

Monika Wróblewska

Kompetencje twórcze w dorosłości

Monika Wróblewska

Kompetencje twórcze w dorosłości

Wydawnictwo Uniwersyteckie
Trans Humana
Białystok 2015

Recenzenci: prof. dr hab. Krzysztof J. Szmidt
 prof. dr hab. Lidia Łysiuk

Na okładce: Emilia Patrycja Wróblewska, *Bez tytułu*, rysunek, 210×297 mm, 2014
Projekt okładki: Emilia Patrycja Wróblewska, Mieczysław Rabczko
Redakcja: Elżbieta Kozłowska-Świątkowska
Korekta: Zespół

© Copyright by Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana
 15-328 Białystok, ul. Świerkowa 20
 Tel./fax 857-457-286 zamówienia: tel. 857-457-423
 <http://pip.uwb.edu.pl/transhumana>; e-mail: transhum@uwb.edu.pl

Wydanie I

Praca naukowa finansowana ze środków
Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku

Wszystkie prawa zastrzeżone
All rights reserved

Białystok 2015

ISBN 978-83-64817-01-4

Druk i oprawa: HOT ART

Spis treści

Wprowadzenie	13

ROZDZIAŁ 1

Teoretyczny kontekst budowania koncepcji twórczych kompetencji.

Źródła inspiracji	23
1.1. Istota i różne aspekty kompetencji	24
1.2. Uwarunkowania rozwoju twórczych kompetencji – próba konceptualizacji problemu	31
1.3. Wewnętrzny potencjał podmiotu jako kontekst rozwoju twórczych kompetencji	41
1.4. Aktywność twórcza jako obszar ujawnia się kompetencji (aspekt procesualny)	59
1.5. Podmiotowe cechy twórcze wyznacznikami twórczych kompetencji (aspekt personologiczny)	69
1.6. Zdolność transgresji jako wyznacznik twórczych kompetencji (aspekt personologiczny)	90
1.7. Doświadczenie życiowe (biograficzne) – indywidualny kontekst ujmowania twórczych kompetencji	106
1.8. Pozytywna perspektywa człowieka i jakości życia – jako kontekst rozwoju twórczych kompetencji	114

ROZDZIAŁ 2

Kompetencje twórcze w dorosłości. Badania własne	133
2.1. Założenia i cele badań	133
2.2. Problemy pracy, hipotezy badawcze	136
2.3. Metodologia badań	139
2.3.1. Kwestionariusz Twórczego Zachowania KANH S. Popka	140
2.3.2. Skala do Pomiaru Transgresji (STr) R. Studenskiego	142
2.3.3. Kwestionariusze „Poczucie ważności potrzeb” i „Poczucie zaspokojenia potrzeb”	144
2.3.4. Technika projekcyjna Test Zdań Niedokończonych J. W. Curtisa	145
2.4. Procedura badań i charakterystyka osób badanych	146
2.5. Statystyczne opracowanie wyników badań	147

ROZDZIAŁ 3

Kompetencje twórcze w dorosłości – empiryczna weryfikacja modelu	151
3.1. Kompetencje twórcze – statystyki opisowe	151
3.1.1. Poziom podmiotowych cech twórczych	151
3.1.2. Poziom gotowości do podejmowania zachowań transgresyjnych	156
3.1.3. Czynniki (wymiary) transgresji	157
3.1.4. Podsumowanie	163
3.2. Kompetencje twórcze jako aktywność podmiotowo-sprawcza	163
3.2.1. Struktura wymiaru Konformizm – Nonkonformizm	163
3.2.2. Struktura czynnikowa skali Konformizm	164
3.2.3. Struktura czynnikowa skali Nonkonformizm	170
3.2.4. Podsumowanie	174
3.3. Transgresyjne i twórcze uwarunkowania samo(realizacji) podmiotowego potencjału	178
3.3.1. Działania transgresyjne z udziałem czynników	178
3.3.2. Związek podmiotowego nonkonformizmu z zachowaniami transgresyjnymi	185
3.3.3. Związek podmiotowych cech twórczych z mechanizmem zachowań transgresyjnych	191
3.3.4. Podsumowanie	196
3.4. Obszary satysfakcji życiowej w dorosłości. Poczucie ważności i stopień zaspokojenia potrzeb	198
3.4.1. Obszary satysfakcji życiowej w dorosłości	199
3.4.2. Poczucie ważności i stopień zaspokojenia potrzeb w dorosłości	200
3.4.3. Wiek a wskaźniki ważności potrzeb	202
3.5. Podmiotowe cechy twórcze i zachowania transgresyjne a ocena zadowolenia z życia	203
3.5.1. Poziom podmiotowych cech twórczych a ocena zadowolenia z życia	203
3.5.2. Poziom zachowań transgresyjnych a ocena zadowolenia z życia	208
3.5.3. Poczucie zadowolenia z życia a poziom zachowań transgresyjnych i twórczych	212
3.5.4. Podsumowanie	214

ROZDZIAŁ 4

Kompetencje twórcze a organizacja i interpretacja doświadczenia indywidualnego	218
4.1. Intelktualne i doświadczeniowe systemy wiedzy	219
4.2. Emocjonalne mechanizmy kodowania wiedzy	220
4.3. Interakcyjne przetwarzanie emocjonalne	221
4.4. Mechanizm projekcji jako źródło wiedzy o emocjach	223
4.5. Organizowanie i interpretacja doświadczenia indywidualnego	226
4.6. Nadawanie znaczeń doświadczeniom osobistym i społecznym	227
4.6.1. Kategoria (I): <i>Obrazy dzieciństwa</i>	229
4.6.2. Kategoria (II): <i>Wątki tematyczne</i>	231
4.6.3. Kategoria (III): <i>Doświadczenia osobiste (intrapersonalne)/ /Odniesienia do Ja</i>	234
4.7. Charakterystyczne przystosowania emocjonalne	237
4.7.1. Kategoria (IV): <i>Emocje pozytywne</i>	237
4.7.2. Kategoria (V): <i>Emocje negatywne</i>	238
4.7.3. Kategoria (VI): <i>Emocje refleksyjne</i>	240
4.7.4. Kategoria (VII): <i>Emocje transgresyjne</i>	242
4.8. Poziom podmiotowych cech twórczych a transgresje ku sobie/trans- gresje ku innym	243
4.8.1. Kategoria (VIII): <i>Transgresje wspomagające zachowania twórcze (samorealizacja/aktualizowanie posiadanych potencjałów)</i>	244
4.8.2. Kategoria (IX): <i>Transgresje prowadzące do „alienacji Ja”</i>	245
4.9. Poziom podmiotowych cech twórczych a transgresje konstruktywne	246
4.9.1. Kategoria (X): <i>Przekraczanie Ja/Umacnianie Ja</i>	248
4.10. Poziom podmiotowych cech twórczych a transgresje niekonstruktywne	252
4.10.1. Kategoria (XI): <i>Transgresje niekonstruktywne</i>	252
4.11. Podsumowanie	257

ROZDZIAŁ 5

Podsumowanie wyników badań i implikacje	261
5.1. Wyniki badań i dyskusja	263
5.2. Rozwijanie kompetencji twórczych – implikacje teoretyczne i prak- tyczne	275
5.3. Kilka refleksji końcowych	290

Bibliografia	294
SUMMARY: Creative competencies in adulthood	323
Indeks obiektów graficznych	325
Indeks osobowy	328
Indeks terminów	333

Table of contents

Introduction	13

CHAPTER 1

I. The theoretical context of building the concept of creative competence.

Sources of inspiration	23
1.1. The nature and different aspects of competence	24
1.2. Conditions for development of creative competences – an attempt to conceptualize the problem	31
1.3. The inner potential of the subject as context of creative competence development	41
1.4. Creativity as a revealing area of competence (processual aspect)	59
1.5. Subjective indicators of creative features creative competence (aspect personologically)	69
1.6. The ability of transgression as an indicator of creative competence (aspect personologically)	90
1.7. Life experience (biographical) – individual context of recognizing creative competences	106
1.8. Positive human perspective and quality of life – as a context for the development of creative competences	114

CHAPTER 2

Creative competencies in adulthood. Own research	133
2.1. Objective and the aims of research	133
2.2. Research problems and hypotheses	136
2.3. Research methodology	139
2.3.1. St. Popek's Scale of Creative Behavior (KANH)	140
2.3.2. R. Studenski's Transgression Measurement Scale (STr)	142
2.3.3. „Perceived importance of needs” scale and „Perceived need fulfillment” scale	144
2.3.4. J. W. Curtis's Sentence Completion and Projection technique	145
2.4. Participants and procedures	146
2.5. Statistical analysis	147

CHAPTER 3

Creative competencies w adulthood – an empirical test of the model	151
3.1. Creative competencies – descriptive statistics	151
3.1.1. The level of subjective creative competencies	151
3.1.2. Transgressive behavior readiness	156
3.1.3. Transgression dimensions	157
3.1.4. Summary	163
3.2. Creative competencies as personal agency	163
3.2.1. Conformity-nonconformity dimension	163
3.2.2. Conformity factor structure	164
3.2.3. Nonconformity factor structure	170
3.2.4. Summary	174
3.3. Transgressive i creative predictors of self-actualization	178
3.3.1. Transgressive actions factor analysis	178
3.3.2. The relationship between subjective nonconformity and transgressive behaviors	185
3.3.3. The relationship between subjective creative traits and the transgressive behavior mechanism	191
3.3.4. Summary	196
3.4. Areas of life satisfaction in adulthood. Perceived needs importance and satisfaction	198
3.4.1. Areas of life satisfaction in adulthood	199
3.4.2. Perceived needs importance and satisfaction in adulthood	200
3.4.3. Age and needs importance indicators	202
3.5. Subjective creative traits and behaviors and life satisfaction	203
3.5.1. The level of subjective creative traits and life satisfaction	203
3.5.2. The level of transgressive behaviors and life satisfaction	208
3.5.3. Life satisfaction and the level of transgressive behaviors and subjective creative traits	212
3.5.4. Summary	214

CHAPTER 4

Creative competencies and the individualization of personal and social experiences	218
4.1. Intellectual and experiential knowledge systems	219
4.2. Emotional mechanisms of knowledge encoding	220

4.3.	Interactive emotional processing	221
4.4.	The projection mechanism as a source of knowledge about emotion	223
4.5.	The organization and interpretation of the individual experience	226
4.6.	Assigning meaning to personal and social experiences	227
4.6.1.	Category (I): <i>Childhood images</i>	229
4.6.2.	Category (II): <i>Themes</i>	231
4.6.3.	Category (III): <i>Personal (intrapersonal) experiences/References to Self</i>	234
4.7.	Characteristic emotional adaptations	237
4.7.1.	Category (IV): <i>Positive emotions</i>	237
4.7.2.	Category (V): <i>Negative emotions</i>	238
4.7.3.	Category (VI): <i>Reflexive emotions</i>	240
4.7.4.	Category (VII): <i>Transgressive emotions</i>	242
4.8.	The level of subjective creative traits and self-directed/other-directed transgressions	243
4.8.1.	Category (VIII): <i>Transgressions supporting creative behaviors (self-actualization)</i>	244
4.8.2.	Category (IX): <i>Transgressions leading to „the alienation of the Self”</i>	245
4.9.	The level of subjective creative traits and constructive transgressions	246
4.9.1.	Category (X): <i>Transcending the Self/Reinforcing the Self</i>	248
4.10.	The level of subjective creative traits and non-constructive transgressions	252
4.10.1.	Category (XI): <i>Non-constructive transgressions</i>	252
4.11.	Summary	257

CHAPTER 5

Summary of results and key implications	261
5.1. Results and discussion	263
5.2. Development of creative competences – theoretical and practical implications	275
5.3. Conclusion	290

Bibliography	294
SUMMARY: Creative competencies in adulthood	323
Index of figures	325
Index of authors	328
Index of concepts	333

Jedną z moich mantr jest – skupienie i prostota. Prostota bywa trudniejsza niż złożoność: potrzebny jest ogrom pracy, aby myśleć czysto, a przez to tworzyć prosto. Jednakże wysiłek w danej sytuacji jest tego wart, bo kiedy osiągniesz umiejętność tworzenia prostoty, możesz przenosić góry.

Twoja praca wypełni dużą część Twojego życia i jedyny sposób na to, aby być prawdziwie spełnionym to robić to co wierzysz, że jest świetną robotą. A jedyny sposób na robienie świetnej roboty to kochanie tego, co robisz. Jeśli jeszcze tego nie znalazłeś, szukaj dalej. Nie spoczywaj.

Steve Jobs, fragmenty przemówienia wygłoszonego
12 czerwca 2005 roku do studentów Uniwersytetu Stanforda.

Wprowadzenie

Proces twórczy to „poszukiwania różnorodności” oraz „różnorodności poszukiwań” [Kocowski, 1991].

Wyzwania współczesności stanowią o konieczności adaptacji człowieka do zmieniających się warunków społeczno-ekonomicznych, otwartości na zmiany, podejmowania wielu różnorodnych aktywności oraz wielofunkcyjnego realizowania ról. Idea twórczego rozwoju nabiera nowego znaczenia.

Twórczość ma heterogeniczny, zróżnicowany charakter i nie ma twórczości w ogóle, istnieje natomiast wiele kategorii twórczego zachowania człowieka, wiele rodzajów twórczości i wiele różnych form twórczego zaangażowania człowieka [Nęcka, 2001]. Jedność w różnorodności – oto formuła, która najlepiej oddaje istotę współzależności między jednolitymi i zróżnicowanymi aspektami twórczej aktywności człowieka [Schulz, 1990, s. 246].

Najważniejszym dążeniem człowieka z punktu widzenia optymalnego funkcjonowania jest urzeczywistnianie posiadanych potencjalności, potrzeba rozwijania zdolności i zaangażowania w różnorodne aktywności. W dążeniu do spełnienia i rozwoju wewnętrznego potencjału motywacja wywodzi się z jednej z podstawowych potrzeb – kompetencji – wpływu na zdarzenia i efekty działań.

W zmieniającej się rzeczywistości niezbędny jest rozwój kompetencji, które zapewnią sukces. Kluczem do sukcesu w realizacji planów osobistych, zawodowych i społecznych jest elastyczność i aktywność ukierunkowana na zmiany. Istnieje ogromne zapotrzebowanie na rozwój różnego typu kompetencji, w tym szczególnie kompetencji twórczych, w sytuacji, kiedy konieczność stanowią: permanentne uczenie się i zdobywanie nowej wiedzy i umiejętności, elastyczność działania i gotowość do zmiany, poznawcza otwartość,

prospektywność postaw i sposobów myślenia umożliwiających antycypowanie wyzwań i tworzenie nowych możliwości działania.

Monografia i zaprezentowane w niej badania empiryczne odnoszą się do okresu rozwojowego dorosłości. Stanowi on szczególnie czas zaangażowania we własny rozwój, realizujący się w postaci procesu: od potencjalności – do dyspozycji – i procesu aktualizacji a następnie – do efektów (rezultatów) w postaci aktywności całonocnej osobistej, społecznej, zawodowej. Dorosłość stanowi również czas szczególnie z uwagi na budowanie dróg ku relacjom bliskim, intymnym (faza VI teorii Eriksona) oraz generatywności i zwielokrotniania samego siebie w twórczości (faza VII). Podejmowanie zadań rozwojowych tworzy możliwości urzeczywistnienia twórczego potencjału, w okresie w którym człowiek staje twórcą własnego rozwoju. We wszystkich okresach rozwojowych ludzie używają twórczości, ale realizuje się ona dzięki odmiennym mechanizmom i z różnych powodów [Cohen, 1989].

Autorska koncepcja twórczych kompetencji została ujęta w obszarze rozwoju człowieka w kontekście jego życia. Przyjęto twórczością jego perspektywę. Założono, że twórczość jest procesem związanym z rozwojem i stanowi immanentną jego cechę. Dokonuje się najpełniej w aktach autokreacji i realizacji potencjału. U podstaw procesów twórczych i autokreacyjnych leży potrzeba twórcza, stanowiąca siłę rozwojową i dynamizm wszelkiej aktywności. Podmiotowa kompetencja twórcza odgrywa istotną rolę w realizacji twórczego rozwoju jako jego wyznacznik i regulator. Kompetencje twórcze odnoszą się do cech dyspozycyjnych jako potencjalność rozwoju oraz cech aktualizujących się jako odpowiedź na twórcze strategie rozwiązań problemów.

Motywy osobistym podjęcia problematyki twórczych kompetencji była potrzeba syntezy dotychczasowych eksploracji poznawczych i empirycznych związanych z mechanizmami ujawniania się twórczych zasobów człowieka na różnych etapach rozwoju.

Konceptualizacja badań własnych jest wynikiem wieloletnich studiów i badań naukowych autorki w interdyscyplinarnym obszarze rozwoju, twórczości i edukacji.

Zagadnienia identyfikacji zdolności twórczego potencjału i obszarów ujawniania się twórczych możliwości dzieci, młodzieży i dorosłych od wielu lat były podstawą jej aktywności naukowej i badawczej.

Osobnym i niezwykle fascynującym obszarem eksploracji badawczych była także analiza materiałów biograficznych twórców wybitnych w aspekcie ich cech osobowych i procesu tworzenia.

Monografia ma charakter ujęcia wieloparadygmatowego. Teoretyczne podstawy koncepcji twórczych kompetencji tworzy ujęcie psychopedagogiczne. Podjęta w pracy problematyka badawcza ma charakter interdyscyplinarny: twórczościowa perspektywa rozwoju, kompetencyjne ujęcie rozwoju, twórcze kompetencje jako pozytywny zasób podmiotowy, praktyka edukacyjna pomocy w tworzeniu i optymalizowaniu rozwoju twórczych kompetencji. W konsekwencji prowadzonych rozważań powstała baza dla monografii rozumianej jako studium interdyscyplinarne. Rozprawa sytuuje się na gruncie psychologii rozwojowej, psychologii twórczości i pedagogiki twórczości. Koncepcja twórczych kompetencji wpisuje się w nurt badawczy rozwoju człowieka dorosłego.

Prowadzone autorskie wieloletnie studia literatury przedmiotu zrodziły potrzebę wyjaśnienia problemów należących do rdzenia przedmiotowego dyscypliny jaką jest pedagogika twórczego rozwoju i zdolności. Autorskim zamiarem była próba zmierzenia się z nieco zaniedbanym problemem współczesnej psychologii rozwoju i pedagogiki twórczości – kwestią twórczości rozumianej jako właściwość autokreacyjna, analizowaną dodatkowo w odniesieniu do osób dorosłych, a więc jako właściwość rozwojowa. Autorskim zamiarem było także wskazanie luki w dotychczasowej wiedzy psychopedagogicznej dotyczącej twórczości w aspekcie rozwojowym a także rozwinienia niezbyt wyelaborowanych wątków w obszarze twórczego charakteru kompetencji i twórczościowej perspektywy rozwoju kompetencji osób dorosłych. Studium podejmuje szerokie spektrum zagadnień związanych z naturą kompetencji twórczych, czynnikami wpływającymi na ich rozwój i różnicami pomiędzy przedstawicielami młodych dorosłych. Wszystkie słowa – klucze w rozważaniach nad istotą twórczych kompetencji powiązane są z dwoma kategoriami: rozwojem i twórczością. Prezentowana rozprawa stanowi pogłębioną monografię zagadnienia, które nie jest obecnie szczególnie eksplorowane w literaturze przedmiotu, a które dotyka kwestii ważnych i wartych teoretycznej i empirycznej eksploracji.

Koncepcję twórczych kompetencji wpisując w szeroko rozumiany przedmiot zainteresowań pedagogiki twórczości, która sytuuje się także w obsza-

rze pomocy w tworzeniu, rozumianej jako budzenie oraz wspieranie zdolności twórczych ludzi w każdym wieku.

Koncepcja twórczych kompetencji pozostaje bliska znaczeniowo autokreatywnemu (autokreacyjnemu) ujęciu kompetencji, które: 1) wiąże się z procesami samorozwoju i samodoskonalenia [Dudzikowa, 1993], 2) wyrażają się w zdolności jednostki do inicjowania i realizowania przez nią zadań w celu osiągnięcia takich zmian w psychice, które uzna ona za zgodne z pożądanymi przez nią na danym etapie rozwoju standardami [Dudzikowa, 1993]. Koncepcja twórczych kompetencji odpowiada także znaczeniowo kompetencjom interpretacyjnym, odpowiadającym za „czynienie świata zrozumiałym”, dzięki którym osoba może nadać i odczytać sens tego, co ją otacza i czego doświadcza [Dudzikowa, 1993].

Kompetencje to dyspozycje, których posiadanie, rozwijanie i wykorzystywanie umożliwia realizację celów i zadań życiowych. Składają się na nie: wiedza, umiejętności, zdolności, motywacja, postawy, wartości, a także style działania [Czerepaniak-Walczak, 1995, 1999].

Specyfika autorskiej perspektywy sytuuje pole znaczeniowe twórczych kompetencji w: 1) systemowym podejściu do twórczości w modelu interakcyjnym St. Popka [1987, 1996, 1999, 2000, 2001]; 2) koncepcji postawy twórczej K. Szmidta [2003] oraz St. Popka [2000, 2001]; 3) transgresyjnej koncepcji J. Kozielskiego [1983, 1984, 1987, 2001]; 4) jako kontekst rozwoju twórczych kompetencji zaproponowano pozytywną perspektywę człowieka i jakości życia. Twórcze kompetencje stanowią zasób wspierający rozwój i życiową satysfakcję, wyrażoną możliwością autokreacji, realizacją potrzeb i celów życiowych.

Ujęcie systemowe ujmuje twórczość w kategoriach procesu, wyrażonego w postawie twórczej i rozumianego w kontekście szerokim, jako wypadkową wzajemnych oddziaływań funkcji poznawczych i motywacyjno-emocjonalnych osobowości [por. Popek, 2001]. Podmiotowa kompetencja twórcza stanowi jedną z tych zmiennych.

Wyznacznikami twórczych kompetencji są podmiotowe cechy twórcze. Ujęte jako postawa twórcza, wyrażają aktywne ustosunkowanie się do życia i otaczającego świata, którego wyrazem jest potrzeba poznawania, przeżywania oraz świadomego zmieniania zastanej rzeczywistości oraz własnego Ja [Popek, 1996, 2000]. Postawa twórcza, ujmowana będzie jako zespół dyspozycji poznawczych, emocjonalno-motywacyjnych i behawioralnych, który

umożliwia jednostce reorganizowanie dotychczasowych doświadczeń, odkrywanie i konstruowanie czegoś (rzeczy, idei, sposobu działania, sposobu postrzegania świata) dla niej nowych i wartościowych [Szmidt, 2003, s. 83].

Zdolność transgresji jako wyznacznik twórczych kompetencji – to innowacyjny, twórczy, zorientowany na cel sposób myślenia i działania, którego cechą wychodzenie poza możliwości [Kozielecki, 2007]. Kompetencje twórcze w perspektywie transgresyjnej zawierają zdolności do transgresyjnych działań w sytuacjach zadaniowych i różnych dziedzinach życia ale także zdolności do poszerzania osobistych zasobów rozwojowych.

Koncepcja twórczych kompetencji nawiązuje również do aktualnie konstruowanej idei pedagogiki pozytywnej (rozwoju) – rozumianej jako dziedzina pedagogiki twórczości i zdolności, koncentrująca się na problemach zasobów i dobrostanu człowieka. Twórcy pomysłu wychodzą z założenia, że istnieje potrzeba wyrównania proporcji w badaniach pedagogicznych i rozważaniach teoretycznych pomiędzy pedagogiką braku i niedostatku (kompensacji i deficytów) a pedagogiką rozwoju i wzrostu. Postulowane jest większe skoncentrowanie uwagi na zdrowiu, zdolnościach, talencie, mądrości, twórczości oraz innych cnotach i zasobach rozwojowych człowieka, podobnie jak miało to miejsce w psychologii pozytywnej. Twórcy tej idei są przekonani, że przyszła pedagogika zajęta zdolnościami, kreatywnością i dobrym życiem wkrótce się rozwinie w nowy, ważny nurt naukowy współczesnej pedagogiki [por. Szmidt, Modrzejewska-Świgulska, 2013].

Głównym autorskim zamiarem było poszukiwanie – w teorii i danych empirycznych – odpowiedzi na pytanie o to, jakie są uwarunkowania rozwoju twórczych kompetencji w dorosłości? W badaniach podjęto próbę ustalenia i odpowiedzi na pytanie o to, jakie związki zachodzą pomiędzy występowaniem podmiotowych cech twórczych a zachowaniami transgresyjnymi, doświadczeniem życiowym (biograficznym) i poziomem zadowolenia z życia w realizacji twórczych kompetencji? W projekcie badań przyjęto założenie o roli zachowań transgresyjnych w dynamizowaniu zachowań twórczych (zasobów twórczych).

Do udziału w badaniach zaproszono kobiety i mężczyzn w pierwszej dekadzie okresu wczesnej dorosłości w przedziale wiekowym (20-23 lata), fazie średniej (24-29 lat) oraz osób powyżej 29 lat (30-35 lat) [por. Brzeziń-

ska, 2000, 2005a; Bee, 2004]. W badaniach wzięło udział łącznie 350 osób w wieku od 20-35 lat.

Specyfika autorskiej koncepcji ujęcia twórczych kompetencji polega na zaprezentowaniu w badaniach własnych dwóch perspektyw (paradygmatów): wyjaśniającego i interpretacyjnego. W paradygmacie wyjaśniającym (korelacyjnym), poszukiwane są związki przyczynowo-skutkowe, korelacyjne. W modelu rozumiejącym (interpretacyjnym), który jest adekwatny do badania fenomenologicznego świata przeżyć i znaczeń, rozpoznawane są tzw. związki sensu, czyli relacje znaczeniowe między poszczególnymi elementami zdarzenia oraz między każdym z nich i zdarzeniem jako całością.

Pomysłem autorskim było zintegrowanie badań ilościowych i jakościowych. Nie jest to nowa perspektywa badawcza ale druga część pracy stanowi nową jakość i autorskie ujęcie, w którym zawarta jest heurystyka. Twórczość, jak mało który fenomen aktywności człowieka nadaje się do badań zarówno ilościowych, jak i jakościowych. Zwłaszcza badań jakościowych, idących w głąb i próbujących odkryć nie tylko częstotliwość przejawiania się zachowań twórczych, lecz istotne znaczenie tych zachowań dla rozwoju człowieka i jego edukacji [Szmidt, 2009, s. 86]. Badanie ilościowe zaowocowało bogatym materiałem, który można wykorzystać jako podstawę dalszych kontekstowych interpretacji. Zastosowanie podejścia jakościowego jest badaniem pewnych specyficznych problemów, które trudno jest ujmować inaczej, żeby dowiedzieć się czegoś istotnego. Uzupełnia ono w sposób niezwykle wartościowy i ważny strategię metodologii ilościowej gdy niemożliwe jest uchwycenie tego, co ściśle podmiotowe, niepowtarzalne i indywidualne za pomocą metod ilościowych.

W prezentowanym projekcie badań uwzględnione zostały dwa podejścia badawcze: skoncentrowane na zmiennych (na właściwościach różniących wszystkie osoby) i skoncentrowane na osobie (na typach osób, różniących się specyficznymi konfiguracjami właściwości). W podejściu skoncentrowanym na zmiennych (funkcje) celem badań jest predykcja. Zmienne traktowane są jako czynniki sprawcze (przyczyny) oraz następce (skutki). W kategoriach zmiennych formułowane są problemy badawcze oraz interpretowane wyniki.

W podejściu skoncentrowanym na osobie jednostka traktowana jest jako całość procesów i funkcji, odpowiedzialna za indywidualną strukturę doświadczeń i przeobrażanie się sposobów ich przeżywania (psycholo-

gia humanistyczna) lub jako złożony system, który funkcjonuje i rozwija się całościowo w dynamicznym procesie zmian wielowymiarowych, wielokrotnie i wieloczynnikowo determinowanych (psychologia rozwoju człowieka) [Trempała, Olejnik, 2011, s. 128].

W prezentowanym projekcie wykorzystano autorską adaptację testu niedokończonych zdań oraz wykorzystano oryginalną próbę analizy wyników badań tego testu. Technika projekcyjna testu niedokończonych zdań została zmodyfikowana i dostosowana tematycznie do potrzeb prowadzonych badań. Miała na celu przeprowadzenie analizy jakościowej o charakterze opisowo-interpretacyjnym odnoszącym się do subiektywnych doświadczeń i nadawania im indywidualnych znaczeń. Człowiek kompetentnie i twórczo organizuje osobiste i społeczne doświadczenie [Maslow, 1982; Kozielecki, 1983; Obuchowski, 1985; Strzałecki, 1989; Hoerning, 1990; Gałdowa, 2000; Kuleta, 2002; Cudowska, 2004]. Nadaje znaczenie doświadczeniom, uruchamiając proces wartościowania [Trzebiński, 2002a; Straś-Romanowska, 2004]. Metody projekcyjne ujawniają sposób organizacji subiektywnych doświadczeń człowieka [Stasiakiewicz, 1989, 2000]. Proces wartościowania możliwy jest dzięki autorefleksji nad osobistym doświadczeniem z przeszłości, teraźniejszości i przyszłości. System znaczeń osobistych wyznacza interpretację nowych doświadczeń i przyczynia się do integrowania ich w spójną całość. Można potraktować go jako subiektywną teorię dotyczącą różnych aspektów siebie i osobistej relacji ze światem. System znaczeń osobistych, jako reprezentacja najważniejszych celów jednostki i sposobów osiągania, służy ukierunkowaniu codziennej aktywności oraz decyzji podejmowanych przez podmiot [por. Trzebiński, 2002a, 2006]. Kodowanie wiedzy o sobie ma aspekt emocjonalny, emocje stanowią integralny element Ja. Emocje przyczyniają się do indywidualizacji osobowości, do nadania jej specyficznego i niepowtarzalnego charakteru [Jarymowicz, 1997, 2001, 2005; Oatley, Jenkins, 2003; Camras, 1999; Bruner, 1978].

Zebrano materiał projekcyjny Testu Zdań Niedokończonych w postaci pięćdziesięciu trzech dokończonych zdań od każdej osoby badanej. Następnie został on poddany dwóm etapom analizy: 1) analizie danych pochodzących od każdej z osób (indywidualnie), 2) analizie danych pochodzących od wszystkich badanych. Podjęto próbę sproblematyzowania i odniesienia do kategorii pojęciowych przedstawionych w części teoretycznej w celu ugrun-

towania interpretacji zebranego materiału w przyjętych założeniach teoretycznych.

Materiał projekcyjny ujawnił wielość i zróżnicowanie subiektywnych wartościowań indywidualnego doświadczenia – od niepewności, dezorientacji, poczucia wyobcowania, braku poczucia bezpieczeństwa, rozczarowania wobec najbliższych i wrogości w stosunku do otoczenia – do – poczucia własnej odrębności, otwartości na nowe wartości i doświadczenia, braku obaw przed wchodzeniem w interakcje społeczne, braku lęku przed zmianami; do podejmowania wyzwań, efektywnego działania w zmieniającej się rzeczywistości oraz pozytywnego wartościowania roli wspierających środowisk (rodziny, grupy, osób znaczących).

Realizowanym badaniom empirycznym przyświecały cele zarówno teoretyczno-poznawcze, jak i praktyczne. Dokonanie uporządkowania i syntezy analiz teoretycznych jako podstawy badań własnych nad kompetencjami twórczymi w dorosłości – to pewien punkt dojścia, który jednak nie stanowi jedynego celu pracy. Wyprowadzenie wniosków praktycznych z uzyskanych eksploracji empirycznych traktować należy jako punkt wyjścia do dalszych poszukiwań.

W ramach celów teoretyczno-poznawczych, podjęte w opracowaniu koncepcji badawczej studia literatury przedmiotu, pozwoliły na analizę z zakresu psychologii rozwoju człowieka, psychologii twórczości i pedagogiki twórczości, charakterystyki twórczego rozwoju osób dorosłych. Celem poznawczym analiz i programu badawczego jest spojrzenie na naturę twórczych kompetencji w kilku aspektach. Uwarunkowania rozwoju kompetencji twórczych osób dorosłych opracowano w aspekcie różnic podmiotowych i procesu indywidualizacji. Przedstawione zostały różne konteksty uwarunkowań rozwoju kompetencji. Istotę podjętego tematu wyznaczają pojęcia – kategorie: podmiotowych cech twórczych – transgresji – indywidualizacji. Podjęte w pracy wieloaspektowe ujęcie kompetencji ma na celu zarówno rozpoznawanie indywidualnych twórczych zasobów podmiotowych, jak też ich aktywizowanie poprzez wskazanie głównych kierunków oddziaływań służących rozwojowi kompetencji twórczych. Koncepcja transgresyjna zainspirowała do nowego spojrzenia na istotę twórczych kompetencji. Otwiera ona nowe perspektywy badawcze.

Poza przyczyną poznawczą podjęcia zagadnienia kompetencji twórczych w kontekście uwarunkowań i rozwoju należy też wskazać jego cel praktyczny.

Jest nim animacja na rzecz rozwoju twórczych kompetencji. Istnieje możliwość aplikacji uzyskanych rezultatów do obszaru edukacji dorosłych, który zajmuje szczególne miejsce w systemie edukacji. Obszar ten wykazuje dynamikę przemian. Obejmuje różne etapy w życiu człowieka, które charakteryzującymi się odmiennymi potrzebami. Tempo zmian społecznych rodzi stałą konieczność doskonalenia i rozwijania kompetencji. Można to odnieść do psychopedagogiki rozwoju i edukacji dorosłych – projektowania programów edukacyjnych dotyczących kształcenia ustawicznego oraz samokształcenia i twórczej aktywizacji.

Człowiek dorosły – kompetentny twórczo – jako podmiot oddziaływań edukacyjnych. Rodzi to pytania: Jak motywować ludzi dorosłych do indywidualnej aktywności na rzecz kompetentnego rozwoju a następnie podtrzymywać i wspierać tę aktywność? W jaki sposób projektować i realizować projekty działań na rzecz twórczego funkcjonowania człowieka? Jak optymalizować rozwój twórczych kompetencji? Ważne są wszystkie próby wyjaśniania mechanizmów ujawniania się i realizacji twórczych zasobów podmiotowych – celem – wspierania rozwoju i podnoszenia dobrostanu człowieka.

Rozdział 1 z podrozdziałami (1.8.) przedstawia teoretyczny kontekst powstawania koncepcji twórczych kompetencji i źródła inspiracji w oparciu o studia literaturowe. Wewnętrzny potencjał podmiotu ujęto jako kontekst ich rozwoju. Aktywność twórczą ukazano jako obszar ujawnia się kompetencji a podmiotowe cechy twórcze i zdolność transgresji – jako wyznaczniki twórczych kompetencji (aspekt personologiczny). Doświadczenie życiowe (biograficzne) stanowią indywidualny kontekst ujmowania twórczych kompetencji. Pozytywna perspektywa człowieka i jakości życia – jako kontekst ich rozwoju.

W rozdziale 2 metodologicznym przedstawiono założenia oraz cel badań, został omówiony program badań wraz z prezentacją problemów i hipotez, opisem zastosowanych metod, procedurą badań, charakterystyką osób badanych i schematem analizy wyników. Cele badawcze zrealizowano, korzystając z analiz statystycznych, które zaprezentowano w kolejnych rozdziałach części empirycznej. Rozdziały 3 i 4 prezentują wyniki przeprowadzonych badań własnych, zintegrowane badanie ilościowe i jakościowe.

Ostatni 5 rozdział zawiera podsumowanie wyników badań i implikacje edukacyjne. Książkę kończą ogólne refleksje dotyczące problematyki uwarunkowań twórczych kompetencji.

Serdeczne podziękowania kieruję do Recenzentów: Prof. dr. hab. Krzysztofa J. Szmidta i Prof. dr. hab. Lidii Łysiuk za uwagi oraz sugestie, które przyczyniły się do nadania książce jej ostatecznego kształtu.

Bardzo serdecznie dziękuję Panu Prof. dr. hab. Januszowi Trempale za wsparcie merytoryczne, cenne dla mnie konsultacje oraz za okazaną mi życzliwość. Dziękuję za pozytywne opinie oraz utwierdzenie mnie w przekonaniu, że trud warto podejmować.

Panu Prof. dr. hab. Stanisławowi Popkowi chciałabym wyrazić wdzięczność za napisane książki z dziedziny twórczości. Pasja i wiedza w nich zawarta stanowiły nieustanne inspiracje dla podejmowanych przeze mnie poszukiwań badawczych.

Obecność i wsparcie mojej Rodziny zasługują na podziękowania szczególne. Ta książka z pewnością by nie powstała, gdyby nie pomoc, zrozumienie, cierpliwość oraz trwanie i wiara we mnie moich Najbliższych. Książka jest dowodem na to, jak można pokonywać siebie.

Dziękuję także moim Przyjaciołom i Znajomym, za zrozumienie i okazane wsparcie.

ROZDZIAŁ 1

Teoretyczny kontekst budowania koncepcji twórczych kompetencji. Źródła inspiracji

We współczesnych koncepcjach, szczególnie rozwoju i uczenia się, pojęcie kompetencji jest jedną z kategorii analizy przebiegu i efektów zmian rozwojowych, poziomów adaptacji jednostki, osobistej świadomości posiadanych sprawności i umiejętności.

Twórczość wiąże się z potrzebą rozwoju, a działanie twórcze jest jednym z warunków indywidualnego rozwoju jednostki. U podstaw procesów twórczych i autokreacyjnych leży potrzeba twórcza. Stanowi ona siłę rozwojową i dynamizm wszelkiej aktywności. Twórczość jest procesem związanym z rozwojem.

Problematyka kompetencji twórczych podjęta w prezentowanym opracowaniu zostanie poprzedzona próbą ich umiejscowienia na tle uwarunkowań rozwoju i możliwości realizacji indywidualnego potencjału. Przedstawiony zostanie teoretyczny kontekst budowania koncepcji twórczych kompetencji i ukazane źródła inspiracji. Celem rozdziału jest ukazanie **rozwojowej (szerokiej) perspektywy** (tła) ujmowania kompetencji, pozwalającej na ich interpretację jako **wewnętrznego potencjału podmiotu**. Takie podejście zakłada, że rozwojowe i adaptacyjne możliwości człowieka sprawiają, iż jest on zdolny, aby uruchomić proces stawania się **kompetentnym** w obszarze własnego rozwoju. W dążeniu do spełnienia i rozwoju wewnętrznego potencjału motywacja wywodzi się z dwóch podstawowych potrzeb: kompetencji – wpływu na zdarzenia i efekty działań oraz autonomii – działania w poczuciu swobody wyboru. Naczelny motyw regulujący funkcjonowanie i rozwój jednostki stanowi motyw **samourzeczywistniania** indywidualnego potencjału.

Koncepcję badań własnych oparto na założeniu, iż twórczość jest immanentną cechą rozwoju. **Przyjęto twórczościową perspektywę** ujmowania i interpretacji rozwoju. Problematyka twórczości powinna być interpretowana całościowo, w świetle wiedzy o rozwoju człowieka. Wiedza o rozwojowym aspekcie twórczości jest ważna z uwagi na moc wyjaśniającą mechanizmy ujawniania się posiadanego potencjału oraz mechanizmy ludzkiej aktywności twórczej.

Przeglądowa część monografii ma na celu prezentację teorii i badań uzasadniających wybór teoretycznych ram autorskiego modelu realizacji twórczych kompetencji w dorosłości.

Uwarunkowania rozwoju twórczych kompetencji zostały ujęte wieloaspektowo: od adaptacyjnego i rozwojowego kontekstu – przez podmiotowo-twórcze i transgresyjne wyznaczniki – do zindywidualizowanego (doświadczeniowo-biograficznego) kontekstu. Kompetencje twórcze ujęte jako kategoria opisowa, dynamiczna o charakterze procesualnym i interakcyjnym, obrazują wielowymiarowość rozwoju, a jednocześnie jego indywidualny charakter. Twórczy charakter kompetencji podkreśla przyjęty humanistyczny paradygmat twórczości. Tworzy on przestrzeń dla szeroko pojętego twórczego rozwoju, ujmowanego w świetle założeń humanistycznych, jako zespół kompetencji podmiotu sprzyjających samorealizacji. Samorealizacja, postrzegana jako metapotrzeba utożsamiana z samoaktualizacją, oznacza najlepsze wykorzystanie możliwości podmiotowych w określonych warunkach życiowych. Pozytywna perspektywa człowieka i jakości życia – ukazana jako kontekst rozwoju twórczych kompetencji – umożliwia poczucie życiowej satysfakcji, wyrażonej możliwością autokreacji człowieka, realizacją potrzeb i celów życiowych, zgodnie z przyjętymi wartościami i oczekiwaniami.

1.1. Istota i różne aspekty kompetencji

Termin **kompetencja** można definiować w aspekcie charakterystyk jednostki (wiedzy, umiejętności, sprawczości), w aspekcie świadomości, że takie charakterystyki jednostka posiada oraz w aspekcie przyjęcia przez jednostkę odpowiedzialności za rezultaty swoich działań [Kielar-Turska, 2003; Stasiakiewicz, 1999, 2004; Dudzikowa, 1994; Czerepaniak-Walczak, 1994, 1995].

Pojęcie kompetencji jest jedną z podstawowych kategorii analizy przebiegu i rezultatów zmian rozwojowych. „Jest pojęciem pozwalającym na określenie relacji między zasobami jednostki a zasobami środowiska i możliwościami ich kształtowania” [Stasiakiewicz, 1999, s. 147]. Szczególne znaczenie przypisuje się rozwojowi kompetencji w naukach o zarządzaniu, zwłaszcza w odniesieniu do procesu zarządzania zasobami ludzkimi. Do składników kompetencji obok wiedzy, umiejętności, postaw i doświadczeń, zaliczane są cechy osobowości, zdolności, style działania, w szczególności gotowość i zdolność do działania w zmieniających się warunkach. W tym znaczeniu bycie kompetentnym oznacza najczęściej efektywność, sprawność i skuteczność [Czekaj, 2010; Dubois, Rothwell, 2008; Filipowicz, 2001, 2004].

W pedagogice termin kompetencje stosuje się do określenia dyspozycji człowieka, którą osiąga się w ciągu życia przez wyuczenie. Dyspozycje stanowią zespół cech psychofizycznych, na który składa się wiedza, umiejętności, zdolności, motywacja, postawy, wartości, a także style działania, których posiadanie, rozwijanie i wykorzystywanie umożliwia realizację celów i zadań życiowych [Czerepaniak-Walczak, 1994, s. 134].

Kompetencje stanowią rodzaj struktury poznawczej, złożonej z określonych zdolności, zasilanej wiedzą i doświadczeniami, zbudowanej na przekonaniu, że przy pomocy tych zdolności można skutecznie realizować zadania związane z danym obszarem i zgodnie z przyjętymi standardami [Dudzikowa, 1994].

Pojęcie kompetencji przenika w obszar kształcenia ogólnego, gdzie traktowane jest jako pewien zakres możliwości (potencjał jednostki) do efektywnego działania w wielu sytuacjach, nie tylko zawodowych, tworząc kompetencje kluczowe – ważne i korzystne dla rozwoju jednostki, jak i społeczeństw [KOMPETENCJE KLUCZOWE. REALIZACJA KONCEPCJI NA POZIOMIE SZKOLNICTWA OBOWIĄZKOWEGO, 2005, s. 13].

Kompetencje kluczowe w procesie uczenia się przez całe życie

Umiejętność myślenia kreatywnego i twórczego przekształcania otaczającego nas świata jest kluczowa w rozwoju osobistym, zawodowym i społecznym. Rozwój tych kompetencji powinien być wspierany w procesie uczenia się człowieka przez całe jego życie, by mógł on dostosowywać się do szybko zmieniającej się rzeczywistości. Warto przypomnieć, że Parlament Europejski i Rada (UE) określiły osiem kompetencji kluczowych w procesie ucze-

nia się przez całe życie, które są połączeniem wiedzy, umiejętności i postaw: m.in. kompetencji językowych, informatycznych, matematycznych, społecznych i obywatelskich, umiejętności uczenia się, świadomości i ekspresji kulturalnej oraz zdolności podejmowania inicjatyw i przedsiębiorczości. Są one szczególnie niezbędne do samorealizacji i rozwoju osobistego, integracji społecznej, bycia aktywnym obywatelem i zatrudnienia. Wszystkie te kluczowe kompetencje są wzajemnie zależne i w każdym przypadku kładzie się nacisk na krytyczne myślenie, kreatywność, inicjatywę, rozwiązywanie problemów, ocenę ryzyka, podejmowanie decyzji i konstruktywne kierowanie emocjami.

Warto zwrócić uwagę na dwie uzupełniające się perspektywy rozumienia kompetencji: podmiotową i przedmiotową. Znaczenie kompetencji przedmiotowych tkwi w możliwości efektywnego i skutecznego działania. Istotą kompetencji podmiotowych jest rozwój siebie i świata, stanowią one zatem rodzaj bazy dla kompetencji przedmiotowych.

Takie komplementarne ujęcie kompetencji, łączące ujęcie podmiotowe i przedmiotowe, pozwala na **szerszy** sposób interpretowania rozwoju człowieka w kategoriach **działań kompetencyjnych** [Stasiakiewicz, 2004; Polak, 2003; Połowniak, 2010; Urban, 2012]. Nie tylko jako skutecznej czy efektywnej realizacji zadań, ale szerzej jako swoistego sposobu bycia kompetentnym, czyli świadomego kierowania się przyjętymi wartościami w działaniu. W literaturze można odnaleźć takie komplementarne ujęcia kompetencji [por. Brzezińska, Wiliński, 1995]. Kompetencje istotne dla rozwoju człowieka dorosłego: kompetencje osobiste, kompetencje interpersonalno-organizacyjne (bazowe) oraz kompetencje realizacyjne.

Często dokonuje się podziału na kompetencje **miękkie** i **twarde**. Przy czym kompetencje miękkie, obejmujące kompetencje osobiste i społeczne – stanowią rodzaj bazy dla wszystkich działań specjalistycznych, zawodowych człowieka, z którymi wiążą się kompetencje twarde [Smółka, 2008].

Poczucie własnej kompetencji (sprawczości) stanowi aspekt autonomiczny. Jest wartością instrumentalną jednostki, reprezentacją jej osobistego działania. Na kształt tej oceny wpływają doświadczenia sukcesów i porażek w osiąganiu celów. Jednostka ocenia w tym aspekcie własną skuteczność i efektywność w działaniu [Sternberg, Lubart, 1995; Stasiakiewicz, 2004; Strzałecki, 2006; Bańka, 2005; Sękowski, 2008; Łaguna, 2010]. Na tej podstawie A. Brzezińska **poczucie kompetencji** definiuje jako „system przekonań na temat własnej wiedzy i umiejętności w różnych dziedzi-

nach (co wiem, co umiem, co stanowi mój atut, w czym tkwią moje największe możliwości, w czym tkwią moje słabości, co jest moim ograniczeniem)” [Brzezińska, 1993, s. 28].

Ciekawe podejście w klasyfikacji kompetencji zaproponował W. Andrukowicz [2004], wpisując ją w proces poznania komplementarnego. Istnienie kompetencji odbywa się w modelu wieloczynnikowego rozwoju i kształcenia, w którym istotną rolę odgrywa środowisko wewnętrzne: psyche, ethos, logos oraz środowisko zewnętrzne: natura i kultura. Klasyfikacja wyróżnia następujące rodzaje kompetencji: kognitywne, deskryptywne, mnemoniczne, prakseologiczne, ewaluacyjne, emocjonalne, lingwistyczne [Andrukowicz, 2004, s. 57-60].

Kompetencja jako potencjał adaptacyjny i transgresyjny

Interesującą próbę zdefiniowania kompetencji podjęła Astrid Męczkowska [2003], która używając terminu „kompetencja” na oznaczenie potencjału podmiotu wyznaczającego jego zdolność wykonania określonych działań, oddziela dwa ujęcia. Kompetencja jako **adaptacyjny** potencjał podmiotu w jej interpretacji oznacza dostosowanie działania do warunków wyznaczonych przez charakter otoczenia. Kompetencja jako **transgresyjny** potencjał podmiotu oznacza, że generowane przez jednostkę działania są podatne na twórczą modyfikację w wyniku interpretacji. Kompetencja jest rodzajem głębokiej struktury poznawczej integrującej funkcjonujące w jej ramach elementy oraz równoważącej relacje człowieka ze światem. Tak rozumiana kompetencja to twórcza aktywność podmiotu, towarzysząca zarówno procesowi nabywania kompetencji, jak i jej wykorzystywania, reorganizacja dotychczas posiadanej przez podmiot wiedzy, wzorców myślenia i działania. Bycie kompetentnym oznacza bycie aktywnym, twórczym podmiotem, który czynnie uczestniczy w dokonujących się procesach zmian społecznych. Tak rozumiana kompetencja jest nie tylko sprawnością działania. Jest potencjałem stanowiącym warunek aktywnego i twórczego uczestnictwa w kulturze i zdolnością do indywidualnej refleksji i społecznej negocjacji [Męczkowska, 2003, s. 693]. Takie ujmowanie kompetencji jest znaczeniowo zbliżone do kompetencji **emancypacyjnych**, jako

wyuczalnej, dynamicznej właściwości podmiotu wyrażającej się w gotowości do przekraczania ograniczeń, świadomym upominaniu się o pola

wolności, merytorycznym argumentowaniu potrzeby ich posiadania, osiągnięcia oraz korzystania z nich w celu doskonalenia siebie i otoczenia [Czerepaniak-Walczak, 1995, s. 26].

Kompetencje twórcze i autokreacyjne

Pojęcie kompetencji twórczych ma znacznie szerszy zakres niż cechy osobowości, mechanizm lub strategia poznawcza. Pojęcie „kompetencje twórcze” opisuje w złożonym modelu interakcyjnej przestrzeni twórczości jednostki M. Stasiakiewicz [1993]. Wyróżnił on cztery rodzaje kompetencji twórczej: dyspozycyjną i aktualizacyjną jako kompetencje **działania** oraz własną i nadaną, jako kompetencje **wartościowania**. Kompetencją dyspozycyjną określane są względnie trwałe strukturalne właściwości osobowości i umysłu: specyficzne zdolności twórcze, podstawowe struktury pojęciowe, cechy temperamentalne. Druga kompetencja dotycząca działania – **aktualizacyjna** – odnosi się do procesualnych charakterystyk osobowości czy umysłu i obejmuje operacyjne właściwości poznawcze: umiejętności wykonawcze (techniki i procedury działania, narzędzia), operacyjne (np. posiadany repertuar heurystyk rozwiązywania zadań czy style działania) oraz regulacyjne (refleksja nad działaniem i możliwościami, wewnętrzne wsparcie oraz wykorzystywanie mocnych stron podmiotu i budowanie na nich własnej drogi twórczych działań, pozytywna perspektywna interpretacja doświadczeń własnych, umożliwiająca pokonywanie przeszkód i podejmowanie kolejnych przedsięwzięć) wyznaczające kierunki działania i decydujące o ich stałości i zmienności w długiej perspektywie czasowej. Rozpatrując kompetencje **działaniowe** od strony motywacyjnej, pierwsza z nich (dyspozycyjna) obejmowałaby energetyczne zasoby motywacyjne i motywację immanentną jako strukturalną cechę osobowości, zaś druga motywację zadaniową jako podstawowy czynnik wyboru kierunków działania, jego stałości czy zmienności.

Kompetencja **własna**, pierwsza z dwóch wyróżnionych kompetencji wartościowania, dotyczy spostrzegania przez osobę jej własnych możliwości i umiejętności twórczych, co z kolei określa jej poczucie kompetencji twórczego działania (samoocenę twórczą)¹.

¹ Według Stasiakiewicza [1999, s. 152] samoocena twórcza wywodzi się przede wszystkim z jednostkowych doświadczeń w realizacji twórczej aktywności, przy czym negatywnie działa tutaj zarówno niepowodzenie, jak i brak takich doświadczeń. Znamienny wpływ ma również ukryta teoria twórczości, z której wynika zakres kompetencji psychologicznych,

Druga, kompetencja **nadana**, jest społeczną atrybucją kreatywności osoby, jej działania i twórczej wartości produktu. W obiektywnym sensie jest potwierdzeniem jednostkowych oczekiwań czy przekonań, co do własnej kreatywności. Dokonuje selekcji społecznej „twórczych” umysłów, jednostek, osobowości [Stasiakiewicz, 1999, s. 146-158].

Propozycja Marii Dudzikowej autokreatywnego (autokreacyjnego) ujęcia kompetencji zakłada, że wiążą się one z procesami samorozwoju i samodoskonalenia, a wyrażają w zdolności jednostki do inicjowania i realizowania przez nią zadań w celu osiągnięcia takich zmian w psychice, które uzna ona za zgodne z pożądanymi przez nią na danym etapie rozwoju standardami [Dudzikowa, 1993]. Kompetencje interpretacyjne, odpowiadają za „czynienie świata zrozumiałym”, dzięki którym osoba może nadać i odczytać sens tego, co ją otacza i czego doświadcza [Dudzikowa, 1993].

W literaturze przedmiotu prezentowany jest również model rozwoju kompetencji kreatywnej W. Ligęzy i K.T. Piotrowskiego [2003, 2009, 2010]. Przez kompetencję kreatywną autorzy rozumieją indywidualną zdolność do twórczej aktywności w różnych sytuacjach społecznych i niespołecznych, na którą składa się wiele umiejętności. Praktyczna aplikacja modelu ma na celu stymulowanie rozwoju twórczego dzieci od 3 do 12 lat. W oparciu o przyjętą koncepcję kompetencji kreatywnej autorzy formułują taksonomię celów nauczania twórczości.

Kompetencje twórcze jako rezultat samorealizacji osobowości

Kompetencje człowieka dorosłego można potraktować jako **cele rozwojowe**, ku którym prowadzą zmiany i osiągnięcia okresów poprzedzających dorosłość. Każde zdobyte kompetencje są nadbudową lub poszerzeniem już istniejących. Osobowość zmienia się w toku życia w kierunku zarówno **poziomym** – doskonalenie pewnych umiejętności, nasilanie się cech – jak i **pionowym** – nabywanie nowych, doskonalszych umiejętności i właściwości. Główną tendencją rozwojową jest więc stałe wzbogacanie osobowości, rozbudowywanie jej hierarchicznej struktury, przechodzenie od prostoty do coraz większej złożoności. Każdą tendencję rozwojową można przedstawić

subiektywnie uznanych za niezbędne w twórczości i wyznaczających ocenę doświadczeń w aktywności twórczej [także: Runco, 1993]. Trzecim i najmniej specyficznym źródłem twórczej samooceny są doświadczenia i przekonania, które wyznaczają zgeneralizowane poczucie własnej skuteczności.

jako pewne *continuum*, którego jeden z biegunów stanowi określona wyjściowa cecha okresu poprzedniego, na drugim zaś znajduje się odpowiadająca jej cecha charakterystyczna dla osoby wchodzącej w następny okres rozwojowy. Cecha ta różniłaby się od odpowiadającej jej właściwości poprzedniej albo stopniem nasilenia, albo stanowiłaby jej przeciwieństwo. Nabywane kompetencje nie tylko mają swój związek z osiągnięciami wcześniejszych i późniejszych faz, jako pewne stadium pośrednie w ramach określonego *continuum*, lecz wchodzi również w związki między sobą. W ten sposób zmiany zachodzące w jednej sferze osobowości uruchamiają bądź przyspieszają zmiany w innych sferach [Kozielecki, 1983, 1986; Kubacka-Jasiecka, 2002; Nęcka, 2009; Brzezińska, 2005]. Rozwój jednostki dokonuje się najpełniej w aktach **samorealizacji** i **autokreacji** [Skorny, 1993; Pawlicka, 1993; Dudzikowa, 2006; Bernacka, 2000; Górniewicz, Rubacha, 2003].

Na podstawie badań osób o wysokim poziomie samorealizacji ustalono istnienie określonych właściwości, które warunkują efektywność twórczą ludzi. Do najistotniejszych należą: zdolność dziwienia się (prowadzi do stawiania znaków zapytania i wytwarzania nowych problemów), zdolność koncentracji na zadaniu twórczym, doświadczanie własnego Ja i poczucie tożsamości, zdolność do akceptowania konfliktów i napięć, chęć do „rodzenia wciąż na nowo” [Gołaszewska, 1958, 1977, 1986; Maslow, 1978, 1982; May, 1994; Obuchowski, 1995; Panek, 1990; Popek, 2010].

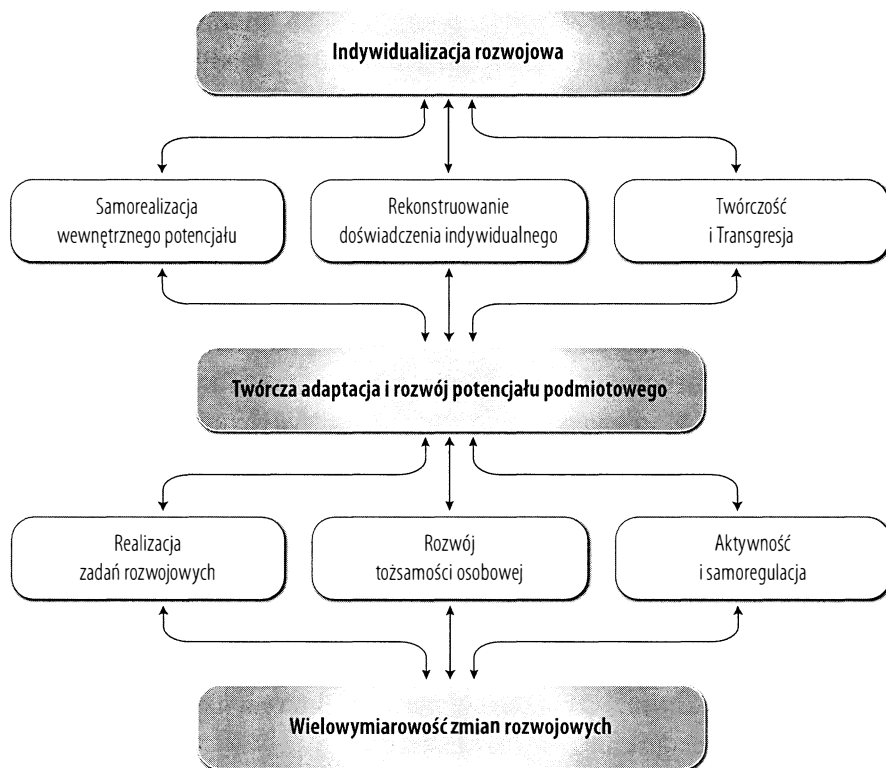
Twórczość, czy też osobowość twórcza, jest w ujęciu humanistycznym kategorią **aksjologiczną**. Jest to wartość bycia **człowiekiem w rozwoju** – człowieka aktywnego, niezależnego, otwartego na doświadczenie, tolerancyjnego wobec odmienności. Osoby twórcze samorealizują się nie tyle poprzez zadania „tu i teraz”, ile głównie poprzez zadania **przyszłościowe** [Urban, 2012; Śleszyński, 1995].

Twórczość jest rozumiana jako proces tworzenia idei i rzeczy nowych, bądź jako postawa (cechy charakteru), która nie musi prowadzić do tworzenia rzeczy ujmowanych materialnie.

W kategoriach osobowych postawa twórcza jest celem i wartością człowieka, wpływającym na sposób postrzegania świata i przekształcanie rzeczywistości społecznej i materialnej [Fromm, 1989; Kozielecki, 1984; Maslow, 1982; Rudniański, 1975; Rogers, 2002b].

Uwarunkowania rozwoju kompetencji twórczych osób dorosłych w aspekcie różnic podmiotowych i procesu indywidualizacji, które obrazują wie-

Rysunek 1. Model uwarunkowań rozwoju i indywidualizacji kompetencji twórczych w dorosłości



Źródło: opracowanie własne.

lowymiarowość i indywidualny charakter rozwoju, przedstawione zostały na rysunku 1.

1.2. Uwarunkowania rozwoju twórczych kompetencji – próba konceptualizacji problemu

W konstrukcji teoretycznego modelu twórczych kompetencji wzięto pod uwagę:

- uwarunkowania rozwojowe okresu dorosłości,
- uwarunkowania indywidualnych charakterystyk podmiotowych zasobów (różnice interindywidualne),
- uwarunkowania intraindywidualne.

Źródłem inspiracji był **humanistyczny paradygmat twórczości**, w którym osadzona została propozycja teoretycznego modelu uwarunkowań rozwoju kompetencji twórczych w dorosłości. Podjęta dyskusja o samorealizacji jest potrzebna do tego, aby naszkicować teoretyczno-filozoficzne podłoże rozważań i usytuować je w bogatej, humanistycznej tradycji (A. Maslow, C. Rogers, E. Fromm). Ma to znaczenie dla podkreślenia twórczego charakteru kompetencji. Samorealizacja jest jednym z atrybutów twórczości i w kontekście twórczego rozwoju jednostki można ją ująć jako **proces rozwojowy**, aktualizujący możliwości jednostki. Stanowi proces stałego doskonalenia siebie oraz rezultat działalności skierowanej na przekształcanie świata. W nurcie humanistycznym wyodrębnione zostały dwa rodzaje twórczości: twórczość oparta na talencie (*special-talent creativity*), której wytwory mają wartość społeczną i twórczość będąca wynikiem samorealizacji (*self-actualized creativity*), realizująca się głównie w rozwiązywaniu codziennych problemów życiowych [Maslow, 1990].

Samorealizacja to proces aktualizowania potencjalnych zdolności podmiotu w twórczej działalności w środowisku społecznym i w poczuciu satysfakcji z tej aktywności wyrażającym się w ciągłym doskonaleniu samego siebie [Górniewicz, 1997]. Proces ten ma charakter dynamiczny i aktywny, rozwijający się w ciągu całego życia człowieka.

Poszukując inspiracji do budowania własnego modelu kompetencji twórczych odwołano się do koncepcji postawy twórczej. Jest ona jednym z podstawowych czynników konstytuujących pojęcie kompetencji twórczych. Kategoria ta ma bogatą reprezentację w literaturze przedmiotu (Abraham Maslow, Carl Rogers, Rollo May, Robert Gloton i Claude Clero, Robert J. Sternberg, Kazimierz Korniłowicz, Helena Radlińska, Irena Wojnar, Zbigniew Pietrański, Witold Dobrołowicz, Roman Schulz, Krzysztof J. Szmidt, Stanisław Popek, Irena Pufal-Struzik).

Formułując własną koncepcję kompetencji twórczych w dorosłości przyjęto **szerokie rozumienie pojęcia**. Kompetencje twórcze ujęte są jako **kategoria opisowa, dynamiczna o charakterze procesualnym i interakcyjnym**.

Teoretyczne uzasadnienie takiego podejścia odnaleziono we współczesnych koncepcjach, które zakładają:

- Konieczność wpisywania problematyki potencjału rozwojowego w refleksję humanistyczną – jako warunku jakości diagnoz, wsparcia rozwojowego oraz szans na realizację potencjału podmiotowego [Witkowski, 2009].

- Aktywność i podmiotowość – jako wyznaczniki zmian rozwojowych, które realizują się poprzez **nabywanie kompetencji** (zdolności) do **sprawstwa i kierowania** własnym rozwojem [Reykowski, 1989; Tyszkowa, 1996; Jarymowicz, 2008]. Właściwościami aktywności człowieka jest **intencjonalność, zdolność przewidywania, samoregulacja i autorefleksyjność** [Obuchowski, 1985; Pietrasiński, 1988; Bandura, 2001].
- Istnienie wzajemnych **powiązań** między podejmowaniem zadań rozwojowych w danym okresie życia i doświadczaniem przełomu związanego z **nabywaniem nowych kompetencji** jednostki, umiejętności oraz sprawności wchodzenia w nowe społeczne role [Erikson, 1963; Havighurst, 1972; Łukaszewski, 1984; Obuchowski, 1985; Pietrasiński, 1988; Witkowski, 1989; Nalaskowski, 1998; Rubacha, 2000].
- Aktywność własną podmiotu uczestniczącego w swoim rozwoju.
- Ekspresję twórczą, stanowiącą źródło i warunek intencjonalnego rozwoju. Leży ona u podstaw procesu autokreacji i stanowi wyraz głęboko zakorzenionej tendencji człowieka do podejmowania twórczej aktywności, skierowanej na świat lub konstytuującej się w osobowości [Pietrasiński, 1990].
- Transgresyjną koncepcję człowieka, **skoncentrowaną na zmianie i rozwoju**, która zakłada, że zachowanie człowieka jest działalnością intencjonalną, autonomiczną, zorientowaną na cel i dążącą do wychodzenia poza możliwości [Kozielecki, 1997, 2001, 2007]. Promuje ona nową wizję człowieka (podobnie jak w ujęciu twórczym) – jako osoby aktywnej, twórczo przekształcającej otoczenie i samą siebie. Człowiek jest aktywnym sprawcą, zdolnym do myślenia i działania transgresyjnego. Budowanie tożsamości uwzględniającej specyfikę środowiska życia, treść i tempo społecznych przemian to jedna z głównych transgresji wewnętrznych naszych czasów [Kozielecki, 2001].
- Pozytywną koncepcję człowieka i twórczą realizację posiadanych zasobów, które przyczyniają się do poprawy jakości życia na co dzień – dobrostanu [por. Seligman, 2005; Czapiński, 2004; Trzebińska, 2008; Carr, 2009].
- Twórczość codzienną (*everyday creativity*) łączącą się z motywacją wzrostu i rozwoju oraz zdolnością człowieka do przetrwania w trudnych warunkach. Jest własnością niemal wszystkich ludzi, którzy szukają zadań rozwojowych i sensu życia. Stanowi zasób wspierający dobrostan lu-

dzi [Runco, Richards, 1998]. Istnieją różne poziomy twórczości, w których **minitwórczość** jest zdolnością konstruowania osobistej wiedzy i rozumienia otaczającego świata, a twórczość przez **małe „t”** stanowi umiejętność oryginalnego podejścia do rozwiązywania codziennych problemów [Beghetto, Kaufman, 2007].

W koncepcji psychologii humanistycznej rozwój jest ujmowany jako tendencja do samorealizacji, a podstawą wszelkich zmian w człowieku jest zdolność do wzrostu i rozwoju, który dokonuje się w środowisku umożliwiającym poznanie, zaspokojenie potrzeb człowieka i realizację możliwości [Maslow, 1990; Rogers, 1991].

Pojęcie rozwoju w **ujęciu pedagogicznym**, zdefiniowane za Zbigniewem Kwiecińskim określane jest poprzez lepsze rozumienie siebie i relacji ze światem, skuteczniejszą kontrolę własnych zachowań i większe sprawstwo wobec procesów zewnętrznych – przy szerokim rozumieniu pojęcia edukacja jako „ogół działań, procesów i warunków sprzyjających rozwojowi człowieka” [Kwieciński, 1996, s. 89]. Edukacja stanowi ogół oddziaływań służących formowaniu się zdolności życiowych człowieka [Rubacha, 2003, 2008].

Kompetencje to dyspozycje, których posiadanie, rozwijanie i wykorzystywanie umożliwia realizację celów: zadań życiowych, na które składają się wiedza, umiejętności, zdolności, motywacje, postawy, wartości, a także style działań [Czerepaniak-Walczak, 1984].

Praca ma charakter ujęcia wieloparadygmatowego: rozwojowo-humanistycznego, interakcyjnego i systemowego ujmowania twórczości, psychotransgresjonizmu oraz pozytywnej koncepcji zasobów i dobrostanu człowieka. Teoretyczne podstawy uwarunkowań, rozwoju i indywidualizacji kompetencji twórczych tworzy ujęcie psychopedagogiczne. Rozprawa sytuuje się na gruncie psychologii rozwojowej, psychologii twórczości i pedagogiki twórczości. Koncepcja twórczych kompetencji wpisuje się w nurt badawczy rozwoju człowieka dorosłego. Podjęta problematyka badawcza ma charakter interdyscyplinarny. Koncepcja twórczych kompetencji pozostaje bliska znaczeniowo autokreatywnemu (autokreacyjnemu) ujęciu kompetencji, które:

- 1) wiążą się z procesami samorozwoju i samodoskonalenia [Dudzikowa, 1993],
- 2) wyrażają się w zdolności jednostki do inicjowania i realizowania przez nią zadań w celu osiągnięcia takich zmian w psychice, które uzna ona za zgodne z pożądanymi przez nią na danym etapie rozwoju standardami [Dudzikowa, 1993]. Koncepcja twórczych kompetencji odpowiada także znaczeniowo

kompetencjom interpretacyjnym, odpowiadającym za „czynienie świata zrozumiałym”, dzięki którym osoba może nadać i odczytać sens tego, co ją otacza i czego doświadcza [Dudzikowa, 1993].

Koncepcja ujmuje twórczość w kategoriach procesu (procesualny charakter rozumienia twórczości), wyrażonego w postawie twórczej i rozumianego w kontekście szerokim, zgodnie z ujęciem systemowym i z modelem interakcyjnym, jako wypadkową wzajemnych oddziaływań funkcji poznawczych i motywacyjno-emocjonalnych osobowości [por. Popek, 2001]. **Podmiotowa kompetencja twórcza** stanowi jedną z tych zmiennych. Wyznacznikami twórczych kompetencji są podmiotowe cechy twórcze. Ujęte jako postawa twórcza, wyrażają aktywne ustosunkowanie się do życia i otaczającego świata, którego wyrazem jest potrzeba poznawania, przeżywania oraz świadomego zmieniania zastanej rzeczywistości oraz własnego Ja [Popek, 1996, 2000]. Postawa twórcza, ujmowana będzie jako zespół dyspozycji poznawczych, emocjonalno-motywacyjnych i behawioralnych, który umożliwia jednostce reorganizowanie dotychczasowych doświadczeń, odkrywanie i konstruowanie czegoś (rzeczy, idei, sposobu działania, sposobu postrzegania świata) dla niej nowych i wartościowych [Szmidt, 2003, s. 83]. Postawa twórcza to właściwość poznawcza i charakterologiczna, wykazująca **tendencję, nastawienie lub gotowość do przekształcania świata rzeczy, zjawisk, a także własnej osobowości**” [Popek, 1987, s. 22]. Stanowi zarazem właściwość w ujęciu **potencjalnym i realizacyjnym**. Specyfika autorskiej perspektywy sytuje pole znaczeniowe twórczych kompetencji w: 1) systemowym podejściu do twórczości w modelu interakcyjnym St. Popka [1987, 1996, 1999, 2000, 2001]; 2) koncepcji postawy twórczej K. Szmida [2003] oraz St. Popka [2000, 2001]; 3) transgresyjnej koncepcji J. Kozieleckiego [1983, 1984, 1987, 2001]; 4) jako kontekst rozwoju twórczych kompetencji zaproponowano pozytywną perspektywę człowieka i jakości życia. Twórcze kompetencje stanowią zasób wspierający rozwój i życiową satysfakcję, wyrażoną możliwością autokreacji, realizacją potrzeb i celów życiowych.

Zdolność transgresji jako wyznacznik twórczych kompetencji – to innowacyjny, twórczy, zorientowany na cel sposób myślenia i działania, którego cechą wychodzenie poza możliwości [Kozielecki, 2007]. Kompetencje twórcze w perspektywie transgresyjnej zawierają zdolności do transgresyjnych działań w sytuacjach zadaniowych i różnych dziedzinach życia ale także zdolności do poszerzania osobistych zasobów rozwojowych.

Pedagogiczną koncepcję twórczych kompetencji wpisuję w szeroko rozumiany przedmiot zainteresowań **pedagogiki twórczości**, określony jako:

- poszukiwanie i analiza teoretyczna oraz empiryczna edukacyjnych uwarunkowań rozwoju kreatywności dzieci, młodzieży i dorosłych,
- sytuuje się ona także w obszarze **pomocy w tworzeniu**, rozumianej jako budzenie oraz wspieranie zdolności twórczych ludzi w każdym wieku,
- zainteresowanie warunkami inicjowania, projektowania i realizacji edukacji „ku twórczości” w ramach psychopedagogiki kreatywności.

Koncepcja twórczych kompetencji nawiązuje również do aktualnie konstruowanej **idei pedagogiki pozytywnej** (rozwoju) – rozumianej jako dziedzina pedagogiki twórczości i zdolności, koncentrująca się na problemach zasobów i dobrostanu człowieka. Twórcy pomysłu wychodzą z założenia, że istnieje potrzeba wyrównania proporcji w badaniach pedagogicznych i rozważaniach teoretycznych pomiędzy pedagogiką braku i niedostatku (kompensacji i deficytów) a pedagogiką rozwoju i wzrostu. Postulowane jest większe skoncentrowanie uwagi na zdrowiu, zdolnościach, talencie, mądrości, twórczości oraz innych cnotach i zasobach rozwojowych człowieka, podobnie jak miało to miejsce w psychologii pozytywnej. Twórcy tej idei są przekonani, że przyszła pedagogika zajęta zdolnościami, kreatywnością i dobrym życiem wkrótce się rozwinie w nowy, ważny nurt naukowy współczesnej pedagogiki [por. Szmidt, Modrzejewska-Świgulska, 2013].

Koncepcję twórczych kompetencji można w sposób pośredni odnieść do dziedziny pedagogiki zdolności, w rozumieniu, jakie nadaje tej dyscyplinie Andrzej Góralski [1996, s. 7]: „nauki i sztuki pewnego szczególnego rodzaju wychowania, tego mianowicie, które skierowane jest na **harmonijną i wszechstronną realizację potencjału twórczego człowieka**”.

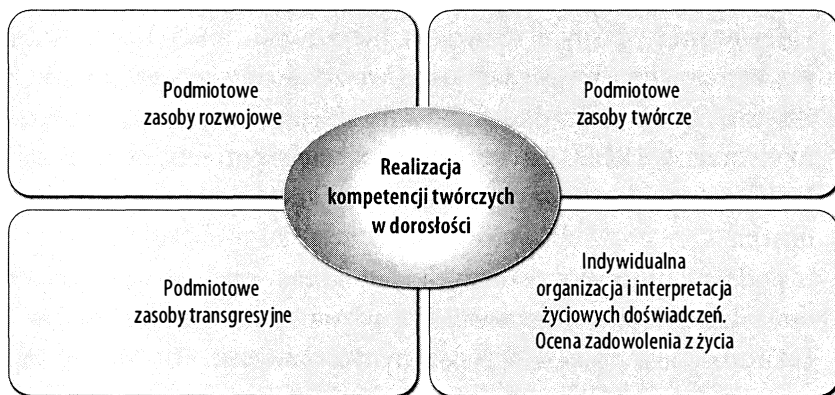
Realizacja twórczych kompetencji w aspekcie zasobów rozwojowych, twórczych i transgresyjnych oraz indywidualnego doświadczenia (biograficznego) ukazana została na rysunku 2.

Podmiotowe zasoby rozwojowe (samorealizacja i aktualizowanie własnych potencjałów)

Znaczenie kompetencji twórczych w procesie rozwoju polega na:

- Wsparciu realizacji zadań rozwojowych na świadomym procesie auto-kreacji. Jest to proces względnie samodzielny i autonomiczny od-

Rysunek 2. Realizacja kompetencji twórczych w dorosłości w aspekcie podmiotowych zasobów rozwojowych, twórczych, transgresyjnych oraz indywidualnej organizacji i interpretacji życiowych doświadczeń



Źródło: opracowanie własne.

działywania na postać i przemiany własnej osoby oraz drogi życiowej [Pietrasiński, 1992]. Wraz ze wzrostem samoświadomości i i tożsamości proces ten staje się coraz bardziej intencjonalny.

- Działania autokreacyjne (ku sobie) są samorozwojem, tworzeniem siebie według własnej propozycji. Proces ten polega na stawianiu się kompetentnym w obszarze własnego rozwoju poprzez wykorzystywanie możliwości rozwojowych przez proces samopoznania oraz rozumienia uwarunkowań własnego rozwoju.
- **Rozwojowa (szeroka) perspektywa** (tło) ujmowania kompetencji twórczych (podmiotowych zasobów twórczych), pozwala na ich interpretację jako **wewnętrznego potencjału podmiotu**. Takie podejście zakłada, że rozwojowe i adaptacyjne możliwości człowieka sprawiają, iż jest on zdolny, aby uruchomić proces stawiania się **kompetentnym** w obszarze własnego rozwoju.
- Naczelny motyw regulujący funkcjonowanie i rozwój jednostki stanowi motyw **samourzeczywistniania** indywidualnego potencjału. Aktywność jednostki w organizacji doświadczenia stanowi **źródło indywidualnego rozwoju**. Idea twórczego rozwoju – jako doświadczanie siebie w kategoriach podmiotowości i sprawstwa oraz świadome realizowanie osobistego potencjału i samorealizacja.

Podmiotowe zasoby twórcze (aktywność twórcza i dyspozycje twórcze)

- Aktywność i podmiotowość jako wyznaczniki zmian rozwojowych realizują się poprzez **nabywanie kompetencji** (zdolności) do **sprawstwa i kierowania** własnym rozwojem [Reykowski, 1989]. Koncepcja zdrowej, samorealizującej się jednostki wiąże się tu z koncepcją twórczości w tym znaczeniu, że podejmowanie kolejnych wyzwań rozwojowych to tworzenie siebie. Twórczość wiąże się z potrzebą rozwoju, a działanie twórcze jest jednym z warunków indywidualnego rozwoju jednostki.
- U podstaw procesów twórczych i autokreacyjnych leży potrzeba twórcza. Stanowi ona siłę rozwojową i dynamizm wszelkiej aktywności. Twórczość jest procesem związanym z rozwojem. Twórczość jest najwyższą formą ludzkiego działania, wiąże się ze wszystkimi możliwymi rodzajami aktywności człowieka i zarazem jest najbardziej skomplikowanym fenomenem aktywności [Popek, 2001, s. 48].
- Funkcjonowanie osoby twórczej związane jest z działaniem specyficznego mechanizmu, którego istotą jest interakcja na zasadzie sprzężenia zwrotnego następujących elementów: 1) poznawczych potencjalnych zdolności twórczych; 2) osobowościowej aktywacji – hamujące lub stymulujące działanie sfery emocjonalno-motywacyjnej na rozwój kreatywności w sferze poznawczej i przejawianie jej w zachowaniu; 3) ocena rezultatów własnej aktywności – twórczej lub adaptacyjnej [Popek, 1989, 1996, 2000, 2001].

Podmiotowe zasoby transgresyjne. Kompetencje twórcze zdolnością do transgresji

- Transgresje to czynności **innowacyjne i twórcze**. Pozwalają człowiekowi wychodzić poza granice dotychczasowego funkcjonowania, a zatem zdobywać nowe obszary działania lub tworzyć nowe wartości. Transgresyjność ujawnia się w postaci działań ukierunkowanych ku rzeczom, ludziom, symbolom oraz ku sobie [Kozielecki, 1987].
- Transgresyjność ludzkiej jednostki to twórczy, innowacyjny, ekspansywny sposób myślenia i działania, którego cechą konstytutywną jest przekraczanie granic dokonań materialnych, symbolicznych, społecznych i kulturowych [Kozielecki, 1997, 2001].

- Kompetencje twórcze w ujęciu transgresyjnym zawierają oprócz zdolności do transgresyjnych działań w sytuacjach zadaniowych i różnych dziedzinach życia, także zdolności do poszerzania osobistych zasobów rozwojowych.
- **Transgresja osobista** sprawia, że mogą pojawić się zupełnie nowe, dotychczas niezbrane możliwości indywidualnego funkcjonowania jednostki przy wprowadzaniu zmian w jakiejś sferze. Są one przede wszystkim **ważne i wartościowe** z punktu widzenia danej osoby, a także służące jej lepszemu funkcjonowaniu.

Indywidualny kontekst ujmowania twórczych kompetencji. Doświadczenie życiowe (biograficzne)

Indywidualny kontekst ujmowania twórczych kompetencji tworzy doświadczenie życiowe (biograficzne). Twórcze kompetencje rozumiane jako zdolności i określone sprawności, pozwalają człowiekowi twórczo organizować i interpretować doświadczenie życiowe (biograficzne), uruchamiając proces wartościowania. Kryterium wartościowania zdarzeń jest zawsze systemem osobistych znaczeń podmiotu.

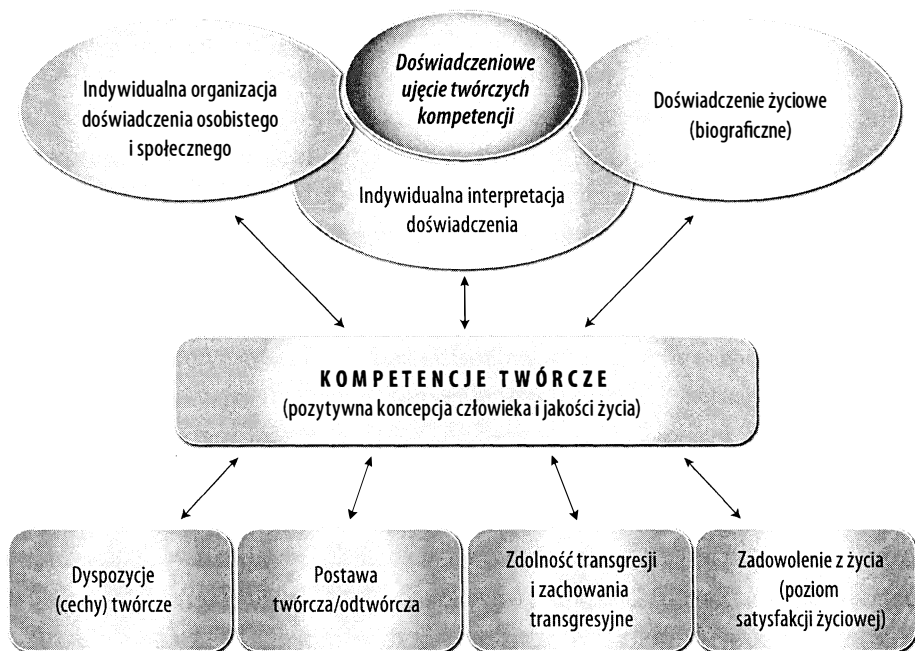
Interindywidualne i intraindywidualne uwarunkowania i przebieg mechanizmów ujawniania się kompetencji twórczych zostaną przedstawione jako:

- indywidualizacja w organizowaniu i interpretacji osobistych i społecznych doświadczeń,
- ocena zadowolenia z życia wynikająca z realizacji potrzeb,
- realizacja zadań rozwojowych w aspekcie nabywania kompetencji,
- wzajemne zależności i interakcje między tymi oddziaływaniami.

Interesujące i cenne jest założenie Bee [Bee, Boyd, 2002] o istnieniu **wewnętrznych modeli doświadczenia** (*internal models of experience*), w którym rezultat doświadczeń zależy od jego interpretacji przez jednostkę, czyli znaczenia przypisywanego temu doświadczeniu przez jednostkę. Interpretacja doświadczenia nie jest przypadkowa i chwilowa, ale jest ustrukturuwana w modele, rozumiane jako zorganizowane kompleksy założeń lub oczekiwań wobec siebie i innych.

Kompetencje twórcze jako wymiar twórczego funkcjonowania w dorosłości prezentuje rysunek 3.

Rysunek 3. Kompetencje twórcze jako wymiar twórczego funkcjonowania w dorosłości – ujęcie autorskie



Źródło: opracowanie własne.

Koncepcja autorska twórczych kompetencji w dorosłości odwołuje się do kilku paradygmatów: rozwojowo-humanistycznego, interakcyjnego i systemowego ujmowania twórczości, psychotransgresjonizmu oraz pozytywnej koncepcji zasobów i dobrostanu człowieka oraz jakości życia.

Usytuowanie koncepcji twórczych kompetencji w pozytywnej koncepcji człowieka i jakości życia miało na celu przyjęcie założenia, że dobrostan jednostki i pozytywna realizacja posiadanych zasobów stanowi rezultat interakcji między: realizacją twórczych dyspozycji (cech), postawą twórczą (odtwórczą), zdolnością transgresji i zachowań transgresyjnych, oceną zadowolenia z życia wynikającą z realizacji potrzeb (dolny obszar uwarunkowań) (por. rysunek 3).

Indywidualny kontekst ujmowania twórczych kompetencji tworzy doświadczenie życiowe (biograficzne). Twórcze kompetencje rozumiane jako zdolności i określone sprawności, pozwalają człowiekowi twórczo organizować i interpretować doświadczenie życiowe (obszar górny).

Koncepcja twórczych kompetencji zakłada ujęcie twórczości w kategoriach procesu (procesualny charakter rozumienia twórczości), wyrażonego w postawie twórczej i rozumianego w kontekście szerokim, zgodnie z ujęciem systemowym i z modelem interakcyjnym, jako wypadkową wzajemnych oddziaływań funkcji poznawczych i motywacyjno-emocjonalnych osobowości [por. Popek, 2001]. Postawa twórcza to właściwość poznawcza i charakterologiczna, wykazująca **tendencję, nastawienie lub gotowość** do przekształcania świata rzeczy, zjawisk, a także własnej osobowości” [Popek, 1987, s. 22]. Stanowi zarazem właściwość w ujęciu **potencjalnym i realizacyjnym**.

Podstawowym założeniem paradygmatu transgresjonizmu (jaki jest człowiek?) jest założenie **podmiotowości** [Kozielecki, 2009]. Zgodnie z nim człowiek jest podmiotem, bytem sprawczym, aktorem. Człowiek – sprawca charakteryzuje się wewnątrzsterownością. Działania transgresyjne – to aktywność ukierunkowana na zmiany. Podkreślając wątek indywidualny – najważniejsze w realizacji zachowań transgresyjnych jest przekroczenie osobistych możliwości (granic) w dowolnym wymiarze funkcjonowania jednostki. Zgodnie z założeniem **pozytywności** psychotransgresjonizm nastawiony jest przede wszystkim na badanie mocnych stron, które dla człowieka są szczególnie ważne, jak zdrowie, autonomia, wartości osobiste i moralne [Kozielecki, 2009].

Kompetencje twórcze w ujęciu autorskim - ukazane wieloaspektowo - stanowią wymiar twórczego funkcjonowania w dorosłości - z próbą podejścia holistycznego do zagadnienia.

1.3. Wewnętrzny potencjał podmiotu jako kontekst rozwoju twórczych kompetencji

Samorealizacja i aktualizowanie własnych potencjalności

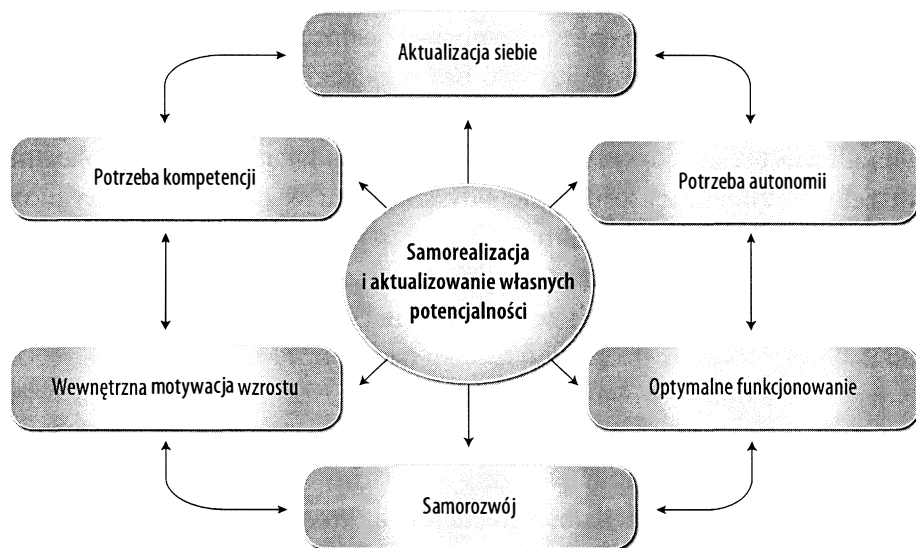
Samourzeczywistnienie oznacza [...] wychodzenie poza potrzeby wynikające z niedoboru. Można nazwać ten stan meta motywowanym lub niemotywowanym [...] ten stan raczej istnienia niż usiłowania można uważać za synonim jaźni, bycia „autentycznym”, bycia osobą, bycia w pełni człowiekiem. Proces wzrastania to proces stawania się osobą [Maslow, 2004, s. 269].

Twórczość jest jednym z najważniejszych pojęć psychologii humanistycznej. Koncepcja humanistyczna opisując naturę człowieka podkreśla zdolność jednostki do zdrowego i twórczego rozwoju – **aktualizacji siebie** [Rogers, 1959]. Pojęcie samorealizacji wiąże się z ideą twórczego rozwoju [Maslow, 1986; 1990, 2004]. Twórczość podobnie jak **wolność** jest warunkiem **optymalnego** funkcjonowania człowieka [Rogers, 1959/1978].

Termin **samorealizacja** został wprowadzony do humanistyki przez Kierkegaarda [1976, 1982] w XIX wieku. Rozumiany był w konwencji głęboko egzystencjalnej, oznaczając kategorię ludzkiej egzystencji przeciwstawioną poczuciu przemijania i pustki w obliczu śmierci.

W psychologii termin samorealizacja zaproponował Kurt Goldstein jako nadrzędny motyw sterujący ludzką aktywnością zorientowany na spełnienie potencjalnych możliwości jednostki. Wszystkie pozostałe motywy miały charakter pochodny wobec samorealizacji. Interesujące ujęcie samorealizacji w kategoriach rozwoju osobowego zostało wypracowane przez V. E. Frankla [1971]. Wskazał on poczucie sensu życia jako kluczowy aspekt rozwoju jednostki, którego kształtowanie stanowi podstawowy motyw ludzkiego działania. Proces **samoaktualizacji** związany z osiąganiem wartości wewnętrznych, powiązał z procesem **samotranscendencji**. Koncepcje holistyczne (organizmiczne) ujmowały samorealizację jako proces będący przejawem funkcjonowania zdrowej osobowości, stanowiącej spójny i integralny system. Motyw **samourzeczywistniania indywidualnego potencjału** [Tomaszewski, 1977; Fromm, 1999; Obuchowski, 2002; Popek, 2001; Pietrasiniński, 2008] był naczelnym motywem regulującym funkcjonowanie i rozwój jednostki. Szczególnie znaczący dorobek w zakresie rozwijania idei humanistycznych wiąże się z pracami A. Masłowa [1986, 1990]. Powiązał on pojęcie samorealizacji z koncepcją zdrowia psychicznego, teorią potrzeb oraz ideą **twórczego rozwoju**. Uznał, że dążenie do samorealizacji, oparte na **motywacji wzrostu**, stanowi atrybut zdrowej, twórczo rozwijającej się osobowości. Ważnym osiągnięciem teorii humanistycznych jest zwrócenie uwagi na te aspekty w rozwoju człowieka, które wskazują na jego twórczy i autonomiczny charakter. **Twórczość** jest jednym z najważniejszych pojęć psychologii humanistycznej. Akcentują ogromne możliwości rozwoju każdego człowieka i jego zdolności do twórczego kształtowania własnej osobowości i drogi życiowej [Maslow, 1986; Rogers, 1984, 2002b; Obuchowski, 1985; Dudek, 2002; Górniewicz, Rubacha, 1993a, 1993b].

Rysunek 4. Wyznaczniki procesu samorealizacji i aktualizowania własnych potencjalności



Źródło: opracowanie własne.

Nigdy nie zrozumiemy ludzkiego życia, jeśli nie weźmiemy pod uwagę jego najwyższych dążeń. Rozwój, samorealizacja, dążenie do zdrowia, poszukiwanie tożsamości i autonomii, tęsknota za doskonałością muszą być bezwarunkowo przyjęte jako rozpowszechnione, a być może powszechne dążenia ludzkie [Maslow, 1990, s. 13].

Twórczość, zdaniem E. Fromma,

jest to gotowość, by rodzić się na nowo każdego dnia. [...] Człowiekiem rządzi szczególna dychotomia. Obawia się on porzucenia stanu poprzedniego, który daje pewność i zarazem wciąż pragnie wyprawić się w poszukiwanie nowych stanów, które mogą dać mu szansę swobodniejszego i pełniejszego wykorzystania własnych sił. Człowiek pozostaje zawsze rozdarty pomiędzy pragnieniem powrotu do łona, a pragnieniem pełnego narodzenia. [...] Być twórczym oznacza uważać cały proces życia za proces narodzin i nie brać żadnej jego fazy za końcową [Fromm, 1996, s. 53].

W świetle poglądów E. Fromma samorealizacja jest procesem **integralnie** związanym z produktywnym charakterem jednostki.

Rysunek 4 przedstawia wyznaczniki procesu samorealizacji i aktualizowania własnych potencjalności.

Zgodnie z założeniem o hierarchicznej strukturze potrzeb ludzkich Masłowa [1986] zaspokojenie potrzeb w dzieciństwie, zwłaszcza potrzeby bezpieczeństwa i miłości stanowi podstawę większej odporności na destrukcyjne wpływy środowiska i frustracje potrzeb w wieku dorosłym [Masłowa, 1990; Obuchowski, 1995; Pietrasiński, 1987, 1988]. Niemożność zaspokojenia potrzeby samorealizacji jest źródłem dyskomfortu psychicznego, który może odgrywać istotną rolę z punktu widzenia stymulacji aktywności podmiotu prowadzącej do spełnienia w ciągu życia wrodzonego programu rozwoju (stawania się sobą) [Masłowa, 1978, 1990; Obuchowski, 1995; Pietrasiński, 1987, 1988].

Osobowość dojrzała i samorealizująca się

Na podstawie studium biografii osób zdrowych Masłowa [1986] skonstruował opis osobowości **dojrzałej**. Ludzie, którzy realizują potrzebę samoaktualizacji: 1) są nastawieni realistycznie, czyli adekwatnie spostrzegają rzeczywistość; 2) akceptują samych siebie, innych ludzi oraz świat natury; 3) odznaczają się spontanicznością; 4) są skoncentrowani na problemach, nie na sobie; 5) cechuje ich pewien dystans i potrzeba odosobnienia, pragnienie prywatności; 6) są niezależni i autonomiczni; 7) oceniają ludzi i rzeczy w sposób niestereotypowy, cechuje ich świeżość oceny i bogactwo uczuć; 8) miewają doznania mistyczne czy duchowe; 9) czują się częścią ludzkości; 10) nawiązują bliskie i głębokie więzi uczuciowe z osobami kochanymi; 11) ich wartości i postawy są demokratyczne; 12) nie myślą środków z celami; 13) ich poczucie humoru jest filozoficzne i niezłośliwe; 14) posiadają duże zdolności twórcze; 15) są odporni na wpływy środowiska, nie ulegają wzorcom kulturowym. Warto w tym miejscu odnieść się do charakterystyki dojrzałej osobowości zaproponowanej przez G. W. Allporta [1955]. Twierdził on, że motywacja człowieka zdrowego jest świadoma. Ośrodkiem koordynującym odniesienie do przyszłości jest świadome Ja, inaczej *proprium*. Rozwój w okresie dorosłości zmierza w kierunku wewnętrznej **integracji**, poszerzania wglądu oraz doskonalenia orientacji aksjologicznej. Rezultatem rozwoju osobowości człowieka dorosłego jest osobowość dojrzała [Allport, 1961]. Składają się na nią: 1) **poszerzanie zasięgu Ja**, poprzez zaangażowanie zmierzające do poznawania świata i zdobywania nowych doświadczeń; 2) **budowanie serdecznych kontaktów z ludźmi** – pozbawionych prób uzależniania i podporządkowywania sobie innych, bez uczuć zazdrości i zawiści; 3) po-

czucie bezpieczeństwa emocjonalnego i samoakceptacja, czyli dojrzałość emocjonalna; 4) realizm w podejściu do siebie i świat; 5) obiektywizacja samego siebie, na którą składa się zdrowe poczucie humoru i wygląd, będący podstawą rozumienia własnej motywacji; 6) opracowanie jednoczącej filozofii życia, która wyznacza cel i znaczenie aktywności podmiotu.

Optymalne funkcjonowanie

Twórczość podobnie jak wolność jest warunkiem optymalnego funkcjonowania człowieka [Rogers, 1959/1978; Kozielecki, 1998; Obuchowski, 1977, 2002]. Opisując naturę człowieka badacz podkreślał zdolność jednostki do zdrowego i twórczego rozwoju – aktualizacji siebie: „Mam tutaj na myśli tendencję kierunkową, którą dostrzegamy wyraźnie w całym życiu organicznym i życiu ludzi – potrzebę rozwoju, wzrostu, dojrzewania – tendencję do wyrażania i uaktywniania wszystkich możliwości organizmu, własnego ja” [Rogers, 2002, s. 424]. Dążenie to ukierunkowuje doświadczenie i zachowanie człowieka, jego pragnienia, cele, wartości i motywy wpisują się w tendencję do samourzeczywistnienia. Psychologia humanistyczna zwraca uwagę na znaczenie wewnętrznej motywacji i aktywności kierowanej wewnętrznymi potrzebami człowieka. Dążenie do spełnienia i rozwoju wewnętrznego potencjału – motywacja tkwi w samym człowieku i wyraża się potrzebą rozwijania zdolności, zaangażowania w ekscytujące aktywności. Ten rodzaj dążeń wynika z motywacji ściśle wewnętrznej [por. Maslow, 1990; Rogers, 2002; Kocowski, Tokarz, 1991b, 2005a].

Aktywność i podmiotowość jako wyznaczniki rozwoju

Aktywność własna podmiotu, jak podkreśla Maria Przetacznik-Gierowska, będąc wyznacznikiem jego rozwoju psychicznego, sama podlega kształtowaniu i doskonaleniu wraz z wiekiem:

Progresywny charakter aktywności człowieka polega [...] na tym, że w ciągu życia poszerzają się dziedziny jego działania, usprawniają wykonywane przez niego czynności, przy czym zmianie ulega ich zasób, formy i rodzaje, w sposób zapewniający optymalną regulację stosunków z otaczającym światem [1973, s. 181].

Aktywność ma zatem status podstawowego i najważniejszego wyznacznika rozwoju. Zmiany rozwojowe aktywności w ciągu życia prowadzą do jej roz-

budowy, wzbogacania repertuaru zachowań, socjalizacji jednostki, a jednocześnie są podstawą rozwijania własnej indywidualności. Idea **aktywności własnej** podmiotu uczestniczącego w swoim rozwoju wyrosła z dostrzeżenia wielowymiarowej, systemowej organizacji świata, której człowiek jest częścią, co spowodowało przyjęcie podejścia dynamicznego w analizie ludzkiego zachowania i rozwoju [Trempała, 2000b, 2011, 2012; Gurba, 2011; Pietrasiński, 1987; Obuchowski, 1985]. Aktywność podmiotowa znalazła swoje odzwierciedlenie w koncepcji J. Reykowskiego [1989], która zdaniem autora rozwija się w toku życia poprzez **nabywanie kompetencji** (zdolności) do kontaktowania się z otoczeniem w sposób umożliwiający realizację intencji jednostki, przy czym efekt tej realizacji ma dla niej pozytywną wartość gratyfikacyjną. Jednostka dąży do uzyskania możliwości kontroli własnego losu i wpływu na otoczenie, co autor określa „dążeniem do podmiotowości”, a jego celem jest zwiększenie autodeterminacji (*self-determination* – wewnętrzne źródło przyczynowości) [Reykowski, 1989, s. 189].

Istotę orientacji podmiotowej, według Kofty [1989], stanowi nastawienie na **aktywność sprawczą**. Jest ona ogólną ramą – schematem poznawczo-wykonawczym, w obrębie którego realizuje się ludzka aktywność. W jej składzie pozostają dwa komponenty: reprezentacyjny (poznawczy) i działaniowy. Pierwszy obejmuje spostrzeganie siebie jako źródła aktywności, oczekiwanie wpływu oraz retrospektywne sądy o sobie jako przyczynie zdarzeń. Zaangażowanie podmiotowe jako komponent działaniowy jest formą „przestrojenia całej aparatury poznawczo-wykonawczej, którą można opisać jako zmianę stylu regulacji w aspekcie informacyjnym, motywacyjno-afektywnym i behawioralnym [Kofta, 1989, s. 46].

Podmiotowość uwarunkowana jest rozwojem określonych **zdolności** oraz **własną aktywnością** ukierunkowaną na ich wykorzystywanie [Popek, 1996; Sękowski, 2004, 2008; Dobrołowicz, 1995; 2002a; Gardner, 2001]. Osiąganie podmiotowości zależy od rozwoju zdolności intelektualnych, umożliwiających abstrahowanie od doświadczeń i informacji konkretnych, perspektywy „tu i teraz” i egocentrycznego spostrzegania rzeczywistości [Sękowski, 2004; Nosal, 1993; Chybicka, 2006]. Rozwój podmiotowości wiąże się z unikalną zdolnością człowieka do uczynienia samego siebie przedmiotem poznania. Obok **Ja-podmiotowego** – Ja jako funkcjonującego podmiotu, wyodrębnia się **Ja-przedmiotowe**, którego kształtowanie zmienia stany i możliwości Ja-podmiotowego [Bobryk, 1981]. Podmiotowość człowieka

przejawia się we wszystkich sferach funkcjonowania. Podmiotowość przejawia się – po pierwsze – w sferze orientacyjnej, poznawczej: samoświadomością i samowiedzą, sposobem dookreślenia własnej tożsamości i rozumienia własnych relacji ze światem, zdolnością do dystansowania się wobec samego siebie, a także, co szczególnie istotne, do budowania pożądaných wizji własnej osoby [Kocowski, 1991a; Gasiul, 2004; Giza, 2008; Mądrzycki, 1996; Fitts, 1972a, 1972b, 1975; Zaborowski, 2000].

Po drugie – podmiotowość przejawia się w sferze emocjonalnej i motywacyjnej: zdolnością uznania czegoś za złe lub dobre oraz wskazania kryteriów dobra i zła, zdolnością do ocenienia siebie i świata według własnych kryteriów, do kierowania się własną wolą, do dokonywania wyborów i rozpoznawania ich przesłanek, do formułowania celów, programów własnych działań, przewidywania ich następstw [Maruszewski, 2003; Goleman, 1997; Skorny, 1993; Reykowski, 1992; Aronson, Wieczorkowska 2001]. Po trzecie – podmiotowość przejawia się w sferze wykonawczej: zdolnością do samokontroli i sprawstwa, do sterowania sobą, kierowania własnymi czynami i własnym rozwojem, do podejmowania odpowiedzialności za własne dokonania [por. Jarymowicz, 2008; Śliwerski, 2000, 2010; Górniewicz, Rubacha, 1993; Matwijów, 1994; Maruszewski, 2003; Popielski, 1994]. Podmiotowość jest **pocho-**
dną od różnicowania się perspektyw Ja jako podmiotu Ja i jako przedmiotu (poznania, oceniania, sterowania) – wyznacza nowe stany podmiotu. Przekłada się to na nowe, odmienne jakościowo formy życia – egzystencji w świecie przyrody i ludzi [Gołaszewska, 1977; Kozielecki, 1997; Obuchowski, 1993, 2000, 2002; Bartosz, Keplinger, Straś-Romanowska, 2011; Cudowska, 2004; Popek, 2001; Pufal-Struzik, 2005].

Dzięki zdolnościom intelektualnego przetwarzania informacji dochodzi do ukształtowania się specyficznych, osobowościowych przesłanek podmiotowości będących wynikiem nieegocentrycznych przemyśleń na temat siebie i świata. Są to:

- w odniesieniu do Ja – (1) wyartykułowana samowiedza, z jej subsystemami Ja-realnego (aktualnego, przeszłego, przyszłego), Ja- powinnościowego i Ja-idealnego, unikalnej tożsamości indywidualnej i tożsamości społecznej, (2) osobiste standardy wartościowania Ja i samokontroli, (3) hierarchia wartości i celów własnych działań, połączona z gotowością do ich realizacji zgodnie z wypracowanymi programami działania;

- w odniesieniu do świata i innych ludzi – (1) wiedza o świecie i ludziach różnych kategorii, wiedza o konkretnych osobach, z subsystemami świata aktualnego, przeszłego, przyszłego, pożądanego, (2) standardy wartościowania i cele poza – Ja, (3) gotowość do angażowania się społecznego [Jarymowicz, 2008, s. 92-93].

Te osobowościowe podstawy umożliwiają **podmiotowe** funkcjonowanie (związane z przekroczeniem barier nieświadomości, nastawień obronnych i egocentrycznych), przejawiające się:

- motywacją do refleksyjnych analiz świata i autorefleksji,
- myśleniem o rozmaitych zakresach rzeczywistości z różnych perspektyw,
- spostrzeganiem siebie i świata w sposób złożony i zróżnicowany,
- poznawczym i emocjonalnym dystansem wobec samego siebie i autokrytycyzmem,
- dostrzeganiem pozytywnych stron rzeczywistości,
- motywacjami wzrostowymi i pozaosobistymi,
- generowaniem celów związanych z nadzieją na ulepszanie świata,
- dostrzeganiem podmiotowości innych,
- dostrzeganiem wspólnoty innych [por. Jarymowicz, 2008, s. 92-93].

Twórca społeczno-poznawczej teorii uczenia się Albert Bandura [1986, 2001a] scharakteryzował cztery rdzenne właściwości aktywności człowieka. Są to: **intencjonalność, dalekowzroczne przewidywanie, samoregulacja i autorefleksyjność**.

Intencjonalność stanowi zdolność podejmowania działań wpływających z wewnętrznej aktywności poznawczej. „Intencja, to reprezentacja przyszłego sposobu działania, które ma zostać podjęte. Nie jest to po prostu oczekiwanie lub przewidywanie przyszłych działań, ale **proaktywne** zaangażowanie, by wcielić je w życie” [Bandura, 2001a, s. 6]. Dalekowzroczne przewidywanie obejmuje natomiast nie tylko bliskie i odległe skutki aktywności, ale też ich wieloaspektową ocenę i rozważanie różnorodnych konsekwencji. Dalekowzrocza perspektywa nadaje kierunek, spójność i sens życiu. Samoregulacja zakłada kierowanie własnym działaniem za pośrednictwem standardów osobistych, monitorowanie własnego zachowania i jego korygowanie poprzez odniesienie do standardu i autorefleksję. Szczególną rolę w samoregulacji pełnią cele. „Cele zakorzenione w systemie wartości i poczuciu tożsamości osobistej nadają aktywności znaczenie i sens” [Bandu-

ra, 2001, s. 8]. Autorefleksyjność jest przejawem aktywności metapoznawczej. Jednostka nie tylko wie, że coś może zrobić, ale orientuje się, że np. nie włożyła w daną aktywność tyle wysiłku, ile by chciała, albo że osiągnęła rezultat dzięki maksymalnemu zaangażowaniu i manipulacji, której nie ceni, choć w danym przypadku uważa za konieczną.

Intencjonalność i dalekowzroczne przewidywanie oraz zaangażowanie w aktywność celową – dzięki temu, że odpowiadają za spójność i ukierunkowanie działań – nadają cel i sens ludzkiemu życiu. Autorefleksja i samoregulacja natomiast – poprzez odniesienie do osobistych standardów – sprzyjają ugruntowaniu **poczucia tożsamości**. Poczucie sensownego życia oraz trwałą tożsamość Ja ludzie wywodzą z tego, jak żyją, jakie realizują cele i dążenia oraz jak je reflektują [Bandura, 2001, Oleś, 2008a; Pietrasiński, 1988; Popielski, 1994].

Koncepcja rozwoju jako procesu strukturyzacji restrukturyzacji doświadczenia indywidualnego w ujęciu M. Tyszkowej

W ujęciu **potencjalności** rozwój spostrzegany jest jako permanentne „wyłanianie się nowego”, jako przesuwająca się aktywna strefa najbliższego rozwoju. Człowiek jest istotą **aktualizującą się**, a zarazem wykraczającą poza analizowaną w kontekście współtworzących ją relacji z otoczeniem. Koncepcji tej odpowiada wizja człowieka jako podmiotu **stającego się** poprzez **aktualizowanie** swojej wewnętrznej potencjalności w aktywnym kontekście [Trempała, 1995; 2012].

Wewnętrzna potencjalność podmiotu konstytuuje m.in.: 1) dynamiczny zasób doświadczeń jednostki, definiowany jako zróżnicowany jakościowo i strukturalnie całokształt doświadczeń, nieustannie ustrukturuowanych/restrukturuowanych [Tyszkowa, 1988, s. 47]; 2) gotowość do (zdolność do...) wyjścia poza aktualny, funkcjonalnie odpowiadający strefie najbliższego rozwoju. Jest to gotowość do wytwarzania „nowego”, umożliwiająca – we wspierającym otoczeniu – podejmowanie i realizowanie przez podmiot aktywności dotychczas mu niedostępnych. Podmiot aktualizujący swoją wewnętrzną potencjalność działa „tu i teraz”. Realizując swoje możliwości, „pracuje” na kształt swej przyszłej aktywności.

Zewnętrzna potencjalność podmiotu stanowi aktywne środowisko (aktywny kontekst) działań podmiotu. Składają się nań tylko te elementy, na które podmiot jest wrażliwy. W ich bezpośredniej lub pośredniej obecno-

ści, podmiot przejawia gotowość (zdolność do...) przechodzenia do nowych form organizacji zachowania, tj. konstruowania nowych lub modyfikowania posiadanych struktur, znaczeń. Składowe aktywnego kontekstu to materialne, społeczne, motywacyjne i organizacyjne elementy sytuacji społecznych.

Aktywny kontekst, umożliwiając jednostce przekraczanie dotychczasowej organizacji zachowania, pełni rolę regulatora procesu aktualizowania wewnętrznej potencjalności podmiotu.

W koncepcji rozwoju Marii Tyszkowej [1986, 1988, 1996] podstawową kategorią jest **doświadczenie**, traktowane jako zasadniczy materiał rozwoju, który gromadzi się dzięki **aktywności** podmiotu, uruchamianej przez jego różne potrzeby i dążenia.

Rozwój definiowany jest jako ciąg zmian wynikających z organizowania się struktur doświadczenia (strukturacji) i ich przekształcania (restrukturacji). Restrukturacja doświadczenia jest koniecznością, wymuszaną przez nabywanie przez podmiot doświadczeń, a zarazem warunkiem dostosowania jego dalszej aktywności do warunków środowiska zewnętrznego. Aktywność umożliwia realizowanie własnego **potencjału rozwojowego** w określonych warunkach. Zgromadzone doświadczenia, po ich opracowaniu poznawczym, afektywnym i ewaluatywnym przyczyniają się do zmian konstrukcyjnych i funkcjonalnych. Doświadczenia kumulują się i organizują w struktury psychiczne, które są spójne wewnętrznie, samosterowne i zdolne do rozwoju. Całość doświadczeń człowieka zawiera się w trzech ich rodzajach: gatunkowych (przekazywanych w postaci struktur i połączeń nerwowych oraz schematów czynności wrodzonych), społecznych (przekazywanych dzięki komunikacji i wymianie społecznej), indywidualnych (wyniesionych z własnych działań, przeżyć, kontaktów i sytuacji, w których jednostka uczestniczyła). Aktywność generuje doświadczenie indywidualne i w tym sensie dostarcza materiału do budowy i przebudowy struktur psychiki – w sposób umożliwiający **konstruktywną adaptację** do warunków środowiskowych. Jednostka, podejmując określone formy aktywności i dokonując wyboru celów i zadań zgodnie z własnym systemem wartości, tworzy warunki zdobywania nowego doświadczenia, które staje się częścią jej doświadczenia życiowego. Maria Tyszkowa [1988, s. 71] podkreśla, że doświadczenie indywidualne jest niepowtarzalne w swoich szczegółach, formie i dynamice. Uwarunkowane wrodzonymi własnościami i okolicznościami życia i rozwoju, konstytuuje indywidualną biografię. Gromadzące i organizujące się do-

świadczenia przygotowują i warunkują psychiczne zmiany rozwojowe, a jest to szczególnie wyraźne w przypadku jakościowych, strukturalnych zmian znamionujących przechodzenie od jednych stadiów rozwoju do następnych. Wtedy reorganizacji ulegają także schematy zbierania, kodowania, porządkowania, organizowania, wartościowania i interpretowania doświadczeń. Rozwój w kierunku nowej organizacji aktywności rodzi potrzebę doświadczeń nowego typu, a przygotowanie zmiany wymaga efektywności uczenia się, jak ma to miejsce w **okresach sensytywnych** w rozwoju. Procesom szybkiej strukturyzacji bądź restrukturyzacji sprzyjają doświadczenia zmuszające do dokonywania nowej selekcji i odmiennej waloryzacji doświadczeń uprzednich. Stąd też nazywa się je doświadczeniami krytycznymi lub zdarzeniami krytycznymi [Tyszkowa, 1988, s. 71-72]. Jednostka poszukuje korzystnych warunków funkcjonowania, dąży do nowych doświadczeń, zmieniając stosunki z otoczeniem, organizuje warunki odpowiedniej stymulacji wyznaczając nowe cele, zadania i podejmuje stosowne działania. Człowiek przejawiając aktywność nabywa nowe narzędzia zdobywania i organizowania doświadczeń. Z tego punktu widzenia, jest twórcą własnej biografii i – pośrednio twórcą samego siebie [Bartosz, 2001, 2002, 2004; Demetrio, 2000; Giza, 1991]. Doświadczenia życiowe człowieka, traktowane jako ciąg zdarzeń, tworzą indywidualną historię życiową, której zapis na różnych poziomach ogólności jest możliwy dzięki pamięci autobiograficznej [Maruszewski, 2001, 2003, 2005; Niedźwieńska, 2000]. Doświadczenia te, stanowiąc zapis przeszłości, wpływają również na aktualne przeżycia i zachowania jednostki, odnoszą się do trzech obszarów: świata zewnętrznego, do własnego Ja oraz do relacji pomiędzy Ja a światem zewnętrznym.

Nabywanie kompetencji a realizacja zadań rozwojowych dorosłości

Istnieje wzajemne **powiązanie** między podejmowaniem zadań rozwojowych w danym okresie życia i doświadczaniem kryzysu rozwojowego, czyli przełomu związanego z **nabywaniem nowych kompetencji**. To powiązanie dotyczy **jakości** (sposobu) rozwiązania kryzysu rozwojowego w danym etapie i **gotowości** osoby – w następnych etapach – do rozwiązywania kolejnych kryzysów w sposób konstruktywny bądź destruktywny.

Stadium poprzedzające okres wczesnej dorosłości – kreacja samego siebie (V) stanowi, zdaniem Eriksona, najważniejszą fazę rozwoju osobowości. Nadeszła w niej pora połączenia różnych ról społecznych – ucznia, rówieśnika, syna

– w jedną całość [Obuchowski, 1985], a nadrzędną potrzebą jest **tożsamość** funkcjonująca w opozycji do **rozproszenia** [Erikson, 1968; Witkowski, 1989, Nalaskowski, 1989, 1998]. Z cytowanych uprzednio badań przeprowadzonych przez Nalaskowskiego wynika, że proces kształtowania tożsamości u osób twórczych może rozwijać się z wykorzystaniem tych kompetencji do kreacji form świadomości samego siebie. Tożsamość i twórczość stanowi układ czynników **wzajemnie** na siebie oddziałujących. Nie ma prawdziwej („ego”) tożsamości bez twórczości, ale też nie ma twórczości bez tożsamości. Teoretycznie może dojść do tego, że jednostka będzie twórcza mimo braku wytworów poza jej własną tożsamością, która stanowi najbardziej efektywny dowód posiadanych twórczych kompetencji [Nalaskowski, 1998, s. 32].

Zgodnie z koncepcją E. H. Eriksona kryzys psychospołeczny wczesnej dorosłości stanowi **intymność vs izolacja**, natomiast podstawowe zadanie tej fazy to ustanowienie silnych przyjaźni oraz osiągnięcie poczucia miłości i wspólnoty (wspólnej tożsamości) z inną osobą. Uczucie samotności lub izolacji są prawdopodobnie rezultatem niezdolności do zbudowania przyjaźni czy związku intymnego, niezdolnością do podjęcia szans dla własnej tożsamości poprzez dzielenie prawdziwej intymności. Napięcia przebiegają między miłością (zdolnością do miłości) a izolacją (poczuciem izolacji) [Erikson, 1968]. Izolacja, skłonność do niej i jej wytwarzanie jest pewną ułomnością z punktu widzenia rozwoju człowieka, jest blokadą wejścia do fazy następnej, jest wreszcie dośkliwością odczuwaną przez jednostkę. Przytaczając argumentację poczynioną przez Nalaskowskiego **twórczość** może spełnić **uniwersalną** rolę w szeroko rozumianym procesie zaspokajania potrzeby intymności, filaru vitalności fazy szóstej, jako narzędzie kierowania sobą, kierowania siebie ku otwartości na innych. Konstruowanie otwartej świadomości może odbywać się drogą takiej interpretacji świata, która czyni go mniej wrogim i obcym. Brak twórczego podejścia do własnej tożsamości w fazie piątej tutaj daje o sobie znać wyraźnie przez nieumiejętność tworzenia „technik” otwierających. Aby można było mówić o intymności, trzeba znaleźć My, które się kocha [por. Nalaskowski, 1998, s. 32]. Tożsamość jednostki wyraża się skrótem „jestem tym MY, które kocham” [Witkowski, 1989]. Bycie twórczym **ułatwia** w pewnej mierze zaspokojenie potrzeby wspólnoty czy intymności, co może przybierać różne formy i są one uzależnione od kreatywności osoby.

Przy okazji tych rozważań koniecznym wydaje się przywołanie studium Lecha Witkowskiego **ROZWÓJ I TOŻSAMOŚĆ W CYKLU ŻYCIA. STUDIUM KON-**

CEPCJI E. H. ERIKSONA [Witkowski, 1989, 2004, 2009]. Stanowi ono bogate źródło inspiracji dla myślenia o możliwościach wspierania rozwoju w wymiarze indywidualnym i funkcjonowania społecznego na różnych etapach życia. Autor opracowania z głębokim przekonaniem uzasadnia możliwość i potrzebę uczynienia z koncepcji Eriksona bardzo silnego narzędzia budzenia wrażliwości i czujności etycznej osób podejmujących działania pedagogiczne (nie tylko w praktykach wychowawczych czy edukacyjnych). Argumentuje pilną potrzebę zmian w dyskursie edukacyjnym i społecznym w zakresie rozumienia **złożoności** problematyki rozwoju psychospołecznego w myśleniu i działaniu pedagogicznym. Proponuje podjęcie kolejnych dyskusji nad opracowanym przez Eriksona modelem cyklu życia, bowiem otwiera on drogę do perspektywy pytań, ważnych dla wszystkich subdyscyplin pedagogicznych, uwrażliwiając na kwestie **kluczowe dla szans rozwojowych** i jakości interakcji wpisanych w sytuacje edukacji, interwencji kryzysowej, opieki i pomocy. Studium L. Witkowskiego stanowi uzasadnienie i potwierdzenie konieczności wpisywania problematyki zdrowia psychicznego, dobrostanu egzystencjalnego oraz potencjału rozwojowego w dojrzałą refleksję humanistyczną, filozofię (człowieka, języka, społeczeństwa) z jednej strony i psychoanalizy z drugiej. Jest to warunek **jakości diagnoz**, skali wnikliwości pomocy czy **wsparcia rozwojowego** oraz **szans na realizację potencjału** rozstrzygającego o wymiarach tożsamości człowieka, jak kondycja, koncepcja i kompetencja do działania [Witkowski, 2009].

Podjęte w tym miejscu zagadnienie realizacji zadań rozwojowych dorosłości w kontekście nabywania kompetencji, pozwala również poczynić uwagę, że człowiek może w sposób indywidualny dobierać cele i rozwinąć znacznie szerszy ich zakres niż wynikało by to z zdań rozwojowych. Brak określonych ram dla indywidualnej struktury życia powoduje, że **normatywność**, a jeszcze w większym stopniu punktualność zdarzeń stają się w coraz większym stopniu kwestią **subiektywnej** oceny. Obok świadomości oczekiwań i norm funkcjonują jeszcze co najmniej dwie **indywidualne** perspektywy postrzegania i interpretacji zdarzeń życiowych w kategoriach ich normatywności i punktualności – interpretowanych subiektywnie [Trempała, 2000]. Pierwsza to ich miejsce w indywidualnie planowanej strukturze życia. Druga perspektywa to porównania społeczne. Radzenie sobie z wyzwaniem i problemami nienormatywnymi wymaga większej aktywności podmiotu, niż w przypadku problemów normatywnych i w większym stopniu

sprawdza zdolność do samoregulacji. Efektywne wypełnianie zadań wczesnej dorosłości wymaga od jednostki osiągnięcia pewnego stopnia dojrzałości psychicznej. Jednym z jej wymiarów jest autonomia, przejawiająca się w możliwości realizowania podmiotowych działań niezależnie od czynników, które mogłyby je determinować. Według K. Obuchowskiego [1983] poziom autonomii jednostki wyznaczony jest stopniem, w jakim zadania i sposoby ich realizacji wynikają z indywidualnych dążeń jednostki.

Zadania rozwojowe dorosłości

Podjęcie zadań rozwojowych okresu dorosłości, a przede wszystkim ich konsekwentne oraz satysfakcjonujące realizowanie, możliwe jest dzięki pewnym trendom rozwojowym charakterystycznym dla okresu dorosłości. W nich możemy widzieć źródło zasobów i potencjałów, do których należą:

- stabilizacja własnej tożsamości,
- nawiązywanie głębszych związków interpersonalnych, co wiąże się z uwolnieniem się od samego siebie, wyczuleniem na potrzeby innych,
- pogłębienie dziedzin aktywności: praca, nauka, zainteresowania,
- wyraźniejsze dostrzeganie problemów moralnych i etycznych,
- wzrost znaczenia troski nie tylko o najbliższych, ale również wszystkich potrzebujących i cierpiących.

Przyjęcie pełnej odpowiedzialności za własne wybory w okresie dorosłości jest procesem trudnym, silnie zakorzenionym w rozstrzygnięciach poprzedniego stadium rozwoju i dokonuje się zgodnie z koncepcją zadań rozwojowych Havighursta przede wszystkim w sferze funkcjonowania:

- rodzinnego (wybór partnera życiowego, uczenie się życia z partnerem, start w rolach rodzinnych, opieka nad dziećmi, opieka nad rodzicami),
- zawodowego (pełnienie wyznaczonych zajmowaną pozycją obowiązków w miejscu pracy, zarządzanie ludźmi, wywiązywanie się z powierzonych zadań),
- towarzyskiego (znalezienie odpowiedniej grupy towarzyskiej, dbanie o przyjaciół, dostarczanie im wsparcia, budowania sieci wsparcia dla siebie i swoich bliskich)²,

² W badaniach prowadzonych przez Renatę Bielenicę [2010] poszukiwano psychospołecznych wyznaczników jakości bliskich związków we wczesnej dorosłości. Analiza relacji interpersonalnych młodych dorosłych w kontekście stylów przywiązania dostarczyła danych do wnioskowania, że osoby o stylu bezpiecznym tworzą udane związki oparte na zaufaniu

- obywatelskiego (wzięcie na siebie odpowiedzialności obywatelskiej, angażowanie się w działania na rzecz społeczności lokalnej).

Wczesna dorosłość to okres intensywnego nabywania kompetencji zawodowych, rodzinnych i społecznych, pozwalających na sprawne i skuteczne pełnienie ról życiowych. Z tego punktu widzenia wkraczanie w dorosłość można rozpatrywać w terminach normatywnych zadań rozwojowych, takich jak: 1) wybór małżonka, 2) założenie rodziny, 3) wychowanie dzieci, 4) rozpoczynanie pracy zawodowej, 5) podjęcie obowiązków obywatelskich, 6) znalezienie pokrewnej grupy społecznej [Erikson, 1968; Havighurst, 1953, 1972; Brzezińska, 1996; Brzezińska, Stolarska, Zielińska, 2002a; Brzezińska, Appelt, Wojciechowska, 2002b].

W tym miejscu należy przytoczyć interesujące studium Krzysztofa Rubachy empirycznych badań nad rozwojem nauczycieli i pełnieniem ich ról zawodowej, w którym zdecydowano się na adaptację koncepcji kulturowo zdeterminowanych zadań rozwojowych, sformułowanej przez Havighursta. Ponieważ koncepcje zadań rozwojowych obejmują cały bieg ludzkiego życia, mogą stać się także perspektywą badania rozwoju dorosłych. Uznano, iż nadaje się ona do empirycznej weryfikacji zarówno rekonstrukcyjnej, adaptacyjnej, jak i emancypacyjnej funkcji edukacji wobec rozwoju nauczycieli i uczniów [Rubacha, 2000]. Posiłkując się koncepcją Havighursta dokonano operacjonalizacji zadań rozwojowych okresu wczesnej dorosłości i zbudowano narzędzie badawcze do ich pomiaru, a następnie przez cztery lata prowadzono podłużne badania nad realizacją zadań rozwojowych w celu weryfikacji hipotezy dotyczącej zależności pomiędzy ich realizacją w okresie wczesnej dorosłości a pełnieniem ról nauczyciela. W badaniach przyjęto, że zadania rozwojowe to zinternalizowane wymagania społeczne, którym jednostka nadaje osobistą, indywidualną treść, w których realizacja stanowi kryterium oceny dokonań życiowych i warunek przechodzenia na wyższe fazy rozwoju psychicznego. Prakseologiczne ujęcie ról społecznych nauczyciela

i zaangażowaniu, które decydują o jakości relacji bliskich [Jabłońska, 2010]. Charakterystyce relacji bliskich w dorosłości w kontekście wskaźników jakości życia poświęcone były badania Sylwii Chwedczuk [2011] i Izabeli Radomskiej [2011]. Potwierdziły one, że styl bezpieczny jest najbardziej korzystny i decyduje o jakości bliskiego związku. Osoby odznaczające się stylem lękowo-ambiwalentnym są skłonne do nadmiernej intymności, wykazując przy tym niższy poziom satysfakcji ze związku, w porównaniu ze stylem bezpiecznym. Nie ustalono istotnych zależności między poziomem zachowań transgresyjnych i ich wyznacznikami a jakością relacji bliskich [Wiszniewska, 2011].

oparte było na koncepcji roli indywidualnej Daniela Lewinsona. Założono m.in., że nauczyciel opierając się na oczekiwaniach społecznych, tworzy ideacyjny (modalna koncepcja roli) oraz behawioralny (modalne pełnienie roli) model swojej roli zawodowej. Przetwarzając go przez sieć własnych, indywidualnych preferencji i warunków, w których pracuje, tworzy także zindywidualizowaną wersję zarówno „koncepcji”, jak i „pełnienia roli”. Rola społeczna nauczyciela jest rolą heurystyczną, czyli wymagającą poszukiwania nowych rozwiązań sprzeczności i konfliktów wpisanych w oczekiwania społeczne [Rubacha, 2000, s. 131]. Ustalono kilka konfliktogennych parametrów roli nauczyciela, do których należą: ciekawość poznawcza, nonkonformizm, orientacja na rozwój zawodowy, rozumienie innych i skuteczne działanie [por. Rubacha, 2000, s. 210].

Tożsamość osobowa w kontekście twórczych kompetencji

Tożsamość jest projektem refleksyjnym, za który jednostka jest odpowiedzialna [Giddens, 2001, s. 105].

Problematyka tożsamości w kontekście uwarunkowań rozwoju kompetencji twórczych podjęta zostanie z kilku powodów:

- 1) twórczość wymaga ustabilizowanej i spójnej tożsamości. Osiąganie tożsamości tworzy „oś rozwoju”. Poszukiwanie tożsamości jest najistotniejszym i najtrudniejszym zadaniem w rozwoju człowieka [Erikson, 1994];
- 2) proces formowania tożsamości może być traktowany jako proces tworzenia własnego Ja. Wymaga intencjonalnej aktywności podmiotu [Gałdowa, 2000; Majczyna, 2000; Oleś, 2008];
- 3) konstruowanie i rekonstruowanie tożsamości wychodzi naprzeciw konieczności zmian życiowych. „Tożsamość jest **projektem refleksyjnym**, za który jednostka jest odpowiedzialna” [Giddens, 2001, s. 105];
- 4) wybór tożsamości stanowi – podobnie jak w przypadku twórczości – rozwojową potrzebę działania autonomicznego i podmiotowego niezależnego od warunków środowiska [Witkowski, 2000a; Obuchowski, 2002; Melosik, 2000; Ryan, Deci, 1995];
- 5) tworzenie tożsamości wymaga – podobnie jak w działaniach twórczych – intencjonalnej aktywności własnej podmiotu [Pietrasiński, 2008].

Tożsamość w procesie zmian

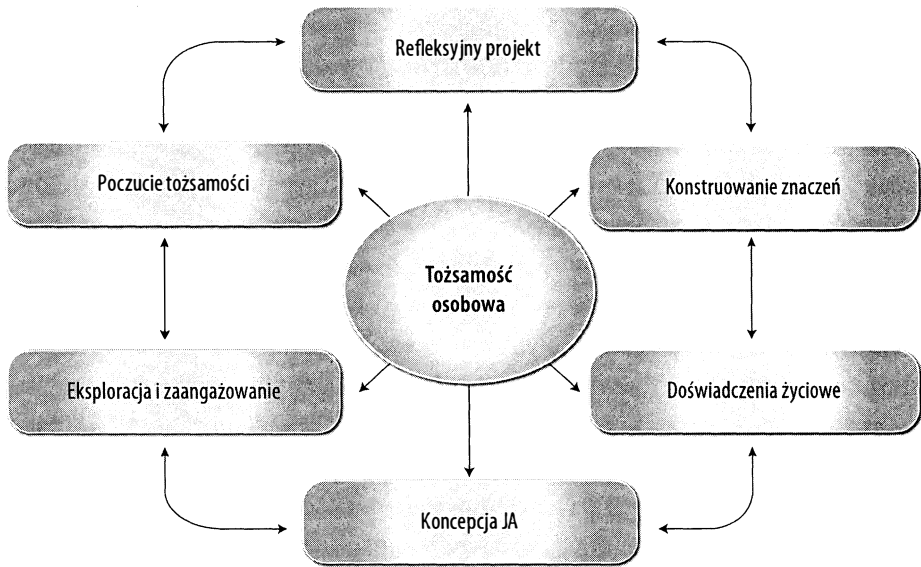
Konieczność adaptacji do zmieniających się warunków społeczno-ekonomicznych, zmienność karier, niestałość związków osobistych, a także propagowana w kulturze otwartość na zmiany i giętkość przystosowania, nie pozostają bez wpływu na tożsamość człowieka [Melosik, Szkudlarek, 1998; Melosik, 2000; Obuchowski, 1995; Oleś, 2008]. Dotychczas kultura wzmacniała wierność oraz spójność tożsamości. Obecnie promuje ona zmienność, giętkość i wielopostaciowość tożsamości [Bauman, 1993, 1995]. Zarówno procesy zewnętrzne w postaci wyzwań adaptacyjnych, jak i procesy wewnętrzne związane z uczestnictwem w świecie na kilka możliwych sposobów (tożsamość osobista i społeczna, tożsamość wirtualna i tożsamość przyjmowana w grze fabularnej lub osobistej twórczości) może sprzyjać przemianom tożsamości [Oleś, 1999; 2008]. Oznacza to odejście od tradycyjnie rozumianej tożsamości na rzecz koncepcji tożsamości jako płynnej i zmiennej, a zarazem podwójnej bądź nawet wielopostaciowej [Bauman, 2007; Giddens, 2007]. Ponowoczesność wyznacza „ciągła dekonstrukcja istniejącego porządku” [Bauman, 2000, s. 23]. Tożsamość ponowoczesna opisywana bywa jako „niepewna”, „rozmyta”, „chwilowa”, „sfragmentaryzowana”, „krucha”, „rozproszona”, „warunkowa” – uzależniona od szeregu różnych nieprzewidywalnych czynników i jak *życiesamo* – „rozbita” przez różnorodne konteksty w pojedynczych „teraz” [por. Bauman, 1998; Giddens, 2001; Melosik, 1999; Skarga, 1998].

O ile w tradycyjnych ujęciach tożsamości kładziono nacisk na stałość, jednoznaczność i pewność oraz przywiązanie do wartości (według zasady, że tożsamość najlepiej oddaje sens indywidualnej egzystencji) – tak współcześnie coraz silniej akcentuje się **zmienność, giętkość, wielofunkcyjność i adaptację** – zgodnie z przesłaniem, że tożsamość najlepiej oddaje, kim człowiek może się stać, a nie to, kim jest lub był [Hermans, Dimaggio, 2007].

Rysunek 5 prezentuje wyznaczniki rozwoju tożsamości osobowej.

Tożsamość – jak zauważa Zygmunt Bauman – trzeba wciąż konstruować na nowo. „Tożsamości nie dostaje się w prezencie ani z wyroku sądu bezapelacyjnego; jest ona czymś, co się konstruuje, i co można (przynajmniej w zasadzie) konstruować na różne sposoby, i co nie zaistnieje w ogóle, jeśli się jej na któryś ze sposobów nie skonstruuje. Tożsamość jest zadaniem do wykonania, zadaniem, przed jakim nie ma ucieczki” [Bauman, 2000, s. 51].

Rysunek 5. Wyznaczniki rozwoju tożsamości osobowej



Źródło: opracowanie własne.

Tożsamość jako zadanie rozwojowe

Współczesna tożsamość, pozbawiona jasno zdefiniowanych tradycyjnych wzorców określających kim się jest i kim się ma być lub być powinno, stała się przedsięwzięciem indywidualnym – czymś, co trzeba odnaleźć, dowolnie wybrać bądź skonstruować (na wiele różnych sposobów) [Bauman, 1998]. „Tożsamość jest projektem refleksyjnym, za który jednostka jest odpowiedzialna” [Giddens, 2001, s. 105].

„Tożsamość – jest mediatorem między środowiskiem życia a jej działaniami” [Bańka, 2009]. Poszerzający się zakres możliwości wyboru człowieka – kim chce być i kim może się stać – sprawia, że tożsamość może być konstruowana wokół bardzo różnych wartości, a zasadnicze elementy samowiedzy zmieniają się wraz z nabywaniem nowych doświadczeń, kompetencji i umiejętności [McAdams, 1993; Obuchowski, 1999; Pawlica, 1993; Pietrański, 2008; Gałdowa, 2000; Gasiul, 1993]. Jak zauważa P. Oleś, chodzi o zupełnie inny, nowy sposób pojmowania tożsamościowych dylematów. Nie w eriksonowskich kategoriach „kim jestem” i „co jest dla mnie ważne”, ale w rozumieniu procesu „jak mogę się zmieniać” i „kim mogę się stawać”. O tożsamo-

ści świadczy i poczucie tożsamości daje otwartość na nowe doświadczenia i zmienność. Nie chodzi o „bycie wciąż tym samym” czy „takim samym”, ale o stawanie się wciąż kimś nowym, innym niż poprzednio, zaskakującym dla siebie i innych – o nieustanną transformację. Człowiek może **konstruować** i **rekonstruować** tożsamość płynnie i adaptacyjnie ją zmieniając, z pełną otwartością na nowe inspirujące doświadczenia i zmiany [Oleś, 2008].

1.4. Aktywność twórcza jako obszar ujawnia się kompetencji (aspekt procesualny)

Ja jest na tyle silne, na ile jest aktywne [...], nasze jest tylko to, z czym jesteśmy autentycznie powiązani przez naszą twórczą aktywność [Fromm, 1993, s. 245].

Dialektyczna natura twórczości

Ze względu na interdyscyplinarną naturę twórczości nie da się jej opisać w ramach jednego paradygmatu [Nęcka, 2001]. Twórczość ma naturę **antynomiczną** i **dialektyczną** [Stróżewski, 1983]. Opozycje istniejące w ramach procesu twórczego są ujmowane jako: elementy twórczej sytuacji dialogowej, do których należą twórca-dzieło, twórca-odbiorca, twórca-twórca; czynniki wyznaczające ontologiczne uwarunkowania procesu twórczego, np. determinizm-indeterminizm, konieczność-wolność, dynamiczność-statyczność; podstawy podmiotowe, np. poddanie-dominacja, sposoby czynnych zachowań podmiotowych, np. spontaniczność-kontrola, stwarzanie-odkrywanie; idee kierownicze, np. nowatorstwo-perfekcjonizm, estetyzm-antyestetyzm; najważniejsze odmiany jakości, ujawniające się w czasie tworzenia, np. stare-nowe, oryginalne-wtórne [Stróżewski, 1983, s. 65].

Twórczość ma heterogeniczny, zróżnicowany charakter i nie ma twórczości w ogóle, istnieje natomiast wiele kategorii twórczego zachowania człowieka, wiele rodzajów twórczości i wiele różnych form twórczego zaangażowania człowieka.

Jedność w różnorodności – oto formuła, która najlepiej oddaje istotę współzależności między jednolitymi i zróżnicowanymi aspektami twórczej aktywności człowieka [Schulz, 1990, s. 246].

Twórczość:

urzeczywistniona tworzy wzorzec postępowania, jest „algorytmizacją niealgorytmizowanego”; to podstawowy środek do przewycięzania błędu, zarówno indywidualnego, jak i grupowego; jest krystalizacją śladu przyszłości; to podstawowy środek do trwałego wyrażania siebie, do efektywnej samorealizacji; jest „głównym czynnikiem każdego urzeczywistnionego trwania”; każdego rodzaju jest także „dialogiem mistrza z przeszłością” [Góralski, 2003, s. 48].

Podobnie jak pojęcie rozwoju, twórczość można scharakteryzować jako **aktywność** prowadzącą do pojawienia się osiągnięć, stanowiących podstawę dalszych zmian.

W kontekście twórczego rozwoju nie można ujmować twórczości dychotomicznie (obecność lub jej brak), lecz należy ją traktować jako cechę **ciągłą**, kontinuum o różnym stopniu nasilenia, stąd jej powszechność. Charakteryzując twórczość używa się podobnych pojęć, tak jak w przypadku definiowania rozwoju. Pojęcie **zmiany** jest kluczowym określeniem ujmującym zarówno istotę rozwoju, jak i twórczości. Rezultatem rozwoju jest zmiana, która polega na zastępowaniu czynności wcześniejszych przez późniejsze lub na ich modyfikowaniu, na budowaniu nowych całości (o strukturze hierarchicznej) i na pojawianiu się osiągnięć stanowiących podstawę do dalszych zmian [Kielar-Turska, 2000]. Mówiąc o twórczości, określa się, że jej rezultatem są skutki, które charakteryzują się **koniunkcją** dwóch cech: **nowości** i **wartości** [Góralski, 2003; Nęcka, 2001]. Istotą nowości, która stanowi podstawowe kryterium twórczości, jest wprowadzenie zmiany w sposobie myślenia i działania, w obrazie świata i funkcjonowania człowieka w świecie. Twórczość występuje wówczas, gdy: 1) ma miejsce harmonijne oddziaływanie i współdziałanie możliwości i konieczności, 2) wytwór tego oddziaływania i współdziałania „zakorzenia się i trwa, co najmniej przygodnie” [Góralski, 2003, s. 53].

Istota rozwoju człowieka polega na twórczym przekształcaniu wyposażenia genetycznego i wpływów środowiska społecznego. Człowiek opanowujący przyszłość jest jednocześnie twórcą, proces samorealizacji jako cel rozwoju osobowości, jest nieodłącznie związany z **umiejętnością tworzenia** [Obuchowski, 1985]. Myślenie twórcze w odniesieniu do rzeczywistości jest projektowaniem nowych stanów świata [Łukaszewski, 1984]. Proces two-

rzenia, podobnie jak rozwojowy, ma charakter działania **celowego, interakcyjnego** [Stasiakiewicz, 1999]. Podmiot tworzący pozostaje najważniejszym elementem tej interakcji. Jego aktywność twórcza nie jest traktowana jedynie jako ekspresja cech osobowościowych, gdyż stałość tych właściwości ma charakter względny, natomiast podmiotowe tworzenie jest również wynikiem społecznych wzorców zachowań czy ocen [Stasiakiewicz, 1993; Runco, 1993; Csikszentmihalyi, 1988].

Systemowe (interakcyjne, integracyjne) koncepcje twórczości

Obecnie coraz większą popularność zdobywają **systemowe (interakcyjne, integracyjne)** koncepcje twórczości, jako aktywności zdeterminowanej wieloma czynnikami wchodzącymi w interakcje [Kozielecki, 1987, 1997; Sternberg, Lubart, 1991; Simonton, 1984, 1988; Csikszentmihalyi, 1988, 1990, 1996]. Budowane są teoretyczne modele aktywności twórczej czy też zachowań twórczych, kompetencji twórczych np. komponentowy model twórczości (*componential model of creativity*) T. Amabile [1983, 1996] i K.K. Urbana [2003], model systemu twórczego (jednostka, pole, domena) M. Csikszentmihalyiego [1988], model potencjału twórczego ($4 \times 4 \times 3$) R. M. Milgrama [1990], inwestycyjny model twórczości R. Sternberga i T. Lubarta [1991], przypadku i konfiguracji D. Simontona [1994], model interakcyjnej przestrzeni twórczości jednostki M. Stasiakiewicza [1999], model procesu twórczego S. Popka [2001], ekologicznej R. Schulza [1990], transgresyjnej J. Kozieleckiego [1987, 1997, 2001].

Koncepcje systemowe przełamują poznawczy i personalistyczny redukcjonizm, który polega na postępującym w procesie opisywania i wyjaśniania zjawisk twórczości ograniczaniu czynników (zmiennych) do coraz bardziej wąskich i specyficznych. Ujęcie systemowe sprawia, że

twórczości nie da się sprowadzić do jednego procesu, czy też czynnika, zwłaszcza natury psychologicznej, ponieważ dopiero interakcyjne oddziaływanie poznania, emocji, osobowości i kontekstu społecznego może sprawić, że powstanie liczące się dzieło. Twórczości nie można też rozpatrywać w oderwaniu od czynników makrospołecznych: kulturowych, politycznych i ekonomicznych [Nęcka, 2001, s. 173].

Teresa Amabile [1983, 1995, 1996] autorka komponentowego modelu twórczości, twierdzi, że potencjał twórczy jednostki wynika ze skrzyżowania się trzech głównych czynników: zdolności kierunkowych (*domain skills*), zdol-

ności twórczych (*creativity relevant skills*) oraz motywacji autonomicznej (*intrinsic task motivation*). Przez zdolności kierunkowe rozumie wiedzę dotyczącą danej dziedziny twórczości, umiejętności niezbędne do aktywności danej dziedziny oraz specjalny talent. W obrębie zdolności twórczych wymienia: zdolność do długotrwałej pracy, poświęcenie, wytrwałość, zdolność do podejmowania ryzyka i potrzebę nowości. Przez motywację autonomiczną rozumie przede wszystkim zdolność do podejmowania wyzwań (zadań) dla samej satysfakcji płynącej z ich realizacji. Amabile [1983, 1996] zakłada, że osiągnięcia twórcze zależą od **interakcji** wszystkich trzech komponentów.

Twórczość jako aktywność podmiotowa

Twórczość może być pojmowana jako **aktywność** w określonej dziedzinie, która prowadzi do powstania wytworów nowych, społecznie użytecznych i społecznie akceptowanych [por. Kocowski, 1991; Nęcka, 2001; Chruszcwski, 2002; Wróblewska, 2010c; Karolak, 2001, 2006].

Twórczość jest cechą **ciągłą** i wiąże się z potrzebą rozwoju, wrastania w grupy społeczne oraz wartości kultury, stanowi potencjalną możliwość, która ujawnia się i rozwija w sprzyjającym środowisku wychowawczym, łączy się z działaniem niezbędnym w rozwiązywaniu problemów życia codziennego [Szmidt, 2001, s. 40].

W znaczeniu **egalitarnym** stanowi działalność, przynoszącą wytwory (dzieła sztuki, sposoby postrzegania świata, metody działania) cechujące się nowością i posiadające pewną wartość (estetyczną, użytkową, etyczną, poznawczą), przynajmniej dla samego podmiotu tworzącego [Szmidt, 2007, s. 67].

Twórczość ma charakter interakcyjny i jest efektem interakcyjnym wielu zmiennych. Podmiotowa kompetencja twórcza stanowi jedną z tych zmiennych. Aktywność twórcza jest **najwyższą** formą aktywności podmiotowej prowadzącej do powstania nowych i społecznie wartościowych wytworów. Podstawą twórczej aktywności człowieka są zdolności, czyli indywidualne właściwości osobowości, których nie da się sprowadzić do wykształconych nawyków, ale dzięki którym można kształtować różnego rodzaju nawyki, sprawności i umiejętności, w tym także twórcze [Popek, 1996; Wróblewska, 2008c; Sękowski, 2000, 2001, 2004].

Twórczość to efekt **interakcji** cech jednostki z właściwościami otoczenia i wytworem [Karwowski, 2010]. Kreatywność można zdefiniować jako **potencjał** do osiągnięcia **znaczących** rezultatów twórczych. Może być ona

traktowana jako wyjściowy poziom twórczości; warunek konieczny, lecz niewystarczający rzeczywistych osiągnięć twórczych [Karwowski, 2009, s. 27]. Michał Stasiakiewicz [2002] zestawia i charakteryzuje trzy pojęcia: **kreatywność**, **twórczość**, **innowacyjność**. Kreatywność opisuje jako styl psychologicznego funkcjonowania, który cechują określone właściwości procesów psychicznych, m.in. otwartość i ciekawość poznawcza, tolerancja na wieloznaczność, motywacja wewnętrzna, które konstytuują względnie trwałą zdolność jednostki do tworzenia nowych idei i rozwiązań. **Twórczość** natomiast dotyczy tych dzieł, które są uznawane za twórcze w danej dziedzinie, a innowacyjność odnosi się do realizacji idei i wprowadzania ich do praktyki w danym środowisku. Cechy specyficzne poszczególnych terminów określa następująca definicja:

kreatywność to pozakontekstowe właściwości psychologicznego funkcjonowania jednostki, twórczość to transkontekstowe działania w danej dziedzinie, innowacyjność to kontekstowe działania w określonym środowisku organizacji [Stasiakiewicz, 2002, s. 156].

Wiesława Limont zwraca uwagę, że w ramach humanistycznej refleksji o samorealizacji człowieka, pojęcie **kreatywność** pojawiło się w miejsce pojęcia **twórczość**. Autorka podkreśla jego egalitarny aspekt i powszechność. Koncepcja **twórczości codziennej** pozwala uznać za twórcze każde rozwiązanie zadania, każdy przejaw aktywności, która w minimalnym nawet stopniu zmienia zastaną sytuację wewnętrzną lub zewnętrzną. Twórczość rozumiana jako kreatywność przestaje być cechą umysłu wybitnych twórców. Zastąpienie czy też zaakceptowanie pojęcia kreatywności przesuwając punkt ciężkości z wytworu na wewnętrzną aktywność podmiotu, na traktowanie twórczości jako **działalności podmiotowo-sprawczej** [Limont, 2003, s. 18]. Takie rozumienie wiąże się bardzo wyraźnie ze sferą wychowawczą i rozwojową jednostki. Rozwijanie postawy twórczej i twórczych kompetencji odbywa się w przestrzeni **interakcyjnej** i systemowej, jako wzajemne oddziaływanie czynników zewnętrznych oraz podmiotowych jednostki [por. Wróblewska, 2008c, 2009b, 2010c; Panek, 1990].

W obecnej dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości, niezbędny jest rozwój kompetencji, które zapewnią **sukces**. W sytuacji, kiedy **konieczność** stanowią: permanentne uczenie się i zdobywanie nowej wiedzy i umiejętności, elastyczność działania i gotowość do zmiany, poznawcza otwartość, pro-

spektywność postaw i sposobów myślenia – umożliwiającą antycypowanie wyzwań i tworzenie nowych możliwości działania – istnieje ogromne zapotrzebowanie na rozwój różnego typu kompetencji, w tym szczególnie **kompetencji twórczych**. Michał Stasiakiewicz podkreślając rolę kreatywności w procesie adaptacji do wymagań współczesności, opisuje typy funkcjonowania psychologicznego, które mają być odpowiedzią na te wymagania: 1) elastyczność działania i gotowość do zmiany; 2) poznawcza otwartość – zdolność do poszukiwania i wykorzystywania różnych źródeł informacji; 3) permanentne uczenie się i zdobywanie nowej wiedzy i umiejętności; 4) prospektywność postaw i sposobów myślenia – umożliwiającą antycypowanie wyzwań i tworzenie nowych możliwości działania [Stasiakiewicz, 1999, s. 146-158].

Adamiec [1988] podaje trzy zasadnicze koncepcje twórczego uczestnictwa w procesie zmian w życiu człowieka:

- **Koncepcja archetypowa** – można ją opisać za pomocą metafory rozwijającej się z nasiona rośliny. W ziarenku zawarty jest program rozwoju i z góry określona ostateczna postać bytu. W tym przypadku warunki i otoczenie, w których odbywa się rozwój, wyznaczają jedynie specyficzne wysiłki i sposoby postępowania na drodze do wytyczonego stylu. Nie mają jednak wpływu na cel sam w sobie i nie wyznaczają go.
- **Model samorealizacyjny** – ma u podstaw założenie o istnieniu w człowieku wewnętrznej istoty, stanowiącej cel rozwoju, w postaci jego natury, jaźni czy prawdziwej osobowości. Realizowanie tej wewnętrznej istoty, „stawanie się tym, kim się jest”, odnajdywanie dróg dojścia na powrót do samego siebie, gdyż żadne sposoby czy etapy, nie są z góry określone, staje się moralnym zadaniem człowieka.
- **Koncepcja kreatywna** – sytuuje człowieka w takiej sytuacji egzystencjalnej, w której jest on w dużym stopniu wolnym i swobodnym kreatorem własnego życia, nadaje mu kształt poprzez podejmowane przez siebie decyzje i ich skutki. Wizję tę można unaocznic metaforą dzieła literackiego i autora, który tworzy zgodnie z własną wizją, a ograniczają go jedynie znane i zastane formy ekspresji. Zadaniem podmiotu jest tu samokreacja i konstruowanie wielu alternatywnych scenariuszy własnego życia pod wpływem wizji swojej przyszłości. Samokreacja jest zdolnością i możliwością podejmowania decyzji pod wpływem syntezy sytuacji i osobowości, które przynosząc konkretne rezultaty, oddziałują zwrótnie zarówno na sytuację, jak i osobę, wyznaczając sposób po-

dejmowania kolejnych decyzji. W tym cyklu osoba wpływa na kształt swojego życia i siebie samą, biorąc aktywny udział w kreowaniu własnej przeszłości, która pozostaje niewiadomą [Adamiec, 1988, s. 13].

Etapu rozwoju aktywności twórczej L. Cohen

Autorska koncepcja L. Cohen [1989] w odniesieniu do twórczości otwiera teoretyczne perspektywy badania rozwoju aktywności twórczej w ciągu całego ludzkiego życia. Wskazuje na **zmiennność** i **stałość** procesów rozwojowych w ciągu życia, na różnice indywidualne w przebiegu rozwoju oraz możliwość indywidualnej plastyczności lub indywidualnej modyfikacji rozwoju [Baltes, 1990].

We wszystkich okresach rozwojowych ludzie używają twórczości, ale realizuje się ona dzięki **odmiennym** mechanizmom i z różnych powodów. Wszelkie uniwersalne i ogólne definicje twórczości są nieprzydatne do prowadzenia badań nad jej rozwojem. Między twórczością dziecka i dorosłego nie ma żadnej kontynuacji. Cohen [1989] proponuje spojrzeć na twórczość jak na **szerokie spektrum zachowań adaptacyjnych**, regulowanych przez co najmniej siedem różnych mechanizmów psychologicznych, które można wyodrębnić kierując się następującymi kryteriami:

1. Cel: od opanowania danej dziedziny do jej przekształcania;
2. Nowość: od nowości dla podmiotu do nowości dla świata;
3. Wartość: od wartości podmiotowej do obiektywnej;
4. Struktura: od tworzenia struktur do ich przekształcania;
5. Szybkość: od krótkotrwałych do długotrwałych działań;
6. Rezultat: od przystosowania się do świata do przystosowania świata do siebie.

Twórczość można rozpatrywać jako **uniwersalny** potencjał rozwojowy lub jako **aspekt** uczenia nowych rzeczy (**I poziom lub typ twórczości**). Twórczość może oznaczać intencjonalne odróżnianie się od innych, celowe zachowywanie się w oryginalny sposób (**II poziom lub typ twórczości**). Jeszcze inny sens – z perspektywy wymienionych kryteriów – ma twórczość oparta na wyłaniających się uzdolnieniach w jednej lub kilku dziedzinach, przy pomocy i zachęcie ze strony bardziej kompetentnych osób (**III poziom lub typ twórczości**). Interakcje między uzdolnieniami, zainteresowaniami a sprzyjającym kontekstem środowiskowym zaznaczają się już pod koniec okresu przedszkolnego. W dalszych okresach życia twórczość opiera się na umie-

jętności rozwiązywania różnych problemów oraz na wrażliwości na różne aspekty świata (**IV poziom lub typ twórczości**), czego uczymy się w instytucjach edukacyjnych lub na treningach twórczości. Kolejnym etapem w rozwoju twórczości jest stadium rozwiązywania rzeczywistych problemów danej jednostki, co prowadzi do nowych informacji w danej dziedzinie doświadczenia (**V poziom lub typ twórczości**). Człowiek zaczyna dostrzegać problemy pozaosobiste oraz luki w obrębie uprawianej przez siebie dziedziny, czuje się zaangażowany i zobowiązany do zrewolucjonizowania tej dziedziny (**VI poziom twórczości**). W niektórych przypadkach dochodzi nawet do zrewolucjonizowania tej dziedziny (**VII poziom twórczości**). Twórczość tego typu trwa przez całe dorosłe życie człowieka.

Dzięki twórcom powstają sieci powiązań między odległymi dziedzinami, a w rezultacie dochodzi do zmian paradygmatów i do zrewolucjonizowania danej dziedziny [Csikszentmihalyi, 1988; Simonton, 1994; Chruszczewski, 2006]. W taki sposób przebiega ewolucja twórczości przez małe „t” do twórczości przez duże „T”.

Twórczość jako styl życia

Twórczość w szerszym znaczeniu jako styl życia ujmowali autorzy: humanistycznej koncepcji wychowania Bogdan Suchodolski [1975, 1983] oraz programu twórczego stylu życia i programu kształcenia postaw twórczych (innowacyjnych) Zbigniew Pietrasziński [1988/1997]. Dzięki twórczości nasze życie jest chronione od przesytu i zniechęcenia. Zapewnia człowiekowi wolność i jest to wolność, która nie przeraża. Stanowi rodzaj odpowiedzi na pytanie, czy żyć jakkolwiek, czy żyć tak, aby być „jakimś człowiekiem” [Suchodolski, 1983, s. 10]. Dzięki twórczości przekraczamy granice świata rzeczy, jakie wyznaczają ludziom inne postawy życiowe, zwłaszcza postawa konsumpcyjna, postawa ludyczna i postawa heroiczna. Realizując twórczy styl życia z odwagą przyjmujemy ryzyko dające nam poczucie sensu istnienia. Suchodolski pisał:

Jeśli człowiek jest rzeczywiście istotą twórczą – homo kreator – to dla czego upowszechnienie zasady twórczego życia napotyka tak wielkie i trudne do pokonania przeszkody? [...] Twórczość jest kategorią życia trudnego. Często wygasa w warunkach ułatwionych [Suchodolski, 1983, s. 164].

Autor ukazuje dramatyczność istnienia człowieka, spowodowaną rozwojem współczesnej cywilizacji, dla której widzi ratunek w edukacji humanistycznej, obejmującej sferę życia uczuciowego, empatię, współodpowiedzialność i z troską o innych. Cywilizacja konsumpcyjna jest cywilizacją antykreacyjną. W konsumpcji człowiek nieustannie się powtarza, w twórczości idzie ku temu, co jest nowe. Twórczość jako styl życia przynosi spełnienie i radość.

Podobnie jak Suchodolski twórczy styl życia ujmował Pietrasiński. Polega on na przekraczaniu przez człowieka (w aktywności życiowej) granic rutyny, na wzbogacaniu siebie i świata przez poszukiwanie, inicjowanie i doskonalenie własnej osobowości. Poszukując programu kształcenia innowacyjnych postaw twórczych uznaje twórczy styl życia za nadrzędny cel kształcenia postaw i umiejętności twórczych. Główny mechanizm twórczości polega, zdaniem Pietrasińskiego, na bisocjacji, czyli łączeniu elementów pochodzących z izolowanych dotąd od siebie dziedzin wiedzy lub praktyki. Angażowanie się w autentyczne problemy jest, zdaniem autora, najlepszą szkołą twórczości [Pietrasiński, 1988/1997, s. 21].

Od autokreacji do samorozwoju

Autokreacja, z jednej strony jest procesem kreowania własnej tożsamości w toku autorefleksji, z drugiej zaś stanowi proces świadomego wpływania na własny rozwój w systemie ja- świat, poprzez regulację stosunków z otoczeniem. Autokreacja jest dążeniem do rozwijania wewnętrznych dyspozycji, procesem samorealizacji i samorozwoju mającymi na celu pogłębianie samoświadomości, rozwój osobisty, dokonywanie zmian [Pufal-Struzik, 2005; Bernacka, 2000; Andrukowicz, 1999; Wróblewska, 2002b]. Autokreacja może realizować się jako działanie intencjonalne, w ramach którego jednostka w sposób świadomy i celowy kreuje zmiany rozwojowe, ale także jako spontaniczne oddziaływanie na swój rozwój. Celem autokreacji jest osiągnięcie pełnej integracji w obszarze Ja oraz umocnienie struktury osobowości w taki sposób, aby stała się sprawnym narzędziem realizacji zamierzeń jednostki. Wynikiem zmian autokreacyjnych jest **poczucie sprawstwa** czy **poczucie kompetencji** powstające w przypadku skutecznej realizacji celów. Umacnia ono jednostkę i motywuje do formułowania nowych celów i kolejnych działań [Deci, Ryan, 1985, 2000; Dobrołowicz, 1993; Kaufman, Fustier, Drevet, 1975].

U podstaw procesów twórczych i autokreacyjnych leży **potrzeba twórcza**, będąca wyrazem głęboko zakorzenionej tendencji człowieka do podejmowania twórczej aktywności, skierowanej na świat lub rozwój osobowości. Potrzeba ta stanowi siłę rozwojową i dynamizm wszelkiej aktywności, w której realizuje się potencjalność człowieka [Dudek, 2002; Malicka, 1989; Gałdowa, Nelicki, 2005; Kubicka, 2003; Popek, 1987; 2001].

Autokreacja stwarza możliwość autorefleksji, co powoduje wzrost samoświadomości w określonym obszarze samowiedzy jednostki [por. Wróblewska, 2002b, 2009a, 2010a, 2011].

Struktura autokreacji, zdaniem M. Dudzikowej [2007], stanowi cztery fazy: **poznawczo-oceniającą** (obejmującą procesy psychiczne i czynności jednostki umożliwiające jej uświadomienie zależności między oceną własnej sytuacji a posiadaniem lub brakiem pewnych właściwości emocjonalno-dążeńiowych i/lub intelektualno-sprawnościowych, ponadto uświadomienie sobie potrzeby lub braku potrzeby zmiany istniejącego stanu rzeczy), **konceptualizacyjną** (na którą składają się procesy psychiczne i czynności jednostki, powodujące stopniowe konkretyzowanie się standardów Ja oraz orientacja czy i na ile prawdopodobne jest ich osiągnięcie w danej sytuacji), **realizacyjną** (polegającą na zaprogramowaniu zmian we własnej osobowości i zachowaniach, sposobów, środków i warunków ich wprowadzania, następnie realizacji wyznaczonych celów oraz sprawdzaniu i korekcie podejmowanych działań, ukierunkowanej na podnoszenie ich efektywności) oraz **sprawdzająco-oceniającą** (określenie stopnia zgodności standardów Ja z osiągniętymi podczas działania oraz bilansu zysków i strat związanych z wprowadzaniem zmiany). Proces autokreacji wymaga wypracowania odpowiednich kompetencji, do których Dudzikowa zalicza: zdolność do zachowań poznawczo-oceniających samego siebie w kontekście własnej sytuacji, zdolność do konceptualizacji standardów Ja, zdolność do realizacji standardów Ja oraz zdolność do zachowań sprawdzająco-oceniających rezultaty działań autokreacyjnych [Dudzikowa, 2006].

Autokreacja jako działanie intencjonalne

Autokreacja stanowi nieustanny proces **samookreślenia i samodoskonalenia**. Z jednej strony, jest procesem kreowania własnej tożsamości w toku autorefleksji, z drugiej zaś stanowi proces świadomego wpływania na własny rozwój w systemie ja-świat, poprzez regulację stosunków z otoczeniem [Pie-

trasiński, 1990]. Czynności autokreacyjne, jakie podejmuje człowiek skierowane są na inicjowanie „przemian wewnętrznych”. Są one związane z procesami **samowychowania**, **samokształcenia**, ale także z działaniami, które odnoszą się do wyboru drogi życiowej, formułowania celów życiowych, realizowania cenionych wartości, wzbogacania swojego życia. Autokreacja może realizować się jako działanie **intencjonalne**, w ramach którego jednostka w sposób świadomy i celowy kreuje zmiany rozwojowe, ale także jako **spontaniczne** oddziaływanie na swój rozwój [Pietrasiński, 1990]. Realizowanie tych celów wymaga dysponowania **wiedzą autokreacyjną**: jaki jestem? Dlaczego taki jestem? Do czego dążę? [Pietrasiński, 1993]. Jej elementem jest samowiedza, stanowiąca dział wiedzy autokreacyjnej. Aktywność autokreacyjna przyczynia się do wzbogacania samowiedzy, a jej podstawą są **kompetencje autokreacyjne**. U podstaw procesu autokreacji leżą potrzeba twórcza i potrzeba ekspresji twórczej, będące wyrazem głęboko zakorzenionej tendencji człowieka do podejmowania twórczej aktywności, skierowanej na świat lub konstytuującej się w osobowości – stanowiąca źródło i warunek intencjonalnego rozwoju [Gołaszewska, 1977; Malicka, 1982; Kocowski, 1991a; Dudzikowa, 1994, 2006; Koziński, 1998; Limont, 1994, 1996, 2004a; Limont, Nielek-Zawadzka, 2005; Popek, 1999, 2010; Wróblewska, 2010a].

1.5. Podmiotowe cechy twórcze wyznacznikami twórczych kompetencji (aspekt personologiczny)

Twórczość jest tak samo sprawą podejścia, stosunku do życia, jak i kwestią zdolności. [...] O efektach twórczego działania w największym stopniu decyduje jednak umiejętność podejmowania odważnych decyzji o wykorzystywaniu własnych zasobów [Sternberg, 2003a, s. 109].

Jak twierdzi Andrzej Strzałecki „twórczość jest funkcją pozytywnego obrazu własnego «ja» i poziomu samoakceptacji” [Strzałecki, 1989, s. 30]. Struktura Ja charakteryzująca się zintegrowaniem, spójnością i siłą, posiada zdolność włączania celów zewnętrznych (np. wymogi zadania) w strukturę celów osobistych. W sytuacji zaburzenia równowagi między „Ja realnym” a „Ja idealnym” organizm posiada sprawność samoregulacji, która składa się na silne ego. Ta zdolność przezwyciężania trudności, tolerancja na niepowodzenia

związana jest z umiejętnością samodzielnego radzenia sobie w krytycznych sytuacjach. Silne ego oznacza stabilność emocjonalną, identyfikację i aprobatę własnego Ja [Strzałecki, 1989, 2003].

Model Stylu Twórczego Zachowania (STZ) zaproponowany przez Strzałeckiego stanowi holistyczne podejście do twórczości, rozumianej jako proces i obszar współdziałania sfery poznawczej, osobowościowej i aksjologicznej [Strzałecki, 2003]. Model zbudowany w odniesieniu do osób wykazujących twórczość w zakresie społecznym, ukazuje obraz jednostki o silnym ego, wyrazistej strukturze *self*, wysokiej sprawczości i efektywności oraz samoukierunkowaniu, które są regulowane przez autonomiczny system wartości [Strzałecki, 2003, 2006; Strzałecki, Domurat, 2009; Strzałecki, Lizurej, 2011].

Informacje o sobie na poziomie deskryptywnym, jak i ewaluatywnym mają znaczenie dla twórczych działań. Próba odpowiedzi na pytanie: „Czy osoby twórcze są twórcze, gdyż przejawiają pewne cechy osobowości, czy też przejawiają te cechy, ponieważ są twórcze?” jest sugestia, że do wykrycia osobowościowego mechanizmu tworzenia należy konstruować „modele osobowości twórczej, a nie modele osobowości twórców” [Nęcka, 2001, s. 131]. W związku z tym pytaniem dokonuje się syntezy cech osobowości twórczej, opisując ją według trzech grup, które odpowiadają trzem osobowościowym mechanizmom tworzenia. Osoby twórcze są otwarte, niezależne i wytrwałe [Nęcka, 2001, 2002]. Wytrwałość to jedna z cech właściwych ludziom twórczym, przejawiająca się zdolnością do wytężonego, długotrwałego wysiłku powiązanego z odraczaniem gratyfikacji i skutecznymi mechanizmami motywującymi. Determinacji w dążeniu do celu służy przekonanie o własnej wartości i znaczeniu podjętej aktywności [Deci, Ryan, 1985, 2000; Kocowski, Tokarz, 1991b; Tokarz, 1985].

Postawa twórcza

Pojęcie „postawa twórcza” zostało wprowadzone i upowszechnione przez psychologów humanistycznych (Maslow, Fromm, May) i używane jest w literaturze przedmiotu na określenie specyficznych właściwości człowieka, które skłaniają go ku twórczości. Pojęcie to pojawiło się w refleksji wielu autorów m.in.: Trojanowska-Kaczmarek [1971], Wojnar [1976], Malicka [1982], Gloton i Clero [1985], Dobrołowicz [1995], Schulz [1990], Davis [1999], Panek [1990], Popek [1990, 1996, 2000], Pufal-Struzik [1995], Szmidt [1998, 2002], Turska [1994], Karwowski [2002], Wróblewska [2005].

Tradycja psychologii humanistycznej wskazuje, że ważnym celem rozwoju jest samorealizacja jednostki [Fromm, 1978, 1989; Maslow, 1986, 1990]. Postawa twórcza związana jest z charakterystyką jednostki i obejmuje ciekawość, zdumienie, zachwyt i dziecięcą świeżość w postrzeganiu świata, umiejętność koncentracji na wykonywanym zadaniu i działaniu, doświadczaniu własnego Ja, akceptowaniu konfliktów i napięć związanych z funkcjonowaniem poznawczym, emocjonalnym i społecznym [Fromm, 1978]. Maslow [1986] postawę twórczą wiąże z samorealizacją i odróżnia od twórczości w znaczeniu specjalnego talentu. Wcześniej niż Fromm i Maslow koncepcjami postaw twórczych zajmowali się w polskiej pedagogice społecznej Kazimierz Korniłowicz oraz Helena Radlińska. Kazimierz Korniłowicz [1976] w pracy *POMOC W TWORZENIU JAKO ZADANIE PRACY KULTURALNEJ* przedstawił koncepcję działań stymulujących postawy twórcze młodzieży. Jako prekursor psychodydaktyki twórczości wprowadził nowe pojęcia związane z problematyką twórczości: „potencjalne możliwości twórcze”, „kreatywna postawa w stosunku do życia”, „zdolność tworzenia”, „proces twórczy”, „dziedziny twórczości”. Akt tworzenia jako proces kreowania świata przez jednostkę wynika, zdaniem Korniłowicza, z wewnętrznej potrzeby, ze szczególnej dyspozycji psychicznej określonej przez niego „zdolnością tworzenia”.

Pojęcie postawy twórczej w pedagogice upowszechniła Helena Radlińska w publikacji *STOSUNEK WYCHOWAWCY DO ŚRODOWISKA SPOŁECZNEGO*. Jej zdaniem, człowiek przyjmuje wobec środowiska trzy różne postawy: bierną, obronną i twórczą, określaną też jako czynną. Postawa czynna kształtuje się poprzez trzy procesy: twórczość, przekształcanie i przetwarzanie. Wymagają one określonych cech genetycznych i osobowościowych. Według Radlińskiej postawa czynna wymaga najwięcej sił wrodzonych. Gdy one nie wystarczają – silnych podniet. Zawsze umiejętnej sprawności [Radlińska, 1979]. Dużo miejsca w swej koncepcji wychowania, odnoszącej się do twórczości, poświęciła osobie twórcy, źródłom twórczej aktywności jednostki, jej postawom i zdolnościom. Wprowadziła w polskiej pedagogice określenia: „uśpione zdolności twórcze”, „pęd twórczy”, „siły twórcze”, „wytężona twórczość”. Autorka odróżnia dwa rodzaje twórczości: działania twórcze o charakterze powszechnym (twórczość codzienna) oraz twórczość wybitną. Wytworom twórczym nadała ona charakter relatywny, w zależności od kontekstu kulturowego i czasu historycznego. Najistotniejszą cechą twórczości, według Radlińskiej jest jej powszechny, podmiotowy charakter.

Zdaniem Szmidta rozwiniętą postawą twórczą charakteryzuje się twórca osobowość. Postawa twórcza jest zespołem dyspozycji poznawczych, emocjonalno-motywacyjnych i behawioralnych, który umożliwia jednostce reorganizowanie dotychczasowych doświadczeń, odkrywanie i konstruowanie czegoś dla niej nowego i wartościowego. Składniki postawy twórczej stanowią: szczególny sposób postrzegania świata, otwartość umysłu i tolerancja dla dwuznaczności, niezależność i odwaga, brak obawy przed nieznanym, spontaniczność i ekspresyjność, zdolność koncentracji i fascynacja zadaniem, życzliwe poczucie humoru, uspołecznienie i chęć działania dla innych i z innymi [Szmidt, 2003, s. 77]. Nie ma dziedziny działalności, która nie mogłaby stać się polem twórczości. Twórczość najczęściej objawia się w działalności kulturotwórczej, działalności społecznej, pracy i autokreacji.

Propozycja Stanisława Popka [1990, 1996, 2000, 2001] opracowana w ramach interakcyjnej teorii zdolności Renzullo [1977] i Mönksa [za: Popek, 2000] stanowi spójną interpretację tego pojęcia. Według autora:

postawa twórcza jest to ukształtowana (genetycznie 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 w potrzebie poznawania, przeżywania i świadomego (co do celu, a nie procesu) przetwarzania zastanej rzeczywistości i własnego „ja” [Popek, 1990, s. 42].

Postawa twórcza wyraża aktywny stosunek do przeobrażeń wewnętrznych i zmian zewnętrznych, która jest względnie stałą dyspozycją, ale jako styl funkcjonowania jednostki posiada własną dynamikę rozwojową [Popek, 1996, 2001]. Postawę twórczą charakteryzują dwa wymiary: poznawczy i charakterologiczny. Wymiar poznawczy wiąże się z zachowaniem algorytmicznym i heurystycznym, charakterologiczny należy do struktury osobowości i określony jest przez zachowanie konformistyczne i nonkonformistyczne. Postawa twórcza to konfiguracja cech nonkonformistycznych i zachowań heurystycznych. Przeciwnieństwo postawy twórczej stanowi układ konformizmu i zachowań algorytmicznych, w koncepcji Popka nazwany postawą od-twórczą [Popek, 2000].

Podmiotowe cechy twórcze

Psychologia interakcyjna przyjmuje synchronizację oraz asymilację funkcji poznawczych, emocjonalnych, motywacyjno-wolitywnych, czyli sfery osobowościowej, sprzężonej z oddziaływaniem czynników środowiskowych [Popek, 2011]. Struktura modelu osobowości twórczej w ujęciu interakcyjnym wynika z podejścia systemowego i holistycznego.

Porównywalne osiągnięcia twórcze w jakiejś dziedzinie twórczości mogą być – zdaniem Stanisława Popka – efektem odmiennych właściwości osobowościowych, z zachowaniem wspólnoty właściwości wiodącej, co zgodne jest ze strukturą indywidualną osobowości twórców [Popek, 2003, s. 49]. Zgodnie z tym założeniem autor porządkuje cechy osobowości ludzi twórczych, dzieląc je na funkcje:

- **poznawcze:** jednostki twórcze odznaczają się wysokim poziomem uzdolnień percepcyjnych, specyficznymi właściwościami pamięci (duża trwałość, zakres), ponadprzeciętnym ilorazem inteligencji, bogactw wyobraźni i intuicją twórczą,
- **emocjonalne:** osoby twórcze cechują się m.in. wrażliwością emocjonalną, zahamowaniem emocjonalnym w sytuacjach społecznych, tendencją do introwersji i neurotyzmu, są odporne na niepowodzenia i oceny społeczne, mają wysoki poziom empatii przy dużej potrzebie samotności,
- **wolitywno-motywacyjne:** ludzie twórczy odznaczają się pewnością siebie i odwagą twórczą, siłą woli i uporem w dążeniu do celu nawet w niekorzystnych sytuacjach,
- **charakterologiczne:** jednostki twórcze są nonkonformistyczne (niezależne, elastyczne adaptacyjnie, otwarte, mają wysokie poczucie tożsamości i silnie zintegrowane ego),
- **specyficznego przystosowania społecznego:** ludzie twórczy w kontaktach społecznych są powściągliwi, zahamowani, nieśmiali, niezbyt towarzyscy, pełni rezerwy, nie ulegają autorytetom, są krytyczni, wykazują jednocześnie zdolność do akceptacji sytuacji konfliktowych [Popek, 2003, s. 52].

Stanisław Popek przyjmuje, że na osobowość twórczą składają się właściwości ogólne – wspólne dla wszystkich twórców – oraz indywidualne, które pozostają ze sobą w różnych związkach w zależności od „typu percepcyjnego, intelektualno-poznawczego, emocjonalnego i motywacyjnego” [Popek, 2003, s. 55].

Interakcyjny model rozwoju zdolności

Stanisław Popek skonstruował **interakcyjny** model rozwoju zdolności [Popek, 1987, 1996, 2000, 2001, 2004], przyjmując założenie, że różne rodzaje aktywności wymagają udziału innych uzdolnień. Skonstruowany przez niego model zdolności składa się z **trzech** grup cech. Czynniki **pierwszego** rzędu stanowią: zdolności intelektualne, uzdolnienia specjalne oraz uzdolnienia twórcze jednostki; odpowiedzialne są one za **potencjalny** wymiar funkcjonowania jednostki. W celu realizacji możliwości potencjalnych jednostki, niezbędna jest **interakcja** z czynnikami **drugiego** rzędu: **motywacją** i **emocjami**. Warunkują one **aktywność** jednostki, która może prowadzić albo do rozwoju, albo do regresu zdolności potencjalnych. Proces rozwoju lub regresu zdolności potencjalnych odbywa się – według Popka – w określonych warunkach środowiskowych. Warunki środowiskowe, określane tu jako czynniki **trzeciego** rzędu, to inaczej wpływ środowisk: rodzinnego, szkolnego oraz grup rówieśniczych. W myśl stworzonego przez badacza [2004] interakcyjnego modelu zdolności osiągnięcia jednostki, w tym również osiągnięcia twórcze, są uzależnione od czynników intelektualnych, osobowościowych oraz społecznych. Popek [2001] podkreślając **nadrzędność** cech osobowościowych nad zdolnościami twórczymi jednostki, postuluje przyjęcie postawy twórczej jako wyrazu osobowości jednostki. Najnowsze jego koncepcje dotyczą **interakcyjnego modelu osobowości twórczej** oraz **transgresyjnego** rozumienia zdolności i uzdolnień [Popek, 2009, 2010]. Podstawą konstrukcji nowego modelu osobowości twórczej jest analiza biografii dziesięciu wybitnych jednostek (Platon, Brunelleschi, Kolumb, Kopernik, Darwin, Einstein, Szekspir, Elżbieta I, Jefferson i Gandhi). Analizy te pozwoliły ująć systemowo strukturę osobowości twórczej rozumianą jako sprzężony filtr oddziaływania środowiska i właściwości psychicznych: poznawczych (wyobraźnia, intuicja, właściwości myślenia, pamięci i inteligencji); emocjonalnych (wrażliwość, zdolności percepcji i rozumienia emocji oraz zarządzania nimi); wolitywno-motywacyjnych (motywacja wewnętrzna i zewnętrzna, samosterowność i aktywność); kreacyjnych (właściwości heurystyczne, inteligencja emocjonalna, nonkonformizm) oraz uwarunkowań środowiskowych (stymulacja aktywności, preferencje wartości, przekazywanie dorobku kultury i cywilizacji). Środowisko (przyrodnicze, społeczne, kulturowe, ekonomiczne) ujmowane jest jako warunki życia i rozwoju w obiektywnym kształcie, ale subiektywnym odbiorze [Popek, 2009]. Wymienione właściwo-

ści w modelu S. Popka przenikają się, żaden z nich nie jest traktowany jako nadrzędny czy dominujący, ale stanowią układ dynamiczny wielostronnie sprzężony. Struktura modelu interakcyjnego, wynikająca ze strategii systemowej i holistycznej, nie tworzy więc sumy elementów właściwości, jest bliższa pojęciu **asymilacji**, tj. wzajemnemu przenikaniu się, co eliminuje pojęcie hierarchiczności (dominacji) któregoś z tych elementów. Wykazuje odmienne konfiguracje u poszczególnych twórców, co wynika z różnic indywidualnych w rozwoju, a także specyfiki dziedzin twórczości (nauka, sztuka, działalność społeczna). Transgresyjne ujęcie zdolności i uzdolnień nawiązuje do koncepcji Józefa Kozieleckiego, zgodnie z którą podstawowymi, względnie trwałymi i równoważnymi składnikami osobowości są psychony: poznawczy (**wiem, że**), instrumentalny (**umiem, jak**), motywacyjny (**dążę do**), emocjonalny (**czuję, że**) oraz osobisty (**kim jestem**) [Kozielecki, 2001]. W świetle tej teorii Popek formułuje autorską koncepcję struktury wybranych zdolności. Charakteryzuje uzdolnienia językowo-literackie, matematyczne, techniczne oraz plastyczne poprzez wskazanie właściwości wymienionych psychonów, specyficznych dla każdego typu uzdolnienia [Popek, 2009].

Inwestowanie twórczych zasobów

Zgodnie z inwestycyjną teorią twórczości Roberta J. Sternberga i Todda I. Lubarta [1995; 1996; 1999a, 1999b] twórczość wymaga **współdziałania** (*a confluence*) sześciu powiązanych ze sobą czynników: zdolności intelektualnych, wiedzy, stylu myślenia, cech osobowości i motywacji, cech kontekstu społecznego (otoczenia, środowiska). Po pierwsze, dotyczy intelektualnych zdolności potrzebnych do dostrzeżenia problemów w sposób niekonwencjonalny i rozpoznanie, które z nich są warte realizacji, a także umiejętność sprzedania własnych pomysłów innym. Po drugie, wymaga odpowiedniej wiedzy w danej dziedzinie, aby poruszać się w niej naprzód, lecz nie aż tak, by być ograniczanym konwencjonalnymi praktykami. Po trzecie, twórczość wymaga zdolności myślenia w nowy sposób na temat efektywnego rozwiązywania problemów oraz globalnego myślenia (ujmowania całości), a także lokalnego (szczegółowego). Po czwarte, twórczość wymaga osobowości charakteryzowanej przez rozsądne podejmowanie ryzyka (szczególnie w dziedzinie kupowania tanio i sprzedawania drogo), wytrwałości w pokonywaniu przeszkód (w tolerowaniu oporu wobec nowych pomysłów), własnej skuteczności i tolerancji na niepewność i wieloznaczność. Po piąte, twórczość wymaga

wewnętrznej motywacji do pracy w danym obszarze, po szóste, wspierającego środowiska, które nagradza twórczy wkład w danej dziedzinie. Zdaniem Sternberga [2003a] o efektach twórczego działania w największym stopniu decyduje jednak umiejętność podejmowania **odważnych decyzji** o wykorzystywaniu własnych zasobów. Człowiek inwestuje podstawowe zasoby twórczości w różne przedsięwzięcia, czerpiąc z tego korzyści. Twórczość jest działaniem **strategicznym, planowanym i kierowanym** przez podmiot [Sternberg, Lubart, 1999a]. W teorii stylów myślenia opracowanych przez Sternberga [1988, 1996, 2004], autor odwołuje się do koncepcji umysłowego zarządzania sobą (*mental self-government*). Twierdzi, że osoby uzdolnione twórczo preferują styl **legislacyjny**, charakteryzujący się samodzielnym tworzeniem i planowaniem nowych działań i koncepcji. Sternberg [1988, 1996, 2004] wyraźnie podkreśla, że w zależności od sytuacji społecznej jednostka może odwoływać się do różnych stylów myślenia. Z punktu widzenia teorii inwestycyjnej „twórczość jest tak samo sprawą podejścia, stosunku do życia, jak i kwestią zdolności” [Sternberg, 2003, s. 109]. Twórczość bowiem, jego zdaniem, to przede wszystkim sprawa samodzielnie podjętej decyzji³.

Inteligencja sukcesu

Inną koncepcją Sternberga jest teoria inteligencji **efektywnej** (*theory of successful intelligence*), opisywanej jako „funkcja równowagi pomiędzy analitycznym, twórczym i praktycznym sposobem przetwarzania danych” [Sternberg, Spear-Swerling, 2003, s. 15].

Inteligencja skuteczna, sukcesu, według Roberta J. Sternberga [1999b] jest zdolnością wielowymiarową, która składa się z trzech typów myślenia: **krytyczno-analitycznego, twórczo-syntetycznego i praktyczno-kontekstualnego**. Wymienione typy myślenia cechuje odrębność i wzajemna niezależność. Ludzie inteligentni w sposób efektywny niekoniecznie są dobrzy we wszystkich trzech typach myślenia (analitycznym, twórczym, praktycznym), ale to, co ich wyróżnia, to umiejętność wykorzystania swojego potencjału i tym samym skompensowania słabych stron. Inteligencja analityczna, twórcza i praktyczna są, jego zdaniem, jednakowo ważne w działaniu efektyw-

³ Sternberg [2003], określając podejście do twórczości ujmuje „twórczość jako decyzję” (*creativity as a decision*); „twórczość jako proces podejmowania decyzji” (*creativity as a decision-making process*).

nym, tym bardziej w działaniu twórczym. Autor koncepcji zaznacza jednocześnie, że całościowa ocena poziomu inteligencji wymaga badania nie tylko sprawności automatycznego przetwarzania informacji (**myślenia analitycznego**), ale również umiejętności adekwatnego zachowania się w określonym kontekście społecznym (**myślenia praktyczno-kontekstualnego**) oraz sprawności w radzeniu sobie z dotychczas nieznanymi, nowymi problemami (**myślenia twórczo-syntetycznego**). U podłoża wszystkich wymienionych typów myślenia leżą te same elementarne umiejętności, ale w zależności od rodzaju zdań oraz osobistych preferencji w doborze strategii przetwarzania informacji, wyniki myślenia mogą być różne [Sternberg, 1999b].

W teorii twórczych typów Sternberga [1999a], rozwiniętej przez Sternberga, Kauffmana i Pretz [2002], wyróżnia się osiem różnych typów twórczych działań, które wpisują się w trzy główne sfery: **twórczości funkcjonującej w obrębie paradygmatu**, **twórczości zmieniającej paradygmat** oraz **twórczości zintegrowanej**.

Osoby kreatywne w sposób podporządkowany (połączenie wysokich zdolności i otwartości z niską niezależnością) – kreatywność adaptacyjna – mogą doskonale realizować się w adaptacyjnym tworzeniu poprawiającym i doskonalącym paradygmat [por. Karwowski, 2010]⁴.

⁴ Osoby o typie „kreatywności podporządkowanej” to kategoria o szczególnych szansach na działanie jako adaptatorzy, „ulepszacze” istniejących rozwiązań, rozwijający pomysły innych, twórczo je interpretujący. W sytuacji konfliktów najczęściej stosują styl współpracy i kompromisu, zdecydowanie nie dominacji. Cechują się dobrymi rezultatami szkolnymi i wysokim poziomem zainteresowań technicznych. Znaczny poziom sumienności i motywacji samostmej oraz poczucie twórczej samoskuteczności sprawia, że nie tylko nie są pozbawieni predyspozycji do tworzenia, ale można od nich twórczości oczekiwać. Współpracując w grupie pod odpowiednim przywództwem i stymulacją, mogą osiągać wartościowe rezultaty. Typ „kreatywność bez szans na twórczość” bliższy jest osobom samorealizującym się, dla których ważniejsze niż rzeczywista twórczość jest autostwarzanie, otwartość i niezależność w funkcjonowaniu i relacjach z innymi. Osoby te cechują się rozwiniętymi kompetencjami społecznymi – szczególnie dobrze radzą sobie w sytuacji ekspozycji społecznej, choć w szkole wypadają przeciętnie, mimo licznych zainteresowań: humanistycznych, ścisłych i językowych. Chcą działać dla samej przyjemności płynącej z działania. Nie cenią wysoko twórczości i tworzenia – wśród wymiarów, które wysoko wartościują, są niezależność emocjonalna, własne sprawstwo, czy pozycja społeczna, brak natomiast autonomii intelektualnej, podstawowego elementu związanego z twórczością i kreatywnością [por. Karwowski, 2010, s. 35-37].

Komponentowy model twórczości K. Urbana

Model twórczości opracowany przez Urbana [2003] składa się z zasadniczych dwóch wymiarów: poznawczego i osobowościowego. Każdy z nich obejmuje trzy komponenty oraz wiele subkomponentów. Wymiar poznawczy związany jest z dywergencyjnym myśleniem i działaniem; ogólną wiedzą i myśleniem; specyficzną wiedzą i umiejętnościami. Do wymiaru osobowościowego badacz zaliczył: koncentrację i zaangażowanie w zadanie, motyw i motywację; otwartość i tolerancję na wieloznaczność. **Zaangażowanie w zadanie i koncentrację** jako jeden z trzech składników osobowościowych (obok otwartości i tolerancji wieloznaczności oraz motywów i motywacji), które wraz z trzema składnikami poznawczymi (myślenie dywergencyjne, myślenie ogólne i wiedza podstawowa oraz specyficzna wiedza i umiejętności) są niezbędne do zaistnienia procesu twórczego. Żaden pojedynczy składnik nie jest wystarczający, by kierować procesem twórczym, prowadzącym do nowego, uznanego wytworu, wszystkie współdziałają ze sobą jako funkcjonalny system na różnych poziomach twórczości. Rodzaj twórczości i etap tworzenia związany jest z aktywizowaniem konkretnych powiązań pomiędzy poszczególnymi komponentami i subkomponentami. Zdaniem Urbana, twórczość można rozpatrywać w trzech wymiarach: indywidualnym, grupowym lub lokalnym oraz w wymiarze społecznym, historycznym, globalnym. Rozwój twórczości ma charakter spiralny: bierze swój początek w twórczej aktywności dzieci związanej głównie z zabawami, na kolejnym etapie ujawnia się twórcza aktywność i działanie w mikrośrodkowisku, aż do osiągnięcia twórczości dojrzałej, mającej wartość analizowaną w wymiarze społecznym i globalnym. W rozszerzonym modelu, określonym przez autora jako Odpowiedzialna Kreatoligencja, wskazuje, że w działaniu człowieka inteligencja i twórczość nawzajem się przenikają i uzupełniają. Aby działanie było skuteczne, konieczne jest zaistnienie dodatkowych struktur obejmujących: przewidywanie, planowanie, myślenie strategiczne, konstruktywne kształtowanie, podejmowanie decyzji, elastyczną adaptację. Kreatoligentne działanie powinno być oparte na indywidualnie i społecznie określonych warunkach, do których zaliczył: autonomię, komunikację, odpowiedzialność, przywództwo, współpracę i samoświadomość. Cztery struktury tworzą interaktywny system ukształtowany wewnątrz środowiskowego i ekologicznego szkieletu [Urban, 2012].

Komponenty twórczości T. Amabile

Inną kategoryzację typów twórczości proponuje Amabile [1983, 1995, 1996], w interpretacji Aleksandry Tokarz [2005]. W ramach tej propozycji wyróżniono osiem typów powstałych jako efekt krzyżowania trzech komponentów twórczości istotnych w modelu Amabile [1996], tj. **zdolności twórczych**, **motywacji samoistnej** oraz **wiedzy o dziedzinie tworzenia**. Pierwsza kategoria, cechująca się wysokim natężeniem wszystkich trzech wymiarów, to „prawdziwy twórca”. Połączenie wiedzy o dziedzinie z motywacją samoistną, lecz bez zdolności twórczych, skutkuje typem, który Tokarz [2005, s. 51] nazywa „epigonem” – zaangażowanym i eurydycyjnym, lecz uzyskującym co najwyżej przeciętne twórcze rezultaty. „Twórca naiwny” – trzeci typ – to z kolei połączenie niewielkiej wiedzy dziedzinowej przy wysokiej motywacji i zdolnościach twórczych, zaś „animator” to ktoś, kto cechuje się wysoką motywacją lecz niskimi zdolnościami twórczymi i wiedzą na temat dziedziny. Gdy mamy do czynienia z połączeniem znacznej wiedzy dziedzinowej i zdolności twórczych lecz niedostatkami motywacji, wówczas mowa o „twórcy pozornym” („kawiarnianym”), gdy zaś ktoś posiada znaczną wiedzę lecz niskie zdolności i motywację określony jest przez Tokarz jako „bezpłodny eurydyta”. Z kolei „osoba bierna i nietwórcza” cechuje się niskim natężeniem wszystkich trzech analizowanych wymiarów, a „ekscentryk” to ktoś z dużymi zdolnościami twórczymi, ale niską wiedzą dziedzinową i motywacją [Tokarz, 2005, s. 52].

Propozycje Amabile i Tokarz pasują do charakterystyki rzeczywistej twórczości i rozmaitych problemów z realizacją potencjału, na jakie natrafiają wyróżnione grupy. Rola wiedzy czy motywacji w rzeczywistych osiągnięciach twórczych jest niekwestionowana, mają one jednak charakter zmiennych przekształcających potencjał w rzeczywistość, nie zaś składowych samej kreatywności.

Cechy osobowościowe twórców

Na podstawie rezultatów badania właściwości osobowości, specyfiki potrzeb, motywacji, preferowanych wartości i doświadczeń społecznych próbowano określić najważniejsze czynniki podmiotowe (wewnętrzne) i środowiskowe (zewnętrzne, społeczny kontekst) wpływające na ich efektywną działalność twórczą, rozumianą jako intencjonalny proces zorientowany na powstanie twórczego dzieła [Pufal-Struzik, 2006; Panek, 1990, Mendecka, 1993, 2010; Popek, 2010]. Wieloaspektowe spojrzenie na twórczość oraz osobiste do-

świadczenia Stanisława Popka zajmującego się twórczością artystyczną, jako malarza – kolorysty, poety i eseisty, rodzą refleksję, że „człowiek nie godzi się na stagnację i trwanie w tajemnicy, ale poszukuje, i mimo że niekiedy błądzi, nadal poszukuje i zbliża się do prawdy w tym nieskończonym procesie przyswajania i przemienności” [Popek, 2003, s. 9]. W procesie twórczym następuje ekspresja własnej osobowości poprzez dokonywanie zabiegów przekształcania rzeczywistości zewnętrznej i własnego Ja. Porównywalne osiągnięcia twórcze w jakiejś dziedzinie twórczości mogą być efektem odmiennych właściwości osobowościowych, z zachowaniem wspólnoty właściwości wiodącej, co zgodne jest ze strukturą indywidualną osobowości twórców [Popek, 2003].

Najważniejszymi dla aktywności twórczej artystów właściwościami **temperamentalno-charakterologicznymi** były trzy współdziałające ze sobą struktury: wrażliwość emocjonalna i estetyczna, silne Ja⁵ i refleksyjność. Mechanizmem regulacyjnym o charakterze dynamizującym i motywującym jednostkę do twórczej działalności, który współdziała z kompetencjami intelektualnymi i twórczymi oraz właściwościami osobowości jest **twórcze ukierunkowanie**. Obejmuje ono interakcję czynników: pobudzających (**potrzeby**), ukierunkowujących (wiodąca motywacja) i nadających twórczy sens aktywności (**wartości**). Najważniejszymi potrzebami badanych artystów okazały się: potrzeba **poznawcza** (ciekawość, dążenie do wiedzy), potrzeba **tworzenia** (kreowania nowych, oryginalnych i wartościowych produktów) i potrzeba **osiągnięć** (dokonywania wielkich czynów, działań, które zmierzają do zaspokojenia osobistych oczekiwań, aspiracji, ambicji). Na podstawie analizy czynnikowej motywów twórczej działalności artystycznej wyło-

⁵ Silne Ja to najbardziej złożona właściwość w strukturze osobowości badanych, obejmująca następujące czynniki osobowości i przypisane im cechy szczegółowe: dojrzałość emocjonalną (równowaga i stałość emocjonalna – nietożsama z brakiem stanów chwilowego rozdrażnienia czy irytacji – integracja, silne ego, raczej brak objawów neurotycznych); skłonność do impulsywnych i szczerych kontaktów z gronem wybranych osób (brak wrogości, życzliwość, uprzejmy i przyjazny stosunek do ludzi, otwartość, znaczna impulsywność, szczerość, zaufanie do siebie, ufność wobec innych, poczucie pewności siebie, samowystarczalność, skuteczność rozwiązywania wewnętrznych konfliktów, efektywność, niezależność sądów, odporność na wpływ otoczenia), odporność psychiczna i duże możliwości realizacyjne (niskie napięcie psychiczne, skłonność do ryzyka, impulsywność, umiejętność radzenia sobie z naciskiem potrzeb, zadowolenie z siebie); nonkonformizm (niezależność w myśleniu i działaniu, niekonwencjonalność, zainteresowania estetyczne i abstrakcyjne, oderwanie od życia codziennego, koncentracja bardziej na ideach niż na codziennych problemach) [Pufal-Struzik, 2006, s. 231].

niono cztery rodzaje motywacji: niezależną motywację osobistą, motywację instrumentalną, motywację obronną, motywację społeczną. Najbardziej specyficzną jest **niezależna motywacja osobista**, u której podłoża leżą następujące potrzeby (motywy) szczegółowe: dążenie do realizacji zainteresowań, potwierdzania swoich zdolności i możliwości twórczych, samorealizacji, dążenie do odkrywania i kreowania cennych wartości, wewnętrzna pasja, powołanie, potrzeba poszukiwania nowości w otoczeniu, dążenie do bycia aktywnym, dążenie do osobistej satysfakcji, dążenie do mistrzostwa w wybranej dyscyplinie [Pufal-Struzik, 2006, s. 232-235].

W badaniach biograficznych twórców dokonuje się rekonstrukcji historii życia i doświadczeń związanych z twórczością oraz wartości, jakie określają ich biografie i decydują o poczuciu spełnienia. Analiza subiektywnej interpretacji zdarzeń jest szczególnie interesująca w przypadku badania roli twórczości w życiu człowieka. Przeprowadzono badania, które miały na celu ustalenie osobowościowych i społecznych wyznaczników procesu tworzenia w świetle analiz biograficznych: J. P. Sartre [Bołtomiuk, 2007], H. Ch. Andersena [Niedźwiecka, 2014], M. Montessori [Cwalina, 2014], M. Jacksona [Szwarc, 2011] oraz analizy procesu twórczego w doświadczeniach biograficznych J. Korczaka [Jagiello, 2014], M. Skłodowskiej-Curie [Makarewicz, 2014], A. Kępińskiego [Wojciuk, 2014], K. Cobaina [Sokołowska, 2014]. Dotyczyły one zarówno aktywności twórczej, jak i całokształtu przebiegu życia analizowanych postaci.

We wspomnieniach o matce, Ewa Curie napisała:

Wielki triumf umysłu i siły woli, żelaznego uporu i konsekwencji w wytrwałych, niemal nadludzkich wysiłkach, a także tej bezwzględnej, prawie z manią graniczącej, wewnętrznej potrzeby, by wszystko co robi, robić jak najlepiej można.

Namiętnie zaczyna kochać tę jedyną w świecie atmosferę skupienia, ciszy i jakiegoś specjalnego fanatyzmu pracy: atmosferę laboratoriów, która od-tąd do końca życia będzie jej droższa nad wszystko [Makarewicz, 2014].

„Jeśli ktokolwiek może zostać poetą wskutek zdarzeń swojego dzieciństwa, to zostałem nim ja” – powiedział o swoim życiu i twórczości H. Ch. Andersen. Ubogie dziecko szewca i praczki osiągnęło światowy sukces. W 1844 roku twórca napisał: „Dwadzieścia pięć lat temu przyjechałem do Kopenhagi z małą paczką, biedny, obcy chłopiec, a dziś piłem czekoladę u królowej, przy stole siedziałem naprzeciw niej i króla” [Niedźwiecka, 2014].

Filozoficzną esencję twórczości J. P. Sartre'a stanowiła myśl: „Moje istnienie zaczynało mnie poważnie dziwić”. Cała biografia postaci traktuje o zainteresowaniach i etapach ich kształtowania, o pasji twórczej:

Zrodziłem się z pisania – przed nim istniała tylko gra luster; gryzmołując już swoją pierwszą powieść wiedziałem, że dziecko wkroczyło do pałacu zwierciadeł. Piszac istniałem, wymykałem się dorosłym; ale istniałem tylko po to, żeby pisać, jeśli więc mówiłem: ja, znaczyło to: ja, który piszę.

Z oczarowanego literaturą chłopca, do ogarniętego pasją tworzenia młodzieńca, po perspektywę człowieka dojrzałego:

Rozpoczynałem życie tak samo, jak je zapewne zakończę – wśród książek. W moich książkach czuć pot i wysiłek; pisałem często przeciw samemu sobie, czyli przeciw wszystkim, w natężeniu myśli, które zmieniało się na koniec w nadciśnienie w moich arteriach. Ilekroć nic nie napiszę przez cały dzień, pieką mnie blizny; ilekroć piszę zbyt łatwo, pieką mnie też [...]. Słowo „geniusz” wydawało mi się zawsze podejrzane, powziąłem do niego wstręt kompletny. Gdybym miał „dar”, gdzie byłby dławiący lęk, gdzie próba, gdzie walka z pokusą, gdzie wreszcie zasługa? [Bołtro-miuk, 2007].

Podczas pracy psychoterapeutycznej Antoni Kępiński oddawał przestrzeń pacjentowi, pozwalał na swobodną ekspresję własnych myśli, towarzysząc jedynie w procesie odkrywania samego siebie:

W najtrudniejszych momentach siedział cicho obok kryjąc twarz w dłoniach, dawał do zrozumienia, że idzie krok za krokiem tuż za nim i w głąb; idzie ostrożnie i uważnie, aby nie zranić, nie uszkodzić niczego.

Trzeba być artystą, aby umieć wczuć się w przeżycia ciężko chorych. Książki Kępińskiego rozchodziły się, bo były potrzebne chorym i innym ludziom, a to jest największy komplement dla artysty, którym Kępiński był [Wojciuk, 2014].

„Pragnienie bycia kimś innym to marnowanie osoby, którą się jest” – to słowa Kurta Cobaina, który swoją twórczością zmienił postrzeganie branży muzycznej i stał się ikoną grung'u. Gdy artysta osiągnął cel, spotkał się z wielkim rozczarowaniem i wewnętrzną pustką, ponieważ tworzenie przestało dawać tyle satysfakcji, co na początku drogi, a przeświadczenie, że stał się osobą skomercjalizowaną, wprowadziło w napady nostalgii i poczucie bezradności [Sokołowska, 2014].

Konfiguracje podmiotowych cech twórczych

Kreatywność to zespół cech, dynamicznie powiązanych i wzajemnie współzależnych. Kognitywna składowa kreatywności to zdolności twórcze. Składowe charakterologiczne to otwartość i niezależność [Karwowski, 2010, s. 14].

Poprzez „skrzyżowanie” trzech wyróżnionych wymiarów możliwe jest wyróżnienie ośmiu różnych konfiguracji cech. Są to: odtwórczość, imitacyjność (niska otwartość, niska niezależność, niskie zdolności twórcze); adaptacyjna kreatywność, kreatywność zduszona (niska otwartość, niska niezależność, wysokie zdolności twórcze); kreatywność sztywna i buntownicza (niska otwartość, wysoka niezależność, wysokie zdolności twórcze); destrukcyjny bunt (niska otwartość, wysoka niezależność, niskie zdolności twórcze); twórcza osobowość, twórczość samorealizująca się, pierwotna kreatywność bez szans na twórczość (wysoka otwartość, wysoka niezależność, niskie zdolności twórcze); wycofana ciekawość (wysoka otwartość, niska niezależność, niskie zdolności twórcze); kreatywność podporządkowana (wysoka otwartość, niska niezależność, wysokie zdolności twórcze); pełna kreatywność (wysoka otwartość, wysoka niezależność, wysokie zdolności twórcze) [Karwowski, 2010: 16]. W istocie, jak proponuje Karwowski, propozycja łączy ze sobą nie trzy, ale dwa fenomeny o bogatym rodowodzie w pedagogice i psychologii twórczości: zdolności twórcze oraz postawę twórczą.

Problemy metodologiczne pomiaru twórczych zasobów

Twórczość, jak mało który **fenomen** aktywności człowieka – uzasadnia Krzysztof Szmidt – nadaje się do badań zarówno ilościowych, jak i jakościowych. Zwłaszcza badań jakościowych, idących w głąb i próbujących odkryć nie tylko częstotliwość przejawiania się zachowań twórczych, lecz istotne **znaczenie** tych zachowań dla rozwoju człowieka i jego edukacji [Szmidt, 2009: 86]. Trwająca dyskusja nad metodologicznymi problemami pomiaru twórczych zasobów (zdolności potencjalnych) i ich rozwoju, ujawniającego się w postaci uzdolnień twórczych, osobowości twórczej lub postaw twórczych dzieci, młodzieży i dorosłych nie doprowadziła do wypracowania uniwersalnych metod diagnostycznych [Nęcka, 2001; Szmidt, 2003, 2007].

Próbie sklasyfikowania różnorodnych sposobów postrzegania i badania twórczości podjęli Robert J. Sternberg i Todd I. Lubart [1996, 1999a]. Wyróżnili oni sześć tradycyjnych paradygmatów, zwanych też podejściami ba-

dawczymi, stosowanymi do opisu i wyjaśniania zjawisk twórczości: 1) podejście mistyczne, 2) podejście pragmatyczne, 3) podejście psychodynamiczne, 4) podejście psychometryczne⁶, 5) podejście poznawcze, 6) podejście personalistyczne. Zdaniem Sternberga i Lubarta, każdy z paradygmatów posiada wady i zalety i na ogół stanowią one raczej przeszkodę w rozwijaniu badań i koncepcji teoretycznych dotyczących twórczości. Według autorów pewnym rozwiązaniem jest rozwijanie paradygmatu **zintegrowanego (konfluencyjnego)**, zbliżonego do ujęć interakcyjnych i systemowych, w których twórczość postrzegana jest jako synteza cech osobowości jednostki i wpływów otoczenia oraz stawianych jednostce zadań. Do tego paradygmatu autorzy zaliczają m.in. rozwojowo-systemowy model twórczości Howarda Grubera, systemową koncepcję Mihály'ego Csikszentmihályi'ego, systemową koncepcję Teresy Amabile oraz inwestycyjną koncepcję twórczości.

Mark Runco [2007, s. 409] nawiązując do znanego w naukach społecznych podziału podejść badawczych, wyróżnia: **nomotetyczne** podejście do badania twórczości – skoncentrowane na czynnikach uniwersalnych i **idiograficzne** podejście do badania twórczości – koncentrujące się na różnicach indywidualnych.

Klasyfikacje podejść i metod badań twórczości, według propozycji Krzysztofa J. Szmidta [2007, s. 330] można podzielić na: 1) podejście psychometryczne, 2) podejście biograficzne i studium przypadku, 3) podejście eksperymentalne, 4) podejście zintegrowane.

W badaniach twórczości, głównie w nurcie psychologicznym, wyróżnia się rozmaite podejścia metodologiczne, choć na ogół istnieje zgoda, że wśród nich najważniejsze są trzy główne podejścia: **psychometryczne**, **eksperymentalne** i **biograficzne**. Metody badań twórczości można też podzielić na **ilościowe** i **jakościowe**, biorąc za podstawę podziału cel badań oraz narzędzia opisu i wyjaśniania.

Zarówno w psychologicznych, jak i w pedagogicznych badaniach nad twórczością spory dotyczą: 1) podejmowania decyzji o wyborze określonego podejścia (jakościowego lub ilościowego); 2) sposobów łączenia badań

⁶ Warto w tym miejscu poczynić uwagę do podejścia psychometrycznego, które doprowadziło do powstania wielu narzędzi mierzących przejawy ludzkiego myślenia produktywnego. Keller-Mathers i Murdock [1999] wspominają o 265 narzędziach pomiaru twórczości. Marck A. Runco [1999] wyróżnia 14 rodzajów testów twórczości, do których zaliczył przeszło 80 technik tego rodzaju [cyt. za: Szmidt, 2009, s. 49].

ilościowych i jakościowych; 3) zasadności stosowania określonego narzędzia badawczego; 4) wyboru określonej dziedziny twórczości jako reprezentanta ogólnych możliwości twórczych człowieka; 5) celowości stosowania w jednym badaniu wielu podejść lub sposobów pomiaru; 6) badania zjawiska w ujęciu statycznym lub dynamicznym [patrz: Kubicka, 2005]. Kontrowersje metodologiczne wynikają też często z braku spójności między wybraną, ogólną teorią rozwoju człowieka a przyjmowaną przez badaczy teorią twórczości i sposobem jej analizowania. Podkreślić też należy brak badań podłużnych oraz to, że w wielu z nich brakuje określenia przyjętego modelu zmiany rozwojowej (liniowy, stadialny lub cykliczno-fazowy). Kłopoty z porównywalnością wyników badań powstają na skutek wyboru zarówno różnych podejść do analizy rozwoju (podejście mechanistyczne lub organizmiczne), jak i strategii badań (badania poprzeczne, podłużne lub sekwencyjne) [Brzezińska, 2000]. Nie jest możliwe porównywanie wyników różnych badań prowadzonych w ramach odmiennych podejść: psychometrycznego, poznawczego, osobowościowego lub motywacyjnego [patrz: Szmidt, 2003, 2004].

Nikt z badaczy nie kwestionuje założenia, że przyjęcie określonego paradygmatu twórczości (systemu lub modelu teoretycznego) jest zasadniczym warunkiem przystąpienia do diagnozowania zasobów twórczych człowieka oraz ich rozwoju.

Uważna analiza stanu rozwoju pedagogiki twórczości skłoniła K. Szmida do sformułowania kilku ważnych postulatów badawczych. Konieczne wydają się dalsze, intensywne prace nad stworzeniem nowych technik identyfikacji potencjału twórczego dzieci, młodzieży i dorosłych. Istnieje aktualnie potrzeba poważnych, zakrojonych na szeroką skalę, badań porównawczych, pozwalających na odkrywanie i formułowanie prawidłowości ogólnych. Aktywniej należy potraktować twórczość autentyczną, rzeczywistą, codzienną wszystkich grup wiekowych, w ich dynamice i stawaniu się w środowisku życia [Szmidt, 2009, s. 89].

Modele rozwoju twórczości

Rekonstrukcję podstawowych sposobów myślenia o twórczości w badaniach rozwojowych ułatwia klasyfikacja modeli rozwoju ze względu na rodzaj relacji między zmianami natury ilościowej i jakościowej, zaproponowana przez A. Brzezińską [2000]. Kryterium to pozwala podzielić liczne modele rozwoju na dwie grupy: 1. Modele strukturacji doświadczenia: a) mo-

dele liniowe, b) modele stadialne; 2. Modele restrukturyzacji doświadczenia: a) modele cykliczno-fazowe.

Badania nad twórczością były dotąd prowadzone w **każdym z trzech ujęć rozwoju**. Zdecydowanie najwięcej badań nad rozwojem twórczości przeprowadzono w paradygmacie modeli **liniowych**. Warto przypomnieć, że ilościowy model zmiany nasuwa wątpliwości, czy w ogóle jest to model rozwojowy. Do rozwoju twórczości w liniowym znaczeniu odnoszą się badania, w których twórczość jest definiowana jako zdolności dywergencyjne czy asocjacyjne. Zdaniem J. P. Guilforda, zdolności dywergencyjne narastają systematycznie do około 30. roku życia [Guilford, 1978].

Koncepcje wyobraźni twórczej L. S. Wygotskiego i komponentowy model twórczości K. K. Urbana stanowią przykład **stadialnych** modeli rozwoju twórczości. Wygotski [2002] przedstawia przebieg rozwoju wyobraźni od dzieciństwa poprzez adolescencję do dorosłości jako sekwencję jakościowych i ukierunkowanych zmian. W związku z rozwojem poznawczym wyobraźnia staje się coraz obszerniejsza oraz zmienia się jakościowo poprzez włączenie myślenia pojęciowego. W dzieciństwie wyobraźnia rozwija się szybciej i niezależnie od myślenia pojęciowego. W adolescencji – i tylko w tym momencie – spotykają się linie rozwoju poznawczego i rozwoju wyobraźni. Dopiero w okresie dorastania **fantazja** staje się całkiem świadomą wyższą funkcją psychiczną, którą można wykorzystywać na użytek twórczości. W dorosłości wyobraźnia znowu staje się bardziej konkretna, ale nie operuje już, jak u dziecka, wyłącznie danymi zmysłowymi, lecz także nowymi konkretnymi stworzonymi przez człowieka, które odnoszą się do rzeczy niemożliwych w percepcji inaczej, jak tylko drogą abstrakcji. Związki między wyobraźnią i myśleniem są zatem dwustronne: tak jak rozumienie rzeczywistości wymaga świadomego dystansu wyobraźni, tak twórczość wymaga realizmu. Urban, podobnie jak inni autorzy ujmujący rozwój twórczości w kategoriach zmian typu stadialnego, zwraca uwagę na związek między rozwojem poznawczym a rozwojem twórczości. Badał on rozwój twórczości z wiekiem w znaczeniu jakościowych zmian w wytworach. Stworzony przez autora Test Twórczości TCT-DP, oparty na komponentowym modelu twórczości, umożliwia rozpoznanie na wykonanym przez badanego rysunku przejawów kilku względnie niezależnych komponentów twórczości i prześledzenie zmian rozwojowych w tym zakresie [Urban, 1991]. Z analiz wynika, że twórczość – w znaczeniu sumy poszczególnych umiejętności – regularnie rośnie z wie-

kiem, a kryzys, który pojawia się w wieku lat sześciu, wiąże się z podjęciem systematycznej nauki w szkole i ma charakter przejściowy.

W **cykliczno-fazowym** modelu rozwoju zmiany wynikają w sposób naturalny z zadań oraz ról podejmowanych przez człowieka w poszczególnych latach życia i są czymś koniecznym ze względu na typowe dla danego wieku zajęcia. Wszystkie są jednakowo ważne z punktu widzenia biegu ludzkiego życia. Patrząc z tej perspektywy w rozwoju twórczości nie zachodzi ciągłość procesów, gdyż w każdej fazie rozwoju jest to zupełnie **inna jakość** i to nie tylko w znaczeniu nowego stadium, ale w znaczeniu zapoczątkowania nowego procesu rozwoju.

Podejście skoncentrowane na zmiennych i skoncentrowane na osobie

Przyjęcie określonej **teorii rozwoju** człowieka implikuje myślenie, które będzie towarzyszyło w określaniu istoty, celu, sensu i mechanizmu rozwoju. Przyjęcie określonej **teorii twórczości** wyznacza nie tylko cele i metody pomiaru, ale także zmienne, które uznamy za ważne dla twórczego rozwoju człowieka. Dlatego przyjęcie określonego sposobu rozumienia przebiegu zmiany rozwojowej jest tak ważne w diagnozowaniu zasobów twórczych (potencjału, dyspozycji do twórczości).

Zjawisko rozwoju jest analizowane w różnych ujęciach. W głównym nurcie współczesnych badań nad rozwojem człowieka zwracają uwagę dwa podstawowe podejścia badawcze: **skoncentrowane na zmiennych** (na właściwościach różniących wszystkie osoby) i **skoncentrowane na osobie** (na typach osób, różniących się specyficznymi konfiguracjami właściwości). W podejściu skoncentrowanym na zmiennych (funkcje) celem badań naukowych jest predykcja. Zmienne traktowane są jako czynniki sprawcze (przyczyny) oraz następce (skutki). Uwagę badaczy koncentrują pojedyncze zmienne, ich kombinacje, wzajemne powiązania, a także związki zmiennych ze specyficznymi kryteriami. W kategoriach zmiennych formułowane są problemy badawcze oraz interpretowane wyniki. Badania te zwykle zajmują się tymi aspektami funkcjonowania i rozwoju, które dają się zdefiniować w kategoriach hipotetycznych zmiennych, uznawanych i traktowanych jako zmienne nomotetyczne, odnoszące się do zjawisk powtarzalnych i posiadające moc wyjaśniania. Poszukiwane są przeciętne tendencje i uniwersalne prawidłowości, dające się zidentyfikować w różnych grupach osób badanych i sytuacjach oraz w różnym czasie. Celem badań naukowych w tym podejściu jest

predykcja indywidualnego zachowania w rozmaitych sytuacjach, czy w różnym wieku życia ludzkiego.

W podejściu skoncentrowanym na osobie jednostka traktowana jest jako nieredukowalna całość procesów i funkcji, odpowiedzialna za indywidualną strukturę doświadczeń i przeobrażanie się sposobów ich przeżywania (psychologia humanistyczna) lub jako złożony system, który funkcjonuje i rozwija się całościowo w dynamicznym procesie zmian wielowymiarowych, wielokrotnie i wieloczynnikowo determinowanych (psychologia rozwoju człowieka) [Trempała, Olejnik, 2011, s. 128]. We współczesnym nurcie badań nad rozwojem człowieka przyjmuje się, że całość kształtuje się w **interakcjach**, zachodzących między jej częściami, których znaczenie jest związane z rolą, jaką pełnią one w funkcjonowaniu osoby i jej stosunkach z otoczeniem (całość jako dynamiczny system). W ujęciu tym wzór przebiegu zmian lub relacji zachodzących między różnymi czynnikami nie musi być taki sam dla każdej badanej jednostki. Dlatego zmiany rozwojowe są analizowane w kategoriach indywidualnych wzorów wartości badanych zmiennych (konfiguracji) i ich zmian wraz z wiekiem, w odniesieniu do każdej badanej osoby. O ile w podejściu zorientowanym na zmienne (funkcje) celem badań naukowych jest **predykcja**, o tyle w podejściu zorientowanym na osobę – wyjaśnianie i zrozumienie procesów leżących u podstaw funkcjonowania i rozwoju człowieka. Wyróżnione podejścia są w literaturze przedmiotu sobie przeciwstawiane. Wydaje się jednak, że wcale się nie wykluczają, a wręcz przeciwnie – uzupełniają się, zwłaszcza gdy uświadomimy sobie, że określony układ zmiennych indywidualnych jako całość tworzy zawsze pewną jakość charakteryzującą życie jednostki. Każda zmienna elementarna ma znaczenie dla całej organizacji systemu stosunków człowieka z otoczeniem i ich roli w indywidualnej historii życia. „Tradycyjne podejście zorientowane na zmienne wymaga dopełnienia w postaci orientacji na osobę, z uwzględnieniem ram holistyczno-interakcyjnych” [Magnusson, Stattin, 2006, s. 433, za: Trempała, Olejnik, 2011, s. 128]. Autorzy opracowania argumentują trafność stosowanych procedur. Między innymi dowodzą, że koncepcje „przeciętnych” wzorów powiązań między różnymi zmiennymi mają ograniczone zastosowanie w badaniu różnic indywidualnych. Gdy chcemy poznać dynamikę powiązań między różnymi funkcjami w ramach systemu, jakim jest jednostka, oraz dynamikę powiązań jednostki z otoczeniem, to najczęściej stosujemy podejście skoncentrowane na osobie (osobach). Badamy roz-

wój w taki sposób, aby możliwe było równoczesne porównywanie **różnic wewnątrzosobniczych i międzyosobniczych** we wzorach badanych zmiennych i ich powiązań. Interpretacja jako procedura badawcza swoista dla **modelu jakościowego** sprawia, że model ten jest określany niekiedy wprost jako „interpretacjonizm”, przeciwstawiany „korelacionizmowi”, który na ogół jest identyfikowany z metodą poznania eksperymentalnego, hipotetyczno-dedukcyjnego i nazywany jest po prostu **modelem ilościowym** ze względu na wymierność przedmiotu badania definiowanego w terminach zmiennych operacyjnych [por. Bańka, 1996, Paluchowski, 1988].

Paradygmat wyjaśniający i interpretacyjny

W klasycznym paradygmacie **wyjaśniającym (korelacyjnym)**, poszukiwane są związki przyczynowo-skutkowe, korelacyjne, a formułowane prawa mają status ogólnych praw o charakterze deterministycznym. W modelu **rozumiejącym (interpretacyjnym)**, który jest adekwatny do badania fenomenologicznego świata przeżyć i znaczeń, rozpoznawane są tzw. **związki sensu**, czyli relacje znaczeniowe między poszczególnymi elementami zdarzenia oraz między każdym z nich i zdarzeniem jako całością. Typ poznania (wyjaśnianie vs rozumienie) uznawany jest również współcześnie za kluczowe kryterium różnicujące metodę nauk humanistycznych od metody nauk przyrodniczych [Uchanst, 1997]. Celem poznania wyjaśniającego jest **opis mechanizmu zdarzeń**, tj. wskazanie na ich przyczyny, oraz przewidywanie zdarzeń, ich kontrola z zamiarem ingerencji w naturalny porządek rzeczy. Jest ono poznaniem **rozstrzygającym**, hipotetyczno-dedukcyjnym (*predictable research*). O mechanizm pytamy: „Jak i dlaczego jest tak, jak jest?” i odpowiadamy rozstrzygająco, przez redukcję możliwych przyczyn, stawiając pomocnicze pytanie typu: „Czy jest tak, czy tak?” [Brzeziński, 1996]. Celem poznania interpretacyjnego zaś – według klasycznej hermeneutyki – jest rozpoznawanie zjawisk, wyodrębnianie ich z tła, przybliżanie i opis, następnie zaś rekonstruowanie zachodzących między zjawiskami związków znaczeniowych, czyli **przypisywanie sensu**. Poznanie rozumiejące odbywa się trybie *post factum*, w określonej perspektywie, z określonego punktu widzenia i na określonym tle. Jest ono ze swej istoty poznaniem historycznym oraz holistycznym, dopełniającym – jego celem jest ukazanie nowych faktów oraz nowych sposobów ich interpretacji i rozumienia. Tryb badania *post factum* sprawia, że wiedza humanistyczna, jako **system interpretacji**, jest

zmienna i podlega ciągłej transformacji; zależy od języka, jakim posługuje się badacz oraz osoba badana, od kultury, która przez tę wiedzę jest zwrotnie wzbogacana i dzięki temu może ukazywać ludziom wciąż nowe perspektywy postrzegania świata i nowe możliwości odnalezienia się jednostki w świecie [Kozielecki, 1999; Postman, 1991; Skarga, 1999; Ablewicz, 1994]. Rozumienie jest traktowane niekiedy jako swoista forma wyjaśniania, nazywanego **rozumieniem wyjaśniającym**, dedukcyjnym lub instrumentalnym [Ricoeur, 1985, 1992]. U podstaw poznania rozumiejącego tkwi bowiem, podobnie jak u podstaw klasycznego poznania wyjaśniającego, fundamentalne pytanie „dlaczego”, nadające kierunek poszukiwaniom wzajemnych związków między zjawiskami. Obie formy poznania mogą być traktowane jako dwie strony tego samego, całościowo ujmowanego aktu poznawczego. Z powodu odmiennego charakteru odkrywanych związków, wynikającego ze specyfiki przedmiotu badania, celowe wydaje się podkreślenie odrębności obu modeli poznania, mimo ich niewątpliwej komplementarności.

1.6. Zdolność transgresji jako wyznacznik twórczych kompetencji (aspekt personologiczny)

Transgresja to ekspresja osobowości [Kozielecki, 1987, s. 56].

Twórczość pozwala na przekraczanie granic, jakie wyznacza ludzior postawa konsumpcyjna [Kozielecki, 1997].

Wyda się zupełnie oczywiste, że potrzeba przekraczania granic ego może być potrzebą w tym samym znaczeniu, jakim potrzebujemy witamin i minerałów, to znaczy, jeśli potrzeba nie jest zaspokojona człowiek staje się chory w taki czy inny sposób. Trzeba powiedzieć, że jednym z najbardziej zadowalających i najpełniejszych przykładów transcendencji ego jest zdrowy związek miłości [Maslow, 1990, s. 267].

Koncepcja transgresyjna człowieka – skoncentrowana na zmianie i rozwoju – zakłada, że zachowanie człowieka jest działalnością intencjonalną, autonomiczną, zorientowaną na cel i dążącą do wychodzenia poza możliwości [Kozielecki, 1983, 1984, 1985, 1986/1987, 2001, 2007]. Promuje nową wizję człowieka – podobnie jak w ujęciu twórczym – jako osoby aktywnej, twórczo przekształcającej otoczenie i samą siebie. Rozwój umożliwiają działania transgresyjne, stanowiące przeciwieństwo ochronnych działań o charakterze zachowawczym, których celem jest utrzymanie *status quo* stwarzającego jednostce

poczucie stabilności i bezpieczeństwa. Transgresje to czynności **innowacyjne i twórcze**. Pozwalają człowiekowi wychodzić poza granice dotychczasowego funkcjonowania, a więc zdobywać nowe obszary działania lub tworzyć nowe wartości. Transgresyjność ujawnia się w postaci działań ukierunkowanych ku rzeczom, ludziom, symbolom oraz ku sobie [Kozielecki, 1987]. Kompetencje w ujęciu transgresyjnym będą zatem zawierały zdolności do transgresyjnych działań w różnych dziedzinach życia [Ślaski, 2011a, 2011b; Strzałecki, 2006; Strzałecki, Lizurej, 2011; Pufal-Struzik, 2008, 2009; Wróblewska, 2013a].

Istotą ekspansji „ku sobie” jest przejście od tego, co możliwe, do tego, co realne. Działania ku sobie polegają na **programowaniu** własnego rozwoju i realizacji sformułowanych celów rozwojowych. Działania tego rodzaju można odnieść do samorozwoju, samodoskonalenia, autokreacji czy tworzenia siebie według własnego planu [Mądrzycki, 1996; Wróblewska, 2009a, 2010a, 2010c, 2011; Wiszniewska, 2011; Truszkowska, 2011; Aleksiejczuk, 2010; Najbuk, 2011; Bielecka, 2012; Trzaskalik, 2012]. Kompetencje twórcze w ujęciu transgresyjnym będą zawierały, oprócz zdolności do transgresyjnych działań w sytuacjach zadaniowych i różnych dziedzinach życia, także zdolności do poszerzania osobistych zasobów rozwojowych.

Transgresyjne uwarunkowania samo(realizacji) twórczego potencjału

Psychologia humanistyczna i egzystencjalna podkreślają zdolność jednostki do przekraczania stanów aktualnych i wychodzenia poza obiektywnie istniejącą rzeczywistość, jako aspekt ludzkiego istnienia [Opoczyńska, 1999; Gałdowa, 2000]. Stany **trans**, czyli **przechodzenie, wychodzenie poza** (transcendencja, autotranscendencja), są szczególną właściwością człowieka, ukazującą jego wyjątkowe możliwości [Maslow, 1986, 1987; Rogers, 2002, Straś-Romanowska, 1995]. Według Masłowa proces zdrowego rozwoju to niekończący się ciąg sytuacji wolnego wyboru, wobec których jednostka staje przez całe życie. Koncepcja zdrowej, samorealizującej się jednostki wiąże się tu z koncepcją twórczości w tym znaczeniu, że podejmowanie kolejnych wyzwań rozwojowych to tworzenie siebie. Człowiek wykracza poza granice własnej osobowości na najwyższym szczeblu własnego rozwoju. Pierwszą z koncepcji psychologicznych, w której uwzględnia się problematykę transgresyjności, jest koncepcja autorstwa G. W. Allporta [1955, 1961]. Sposób funkcjonowania jednostki sprowadza się do ciągłego, aktywnego rozwijania potencjalności i realizowania dążeń przyszłościowych, przełamując stale ograniczenia płynące

z teraźniejszości i przeszłości. Jednostki o prawidłowo skonstruowanej osobowości są pochłonięte projektowaniem własnej przyszłości. Ich działanie nie jest zdeterminowane, co wyraża się zwłaszcza w zdolności do przyjmowania bądź odrzucania elementów kultury i w swoistym uzgadnianiu podejmowanych decyzji z akceptowanym przez siebie systemem wartości.

Koncepcja transgresyjna J. Kozieleckiego

W rozumieniu Kozieleckiego [2002] człowiek jako istota transgresyjna *homo transgressivus* ma zdolność przekraczania granic materialnych, społecznych i symbolicznych. Autor wyróżnia cztery kierunki działań transgresyjnych: 1) działania autokreacyjne – skoncentrowane na samorozwoju i samorealizacji swych możliwości; 2) działania twórcze – polegające na tworzeniu nowych, niekonwencjonalnych konstrukcji myślowych i wyobrażeniowych; 3) działania skierowane na ludzi – mające na celu poszerzenie zakresu wolności osobistej, a także zdobycie władzy i kontrolowanie innych; 4) działania praktyczne, których celem jest zwiększenie produkcji dóbr materialnych. Z koncepcji Kozieleckiego wynika, że każde działanie człowieka wiążące się z przekraczaniem granic własnych możliwości może być twórcze. Istotą rozwoju osobowości jest rosnąca swoboda wyboru, której naturalną konsekwencją jest odpowiedzialność za własne czyny [Kozielecki, 1987]. Swoboda wyboru oznacza zarazem większą zdolność do podejmowania działań celowych, a zwłaszcza działań wykraczających poza to wszystko, co człowiek robił wcześniej i czego zdołał się nauczyć.

Transgresje to czynności **innowacyjne i twórcze**. Transgresja jest zawsze zmianą celową. Koncepcja transgresyjna zakłada, że zachowanie człowieka jest działalnością intencjonalną, autonomiczną, zorientowaną na cel, dążącą do wychodzenia poza możliwości [Kozielecki, 1983, 1984, 1986, 1998, 2001].

Działania transgresyjne a działania ochronne

Według koncepcji transgresyjnej Józefa Kozieleckiego [1987]⁷ oraz paradygmatu psychotransgresjonizmu [2001], człowiek podejmuje dwa szeroko

⁷ Wydaje się, że koncepcja zachowań przekraczania własnych możliwości korzysta z dorobku psychologii poznawczej i humanistycznej, uwzględniając takie pojęcia, jak cel, samoświadomość, wolność, i w ramach psychologii poznawczej, wyjaśnia funkcjonowanie jednostki w procesach transgresyjnych. W ramach psychologii humanistycznej uwzględniony jest wątek osobisty biorący udział w zjawisku przekraczania własnych możliwości. W wielu

rozumiane rodzaje działań, dwa główne rodzaje ludzkiej aktywności: działania **ochronne** i **adaptacyjne** oraz **transgresyjne** (transgresje). Pierwsze – to zachowania codzienne, rutynowe i nawykowe, które pozwalają zdobywać elementarne wartości i realizować interesy. Są niezbędne do utrzymania egzystencji i homeostazy organizmu. Zaspokajają one podstawowe potrzeby, są na ogół dobrze określone, powtarzalne, przewidywalne, o niskim poziomie niepewności i ryzyka. Ich cele są bliskie i proksymalne, można je nazwać zdarzeniami „krótkiego trwania”. Prowadzą nie tyle do zmiany społecznej i rozwoju, ile do zachowania *status quo*, do obrony istniejącego stanu rzeczy. Drugi rodzaj działań polega na intencjonalnym wychodzeniu poza codzienną aktywność i robieniu rzeczy nowych lub w nowy sposób – są to działania **transgresyjne**. Kozielecki pisze:

Działania, które polegają na tym, że człowiek świadomie przekracza dotychczasowe granice materialne, społeczne i symboliczne, będę nazywał działaniami transgresyjnymi lub – w skrócie – transgresją. Aktywność transgresyjna pozwala przekształcać rzeczywistość. W jej wyniku powstają nowe odkrycia, wynalazki, rodzą się dzieła sztuki i przestrzenie wirtualne, kształtują się oryginalne struktury polityczne i zanikają struktury już przestarzałe. Wykraczanie poza granice, w których działa jednostka i zbiorowość to jakby kolejne akty stworzenia – lub przynajmniej poszerzenia – świata. Czynności te mogą być źródłem rozwoju lub regresu [1987, s. 43].

Warto zauważyć, że podobnie jak Kozielecki, transgresję – jako rozwój osoby w różnych wymiarach psychologicznych – ujmował wcześniej, chociaż w znacznie węższym zakresie, Maslow [1990]. Zauważył on, że w trakcie zaspokojenia potrzeby samorealizacji osoba może przekroczyć swój dotychczasowy potencjał rozwoju psychologicznego i duchowego.

Samourzeczywistnienie oznacza

[...] wychodzenie poza potrzeby wynikające z niedoboru. Ten stan raczej istnienia niż usiłowania można uważać za synonim jaźni, bycia „auten-

podstawowych tezach koncepcja działań transgresyjnych jest także zbieżna z założeniami psychologii humanistycznej i poznawczej, w takich kwestiach, jak zmienność natury ludzkiej, rozwój wewnętrzny osoby lub niepowtarzalność każdej jednostki. Podkreślić należy wprowadzenie przez autora koncepcji przekraczania własnych możliwości oryginalnego konstruktu psychologicznego – działań transgresyjnych – do rozważań o naturze ludzkiej.

tycznym”, bycia osobą, bycia w pełni człowiekiem. Ujawnia tendencję do łączenia w integralną całość dychotomii. Jest to tendencja wyznaczająca kierunek wewnętrznej przemiany (dojrzewania) polegającej na zanikaniu konfliktów w postrzeganiu tego, co dotąd było antagonistyczne na rzecz harmonizowania przeciwieństw w synergiczną jedność na poziomie [...] serca i głowy, rozumu i instynktu, poznania i woli [...], ponieważ wyrażają te same rzeczy i dochodzą do tych samych wniosków [Maslow, 1990, s. 249].

Transgresja jako alienacja Ja i syntonizacja Ja

Wystąpienie transgresji nie gwarantuje osiągnięcia spełnienia samorealizacyjnego, lecz w przypadku transgresji otwierających stanowi warunek konieczny na drodze do osiągnięcia postawionych sobie celów [Kozielecki, 2007]. Świadomość ryzyka i odpowiedzialności za przyszłe rezultaty dokonywanych wyborów mogą skłonić jednostkę do działań o charakterze ochronnym w danym kontekście znaczeniowym (transgresja jako „alienacja Ja”), bądź też do działań otwartych, inicjujących nowe możliwości i sprzyjających przekraczaniu ograniczeń (transgresja jako „syntonizacja Ja”). Przekraczanie własnych ograniczeń i słabości jest ważnym czynnikiem rzutującym na zakres i jakość podmiotowego samopoznania, samooceny i samoakceptacji. Stanowi psychologiczne podłoże gotowości do twórczego i samorealizacyjnego działania. Transgresja prowadząca do **syntonizacji Ja** otwiera podmiot na nowy kontekst. Skłania go do refleksji przewartościowującej własny świat znaczeń i sensów (logos), przyjęcia nowej perspektywy widzenia i rozumienia istotnych dla niego spraw. To zaś prowadzi do wewnętrznej przemiany podmiotu warunkującej przyjęcie przez niego nowego rozumienia wartości (bądź przyjęcia nowej wartości) i ukierunkowanego na nią nowego (zmodyfikowanego) działania.

Działania transgresyjne regulowane są przez prawo wzrostu: osiągnięcie celu wzmacnia motywację do podejmowania następnych czynności typu „poza”. Nie odgrywają one tak istotnej roli w procesie przystosowania się i przetrwania organizmu. Działania transgresyjne są częściej autoteliczne (samocelowe) niż działania ochronne. Transgresję stanowią działania ekspansywne, twórcze, ekspresyjne. Transgresje są różnorodne [Kozielecki, 2001, 2007; Ślaski, 2010, 2011a, 2011b].

Wyróżniamy transgresje ekspansywne i twórcze, historyczne i osobiste, zewnętrzne i wewnętrzne, konstruktywne i destruktywne, jednostkowe i zbiorowe. Działania transgresyjne są na ogół niedookreślone, niepowtarzalne, trudne do przewidzenia, cechują się wysokim stopniem niepewności. W prze-

ciwieniu do działań ochronnych, ryzyko transgresyjne jest często niemożliwe do określenia, częściej dowolne, niż konieczne i w większym stopniu zależy od czynników podmiotowych. Czynności ochronne, mające często charakter stereotypów i nawyków, są z reguły wykonywane za pomocą programów algorytmicznych, które są niezawodne. W uruchamianiu i ukierunkowywaniu czynności ochronnych większą rolę, zdaniem Kozieleckiego, odgrywają zmienne środowiskowe. Działania transgresyjne natomiast są przede wszystkim determinowane przez strukturę osobowości. Zmienne podmiotowe, takie jak zdolności twórcze, wiedza jednostki, motywacja poznawcza i hubrystyczna, odwaga i wytrwałość, w dużej mierze decydują o przebiegu działań typu „poza”. Transgresja to ekspresja osobowości [Kozielecki, 1987, s. 56]. Zjawisko to, polegające na przejściu od przyczynowości zewnętrznej do przyczynowości osobistej, zostało nazwane przesunięciem determinacji. Działania transgresyjne rzadko są uruchamiane przez pojedyncze dążenia. Prawdopodobnie ich mechanizm jest polimotywacyjny [Tokarz, 2005a; Tokarz, Trzebińska, Piechota, 2011]. Działania twórcze przebiegają w warunkach niedostateczności środków i sposobów działania. Niepewność odgrywa prawdopodobnie najważniejszą rolę w strukturze motywacji poznawczej [Kozielecki, 1987, 1995; Kolańczyk, 1991; Karwowski, Gralewski, 2011]. Między motywacją immanentną a procesami twórczymi zachodzi proces wzajemnego pobudzania i wzmacniania [Tokarz, 1985, s. 47, 2005c].

Skutki działań celowych są z reguły odległe w czasie. Transgresje społeczne prowadzą do zmiany świata, do rozwoju środowiska i człowieka. Dzięki nim ludzie tworzą cywilizację i kształtują kulturę oraz osobowość [Kozielecki, 2002, 2004]. Transgresyjna koncepcja twórczości Kozieleckiego wiąże indywidualne potrzeby człowieka z kontekstem kulturowym i społecznym [Nęcka, 2001; Bandura, Caprara, Regalia, 2001b].

Prawie każdy człowiek współczesny ma w większym lub mniejszym stopniu – intelektualną i prakseologiczną umiejętność tworzenia transgresji, jeśli nie historycznych, to przynajmniej psychologicznych. Kto ani razu nie wykorzystał potencji swojego generatywnego umysłu, stracił szansę, jaką otrzymał od natury, społeczeństwa, kultury [Kozielecki, 2004, s. 71].

Rodzaje działań transgresyjnych:

- 1) działania praktyczne skierowane na świat fizyczny (ku rzeczom) – ich celem jest ekspansja terytorialna człowieka, rozszerzenie perspektywy

- czasowej, zwiększenie dóbr materialnych; człowiek tworzy tu sztuczny świat, którego budulcem jest środowisko naturalne;
- 2) działania skierowane ku ludziom – ku innym, mają na celu rozszerzenie kontroli nad innymi, powiększenie zakresu wolności indywidualnej, wzrost dominacji nad grupą;
 - 3) działania symboliczne ku symbolom – polegają na tworzeniu nowych, niekonwencjonalnych konstrukcji myślowych i wyobraźniowych i rozszerzaniu osobistej wiedzy o świecie zewnętrznym, są to akty twórcze i ekspansywne; pozwalają na rozwój nauki, sztuki, religii, kultury; są to transgresje intelektualne, dzięki nim człowiek wzbogaca informacje o przyrodzie i kulturze;
 - 4) działania autokreacyjne (ku sobie) – zwane są też samorozwojem, tworzeniem siebie według własnej propozycji; jednostka świadomie rozwija się, zwiększa siłę woli.

Transgresja jako mechanizm rozwojowy

Transgresjonizm „to psychologia skoncentrowana na rozwoju” [Kozielecki, 2007, s. 12], „na zmianie i rozwoju” [Kozielecki, 2007, s. 20].

Transgresja jako **mechanizm rozwojowy** implikuje, co istotne, motywację heterostatyczną, a więc zmierzającą ku nowym doświadczeniom, zachowaniom, preferencjom, stylowi życia. Tego typu motywacji towarzyszy zjawisko **przesunięcia afektywnego**, polegającego na wzroście emocji pozytywnych i zmniejszaniu emocji negatywnych w czasie czynności ekspansywnych, twórczych, odkrywania wartości i realizowania zamierzonych celów. Można przypuszczać, że w działaniach transgresyjnych rangę zyskuje nadzieja, która pobudza i podtrzymuje dążenia ekspansywne i twórcze. Jej szczególne znaczenie wiąże się ze **specyfiką** działań transgresyjnych, których prawdopodobieństwo osiągnięcia celu jest małe, ponieważ są one trudne i ryzykowne. Ponadto ich skutki są z reguły odroczone w czasie. W działaniach transgresyjnych dominuje nadzieja – w czynnościach **ochronnych** szczególnie istotny jest **lęk i emocje pochodne** [Kozielecki, 1987, s. 301]. Sprawca w trakcie działalności twórczej – według J. Kozieleckiego –

doznaje przeżyć przyjemnych, takich jak emergencja pomysłów, radość odkrywania, ciekawość poznawcza czy duma z własnych dokonań, ale także opanowują go stany przykre, takie jak poczucie winy, obawy, trwoga, opory psychiczne [1997, s. 235].

Proponowano wyjaśnienie działań transgresyjnych m.in. w koncepcji heurystyki „żagła” [Nosal, 1986, 2009; Nosal, Kozielecki, 2011], jako mechanizmu przekraczania granicy subiektywnego prawdopodobieństwa.

W przeciwieństwie do motywacji „żagła”, główną siłą napędową zachowań transgresyjnych jest, zdaniem Kozieleckiego [1984], **motywacja hubrystyczna**, choć motywacja poznawcza także odgrywa ważną rolę. Wspomniany konstrukt różni się od innych rodzajów motywacji tym, że posiada charakter egoistyczny i hedonistyczny, a także stanowi główną siłę napędową działań zmierzających do przekraczania własnych możliwości. W początkowej wersji koncepcji Kozieleckiego motywacja hubrystyczna oznacza dążenie do potwierdzania i wzrostu własnego Ja – co znane jest w podejściu poznawczym jako motyw autowaloryzacji. Kozielecki [1984, 2004] precyzuje to pojęcie i wyjaśnia, że motywacja ta jest w dużym stopniu nasycona egoizmem, ma przede wszystkim charakter hedonistyczny, czyli służy intensyfikowaniu przyjemności i towarzyszy jej bardzo głębokie przeżywanie uczuć, głównie pozytywnych. Motywację hubrystyczną napędza prawo wzrostu, przekraczanie osobistych, czy społecznych granic jest zachętą do dalszych wysiłków w zdobywaniu nowych celów.

Dynamika osobowości pojmowana w aspekcie strukturalno-funkcjonalnym to ścieranie się dwóch procesów (tendencji rozwojowych): integrowania (poziomów) osobowości oraz wzbogacania i dezintegrowania osobowości – transgresji. Obydwie tendencje są rozwojowe, ale od dynamicznej (nie)równowagi między tymi procesami zależy zarówno funkcjonowanie człowieka, jak i jego wartość adaptacyjna. We wczesnej dorosłości te dwa przeciwstawne procesy zaczynają się zazębiać: dążenie do harmonii, wewnętrznej spójności, dążenie do otwartości, wzbogacania zakresu zachowań i przeżyć, wprowadzania nowych doświadczeń, testowania możliwości i trenowania nowych umiejętności. Wyrazem tej tendencji są zmiany zarówno w zakresie autonarracji (autorefleksja), jak i charakteru interakcji ze środowiskiem (zmiany środowiska i zachowania) [por. Oleś, 2011, s. 305-315].

Działania transgresyjne – aktywność ukierunkowana na zmiany

Podstawowym założeniem ontologicznym paradygmatu transgresjonizmu (jaki jest człowiek?) jest założenie **podmiotowości** [Kozielecki, 2009]. Zgodnie z nim człowiek jest podmiotem, bytem sprawczym, aktorem. Człowiek-sprawca charakteryzuje się wewnątrzsterownością, źródło działa-

nia tkwi w podmiocie, którym kierują ekstensywna motywacja i nowe idee. Człowiek jest sprawcą nastawionym na rozwój wewnętrzny. W dużym stopniu decyduje o własnym losie, ma poczucie skuteczności, autonomii i tożsamości. Człowiek posiada wolność wyboru intencji, celów, działań, operacji myślowych. Główną siłą napędową jest metapotrzeba potwierdzania własnej wartości (potrzeba hubrystyczna) [Kozielecki, 1984]. Działania i czyny, szczególnie transgresyjne, ustalają relacje danego człowieka do wartości. Założenie o **rozwoju** powoduje, że sprawca nie tylko przystosowuje się do otoczenia, ale nastawiony jest na własny rozwój oraz na wzbogacanie kultury i cywilizacji [Kozielecki, 1999, 2002, 2004]. Dzięki przekraczaniu istniejącego stanu rzeczy jednostka oraz grupa zdobywają i tworzą nowe wartości, które wpływają na kształtowanie osobowości i umysłu. Zgodnie z założeniem **pozytywności** psychotransgresjonizm, w przeciwieństwie do innych paradygmatów, nastawiony jest przede wszystkim na badanie mocnych stron, które dla człowieka są szczególnie ważne, jak zdrowie, autonomia, wartości osobiste i moralne [Kozielecki, 2009]. Działania transgresyjne – ekspansywne i twórcze, historyczne i osobiste – są regulowane przede wszystkim przez **heurystyki**. W porównaniu z paradygmatem kognitywizmu psychotransgresjonizm docenia rolę perspektywy romantycznej. Podkreśla, że sprowadzenie wszystkiego do wiedzy jest naiwne [Kozielecki, 1997]. Wprowadza pojęcie granicy psychologicznej – materialnej, poznawczej, społecznej i duchowej. Oddziela ona istniejący stan rzeczy od stanu antycypowanego. Ten kierunek w większym stopniu niż kognitywizm bada czas i przestrzeń, głównie czas długi i przestrzeń odległą [Kozielecki, 2009: 346]. Działania transgresyjne mogą być uruchamiane zarówno przez motywację homeostatyczną (niespecyficzną), jak i heterostatyczną (specyficzną).

Transgresja osobista, w której mają pojawić się zupełnie nowe, dotychczas nieznanne możliwości indywidualnego funkcjonowania jednostki przy wprowadzaniu zmian w jakiejś sferze, w tym wypadku przy transgresji twórczej. Zmiany są przede wszystkim ważne i wartościowe z punktu widzenia danej osoby, a także służące jej lepszemu funkcjonowaniu [Kozielecki, 2001]. **Transgresja konstruktywna**, w której nowe wytwory ludzkiej myśli mają spowodować pozytywne skutki dla funkcjonowania jednostki lub grupy osób. Owe zmiany mają przyczynić się do możliwie wszechstronnego i pozytywnego rozwoju osoby lub społeczeństwa pod różnymi względami [Kozielecki, 2001].

Potrzeba transcendencji charakteryzowana jako siła podporządkowująca rzeczywistość dookoła jednostki w sposób nowy i twórczy, a także wyznaczająca osobie różnorakie, ale najczęściej nowe dla niej cele. Potrzeba ta daje szansę jednostce przekraczania własnych możliwości poprzez aktywny rozwój siebie, ale także rozwój grupy społecznej lub całego społeczeństwa [Fromm, 1996]. Dąbrowski [1979] w swej teorii dezintegracji pozytywnej wskazuje, że rozwój osoby dokonuje się w wielkim trudzie, ponieważ jednostka dokonuje przekraczania własnego poziomu intelektualnego i emocjonalnego oraz nabywa nowe zachowania.

Andrzej Strzałecki [2003] w badaniach dotyczących rozwiązywania problemów w pracy stwierdził empirycznie, że aprobata życia, giętkość struktur poznawczych i wewnętrzna sterowność **współwystępuje pozytywnie** z czynnikiem transgresja. Ten ostatni element autor wyróżnił na drodze analizy czynnikowej jako metaregulę rozwiązywania problemów, która charakteryzowała się nowym ujęciem problemów oraz krytycyzmem zastanej wiedzy.

Ryszard Studenski [2006] scharakteryzował pod względem psychologicznym **osoby transgresyjne**: odporne na stres; silna potrzeba osiągnięć; wysoki poziom aspiracji; preferują ryzyko fizyczne i społeczne; wysoki poziom ekstrawersji; lubią wyzwania i zmiany; realizują praktyczne cele.

Augustyn Bańka [2005] prezentuje koncepcję **proaktywnej** strategii radzenia sobie z ryzykiem. Ludzie mogą świadomie wpływać na swoją przyszłą sytuację oraz środowisko fizyczne i społeczne nie tylko dokonując wyborów, ale także podejmując **adaptacyjne** i **antycypacyjne** radzenie sobie z przeszłością. **Proaktywność** jest mechanizmem promującym samoregulację w sytuacji konfrontacji jednostki z ryzykiem odniesienia w przyszłości porażki w realizacji wybranych celów. Proaktywność jest strategią radzenia sobie z niepewnością jutra i jego potencjalnymi zagrożeniami. Stanowi ona aktywność **celową** zdeteterminowaną sytuacyjnie i dyspozycyjnie. Osoby o wysokim poziomie proaktywności mają zdolność dostrzegania i wykorzystywania nadarzających się możliwości, wykazują inicjatywę i nie poddają się w dążeniu do zmiany. Osoby proaktywne podejmują się zmiany, wykrywania i usuwania trudności, tworzenia w środowisku społecznym warunków **efektywnego** działania. Jednostki o niskim poziomie proaktywności są **pasywne**, nie podejmują działań zmierzających do zmiany, a jedynie dopasowują się do otoczenia [Bańka, 2002, 2005b; Studenski, 2004]. Koncepcja tak rozumianej proaktywności zakotwiczona jest w tym, co znane jest jako

perspektywa **interakcyjna**. Zgodnie z nią, jednostka, środowisko oraz zachowanie znajdują się w każdym momencie w interakcji, tzn. każdy wymieniony element na siebie oddziałuje. Rozróżnienie na proaktywny i reaktywny sposób podejmowania działań wiąże się z oparciem ich na samoświadomości i poczuciu panowania nad aktami czynności [Wygotski, 2002; Kuhl, 1994; Marszał-Wiśniewska, 1996]. Jednostka przypisuje osobowy charakter swojemu postępowaniu, gdy czuje się jego przyczyną, źródłem. Podczas realizowania dyspozycji proaktywnych ludzie przejawiają zachowania daleko wykraczające poza wpływy środowiskowe, gdyż w efekcie końcowym zachowania proaktywne **przekształcają** środowisko. Warto podkreślić, że nie da się do końca rozdzielić proaktywności jako trwałej cechy **osobowości** i proaktywności jako **postawy** zaangażowania wynikającej z konkretnych warunków życia, okoliczności i innych potrzeb stwarzanych przez środowisko. Nie ulega wątpliwości, że konstrukt ten obejmuje zarówno zmienne **osobowościowe**, jak i zmienne **kontekstualne** [Bańka, 2005b, Ślaski, 2011b].

Sieciowa teoria osobowości (STO) J. Kozieleckiego

Podbudowę transgresjonizmu stanowi sieciowa teoria osobowości – STO, zgodnie z którą

osobowość jest siecią organizacją względnie trwałych i równoważnych (ekwiwalentnych) składników psychicznych, zwanych psychonami. Wpływa ona w decydujący sposób na kierunek życia i wzorce zachowania, na jego unikatowość, spójność i stałość w różnych sytuacjach i w różnym czasie [Kozielecki, 2001, s. 123].

Zaliczają się do nich: psychon poznawczy (czyli *wiem, że*), psychon instrumentalny (czyli *umiem jak*), psychon motywacyjny (czyli *dążę do*), psychon emocjonalny (czyli *czuję, że*) oraz psychon osobisty (czyli *kim jestem*). Psychony tworzą sieć, w której następuje swobodny przepływ energii i informacji. Teoria STO – poza twierdzeniami strukturalnymi – zawiera również twierdzenia funkcjonalne na temat aktywności osobowości i jej roli w wytwarzaniu oraz regulowaniu działań ochronnych i transgresyjnych [Kozielecki, 1997, s. 124].

Psychon poznawczy (PP)

Wiedzę składającą się z sądów opisowych i wartościujących można uporządkować na wiele sposobów. Szczególne znaczenie ma wyróżnienie w psychonie poznawczym trzech kategorii:

1. Sądy o światach – materialnym, społecznym, symbolicznym, które są intersubiektywne, czyli istnieją obiektywnie, niezależnie od woli człowieka.
2. Sądy relacyjne – dotyczą stosunków i więzi istniejących między światem zewnętrznym a własną osobą. Cała sieć powiązań zespala człowieka z rodziną, szkołą, instytucjami. Jednostka wywiera wpływ na otoczenie, a otoczenie działa na jednostkę. W toku tych kontaktów rodzą się współpraca i konflikty. Na podstawie własnych doświadczeń człowiek formułuje sądy relacyjne: opisowe i wartościujące.
3. Sądy o własnej osobie, zwane samowiedzą, obrazem samego siebie lub koncepcją Ja. Wbrew przekonaniom trudniej jest poznać własną osobowość i procesy psychiczne niż świat zewnętrzny. Zmysły człowieka są bowiem skoncentrowane na otoczeniu, a nie na własnej osobie. Istnieje jednak wiele metod pozwalających lepiej zrozumieć samego siebie (introspekcja, obserwacja własnych osiągnięć transgresyjnych, systematyczne gromadzenie opinii). Na podstawie tych danych ludzie formułują sądy takie jak: samoopisy, samooceny, standardy osobiste, sądy dotyczące inteligencji, motywacji, dojrzałości emocjonalnej czy umiejętności interpersonalnych. Powstaje z nich wizerunek własnej osoby, który często jest faworyzowany i zniekształcony.

Psychon poznawczy **zapewnia** orientację w świecie. Pozwala zrozumieć relacje ja – inni. Dostarcza wiedzy o własnej osobie. Jest niezbędny w procesie kształtowania ogólnego poglądu na rzeczywistość. Odgrywa znaczącą rolę w działaniach ochronnych i transgresyjnych.

Psychon instrumentalny (PI)

Psychon instrumentalny zawiera zbiór umiejętności i sprawności (nazywany czasami **wiedzą proceduralną**). Człowiek obdarzony jest dużymi możliwościami uczenia się nowych sposobów działania w ciągu życia. Wykorzystując wiedzę deklaratywną, angażując się w poznawanie obserwacyjne, przeprowadzając trening i ćwiczenia umysłowe, stopniowo przyswajają sobie nowe umiejętności i nawyki. W systemie umiejętności człowieka można wyodrębnić **trzy poziomy** różniące się stopniem złożoności.

Zbiór umiejętności i nawyków znajdujących się w psychonie instrumentalnym pozwala na wykonywanie codziennych działań ochronnych, konwencjonalnych i nawykowych, dzięki czemu człowiek może przystosować się do warunków życia. Jednak te umiejętności nie wystarczą do podejmowania działań transgresyjnych. Sprawca musi wyjść poza dane umiejętności i skonstruować nowe metody, które pozwolą przekroczyć granicę dotychczasowych osiągnięć.

Poza wymienionymi umiejętnościami i nawykami w psychonie instrumentalnym istnieją inne struktury, wpływające na poziom, metody i style wykonywania zadań oraz rozwiązywania problemów. Do najważniejszych należą zdolności i inteligencja. Z punktu widzenia transgresjonizmu, szczególne znaczenie inteligencji polega na tym, że pozwala wyjść poza informacje płynące ze środowiska.

Składnikiem psychonu instrumentalnego jest także **temperament**, będący w dużej mierze produktem przekazu genetycznego. Wpływa na formalną charakterystykę zachowania się. Oddziałuje na jego intensywność, energię, siłę, szybkość, tempo, żwawość, zmienność i ruchliwość. Cechy temperamentu aktywizują się wyłącznie w trakcie czynności człowieka, w działaniach ochronnych i transgresyjnych. Wpływają na siłę, tempo, szybkość, ruchliwość procesu przekraczania granic własnych osiągnięć.

Psychon instrumentalny wpływa na to, jak sprawca wykonuje codzienne zadania i jak rozwiązuje niecodzienne problemy. Oddziałuje na zachowanie ochronne i transgresyjne. Jego znaczenie przekracza jednak te funkcje. Decyduje o indywidualności, unikatowości, niepowtarzalności i kolorycie osobowości oraz osoby ludzkiej.

Psychon motywacyjny (PM)

Psychon motywacyjny – składnik zwany wolą, uruchamia proces motywacyjny, wyznacza jego ogólny kierunek, podtrzymuje go, przerywa lub finalizuje myśli oraz czyny. Wpływa na wydatkowanie energii i czas ich trwania. Najważniejszym elementem tego psychonu są potrzeby zwane pragnieniami, motywami i popędami. Aktywacja ich przez bodźce płynące ze środowiska lub przez czynniki wewnętrzne, takie jak sekwencja myśli, uruchamia proces motywacyjny. Rola samoaktualizacji w powstawaniu zachowań transgresyjnych została podkreślona poprzez umieszczenie jej funkcjonowania w psychonie motywacyjnym. Samoaktualizacja w myśl koncepcji zachowań

transgresyjnych umiejscowiona jest wśród potrzeb osobistych związanych z wewnętrznym życiem jednostki.

Zgodnie z psychotransgresjonizmem człowiek żyje w czterech światach, w których zaspokaja swoje potrzeby, pragnienia i popędy. Najtrafniejszym kryterium podziału potrzeb, według Kozieleckiego, jest przestrzeń, w których one funkcjonują:

1. Potrzeby witalne (podstawowe, naturalne) są wrodzone, ukształtowane przez przekaz genetyczny. Ich zaspokajanie jest niezbędne dla utrzymania egzystencji indywidualnej i gatunku *homo sapiens*. Należą do nich potrzeby pokarmowe, fizjologiczne, seksualne, zdrowotne, czy bezpieczeństwa fizycznego.
2. Dzięki potrzebom poznawczym, które człowiek zaspokaja w sferze nauki, filozofii, literatury, muzyki, malarstwa, aktywizuje na uczelni, w bibliotekach, w mass mediach, zdobywa wiedzę o rzeczywistości zewnętrznej i o samym sobie. Do tej grupy należą takie struktury, jak potrzeba kompetencji, informacji, eksploracji, a także pragnienia estetyczne.
3. Klasa potrzeb społecznych (pragnienia powiązania z innymi lub pragnienia interpersonalne). Należą tu potrzeby afiliacyjne, miłości, braterstwa, ale też dominacji nad innymi i władzy oraz potrzeba bezpieczeństwa społecznego. Można je zaspokoić w przestrzeni zewnętrznej, dzięki toczeniu gier interpersonalnych lub dzięki rozwojowi miłości braterskiej.
4. Potrzeby osobiste, najbardziej związane ze światem wewnętrznym jednostki. Wpływają na jej unikatowość i niepowtarzalność. Zaliczamy tu potrzebę indywidualnych osiągnięć, potrzebę własnej wartości, potrzebę sensu życia, czy transcendencji.

Psychon emocjonalny (PE)

Rola emocji w kreowaniu zachowań transgresyjnych została podkreślona poprzez umieszczenie ich funkcjonowania w psychozonie emocjonalnym. Psychon emocjonalny (czyli *czuję, że*) jest bardzo złożony, składa się z trwałych układów neurofizjologicznych i psychicznych, które generują stany i procesy emocjonalne, afekty i nastroje. Tym procesom towarzyszą zmiany somatyczne, charakterystyczny wyraz twarzy i określone zachowanie. Poznawanie i afekt są względnie niezależnymi systemami psychicznymi. Człó-

wiek zdolny jest przeżyć uczucie bez uprzedniego odbioru danych. Zasadnicze znaczenie ma wyróżnienie emocji **automatycznych** i **heteropatycznych**. Pierwsze skierowane są na własną osobę i mogą być przeżywane nawet po zerwaniu stosunków ze światem zewnętrznym. Należą do nich duma z własnych dokonań, przeżycia estetyczne.

Emocje wpływają na życie jednostek i zbiorowości. Pobudzają do podjęcia działania, ukierunkowują je i decydują o wytrwałości w dążeniu do celu. Spełniają również funkcje w życiu społecznym, zacieśniają pozytywne więzi międzyludzkie lub pozwalają zachować dystans. Często aktywizują działania prospołeczne. Prawdopodobnie w aktach transgresyjnych większą rolę odgrywają uczucia pozytywne niż negatywne. Zjawisko to Kozielecki nazywa pozytywnym **przesunięciem afektywnym**, gdzie dominować mogą takie uczucia, jak duma, radość, podekscytowanie lub pycha.

Psychon emocjonalny jest ściśle powiązany ze wszystkim elementami osobowości. Sądy wartościujące nasycone są emocjami pozytywnymi lub negatywnymi. Emocjonalność należy do głównych wymiarów temperamentu i neurotyczności. Struktury emocjonalne włączają się w procesy motywacyjne.

Psychon osobisty (PO)

Psychon osobisty stanowi głęboką strukturę neurofizjologiczną, psychiczną i duchową, w której znajdują się treści egzystencjalno-tożsamościowe, dotyczące danej osoby ludzkiej. Treści te zakodowane są w świadomych przekonaniach i w prawie niewyraźnych stanach świadomych, zwanych poczuciami. Najważniejsze z nich:

- przekonanie (poczucie) o własnym istnieniu jako osoby i bytu sprawczego,
- przekonanie o afirmacji świata,
- przekonanie o własnej jedności i integralności,
- przekonanie o swojej ciągłości,
- przekonanie o niepowtarzalności własnej osoby.

Rdzeniem psychonu osobistego jest własna tożsamość i pewne elementy egzystencjalne. Nie zajmuje on centralnej pozycji w STO, ale stanowi jeden z filarów życia duchowego człowieka, wpływa na aktywność jednostki, jej działania ochronne i transgresyjne.

Według Kozieleckiego [2001] osobowość ma strukturę sieci, w której wszystkie elementy (psychony) są równoważne. Sieć jest powiązana dwoma rodzajami połączeń:

- **połączeniami globalnymi** – łączą psychony, dzięki nim przewodzone są informacje oraz energia,
- **połączeniami lokalnymi** – występują wewnątrz psychonu, umożliwiają połączenie między różnymi potrzebami uaktywnionymi przez motywacje, ponadto integrują trzy poziomy umiejętności i sprawności.

Kompetencje twórcze ukazane w perspektywie transgresyjnej koncepcji człowieka pozwalają na charakterystykę zachowań, w których przejawia on aktywne i intencjonalne zaangażowanie w zmiany, ich inicjowanie, kreowanie. Podkreślając wątek indywidualny – najważniejsze w realizacji zachowań transgresyjnych – jest przekroczenie osobistych możliwości (granic) w dowolnym wymiarze funkcjonowania jednostki. W ten sposób jednocześnie buduje ona swój potencjał do realizacji następnych zachowań transgresyjnych. Główną rolę w motywowaniu jednostki do działań przekraczających jej własne możliwości, odgrywa potrzeba hubrystyczna. Związana jest z mechanizmami samoprezentacji, autowaloryzacji i podnoszenia własnych kompetencji, które mają służyć potwierdzeniu i wzrostowi własnej wartości osoby [Kozielecki, 2001]. Osoba musi dysponować odpowiednim poziomem samoświadomości, aby móc zorientować się we własnych możliwościach działania i je uruchomić. Niezbędny jest zasób wiedzy, przekonań i opinii: „Nie można przekraczać granic materialnych czy społecznych, nie można iść «krok przed sobą» nie znając struktury świata, a szczególnie nie wiedząc, gdzie znajdują się granice ludzkich możliwości i osiągnąć” [Kozielecki, 2001, s. 127].

W przeciwieństwie do innych paradygmatów i zgodnie z założeniem **pozytywności** psychotransgresjonizm nastawiony jest przede wszystkim na badanie mocnych stron, które dla człowieka są szczególnie ważne, jak zdrowie, autonomia, wartości osobiste i moralne [Kozielecki, 2009].

1.7. Doświadczenie życiowe (biograficzne) – indywidualny kontekst ujmowania twórczych kompetencji

Rozumienie człowieka nie zależy od tego, ile o nim wiemy, lecz od tego, na ile głęboko potrafimy wnikać w jego subiektywny świat, w świat jego znaczeń [Straś-Romanowska, 1995, s. 30].

Proces rozwoju jest dynamiczny i przebiega według ciągłego mechanizmu **adaptacji – zróżnicowania – kreacji** [Maslow, 1986; Popek, 1999; Kozielski, 1987; Obuchowski, 1993].

Perspektywa indywidualna ujmowania kompetencji twórczych uwiadamia się przede wszystkim w **organizowaniu i interpretacji** osobistych i społecznych doświadczeń oraz ich **wartościowaniu** (1). Sprzyja temu okres dorosłości, którego zadaniem jest **odkrywanie** nowych możliwości, dokonywanie **zmian** w kierunku różnorodności doświadczeń i zmienności scenariuszy życia, przewartościowań i reinterpretacji doświadczenia, tworzenia alternatywnych interpretacji. Człowiek **kompetentnie i twórczo** organizuje osobiste i społeczne doświadczenia, które konstytuują **biografię** jednostki [Tyszkowa, 1988, s. 75]. Do indywidualizacji osobowości i nadania jej specyficznego i niepowtarzalnego charakteru w sposób najpełniejszy przyczynia sfera **afektywna i emocje** (2). Sfera afektywna zajmuje istotne miejsce w systemie **wiedzy osobistej**, której najważniejszym elementem jest obraz samego siebie [por. Kofta, Doliński, 2000]. Emocje człowieka charakteryzuje społeczny charakter, intencjonalność oraz poznawcza treść [Reykowski, 1992; Gasiul, 2002; Jarymowicz, 1997; 2001].

Rezultatem wewnętrznych procesów **wartościowania** różnych sfer życia jest wymiar subiektywny poczucia jakości życia. Poczucie życiowej **satysfakcji** (zadowolenia z życia) stanowi kolejny aspekt indywidualnej perspektywy ujmowania kompetencji twórczych. Wyrażona jest możliwością kształtowania wielowymiarowego rozwoju i autokreacji człowieka oraz **realizacji** celów życiowych.

Indywidualizacja w organizowaniu i interpretacji osobistych i społecznych doświadczeń

Pamiętając, że głównym kryterium rozwoju psychicznego przyjmuje się stopień przystosowania jednostki do aktualnych warunków życia [Przetacznik-Gierowska, Tyszkowa, 1996], rozróżnić należy przystosowa-

nie **zewnętrzne** – do wymagań otaczającego świata oraz przystosowanie **wewnętrzne** – polegające na spełnianiu osobistych, samorealizacyjnych standardów. Proces przystosowania wewnętrznego nie następuje automatycznie i bezpośrednio po osiągnięciu przystosowania zewnętrznego, jako jego kontynuacja, lecz jest zjawiskiem specyficznym, względnie autonomicznym, wymagającym odrębnych warunków. Wskaźnikiem przystosowania zewnętrznego jest obserwowalna, obiektywna **skuteczność** pełnienia ról społecznych. Przystosowanie wewnętrzne podlega przede wszystkim **subiektywnej** ocenie podmiotu, jest rozpoznawane i odczuwane jako harmonia w obrębie różnych obszarów życia psychicznego (myślenia, uczuć, działania) i rozmaitych rodzajów aktywności, jako doświadczanie radości z zaangażowań, wreszcie – jako poczucie samospełnienia się i głębszego niż dotychczas sensu życia [Kulczycki, 1991].

Poznawcza koncepcja zmian rozwojowych H. Bee [Bee, Boyd, 2002] czyni założenie o istnieniu **wewnętrznych modeli doświadczenia** (*internal models of experience*). Przyjmuje się w niej, że rezultat doświadczeń nie zależy od obiektywnych właściwości doświadczenia, ale od jego interpretacji przez jednostkę, czyli znaczenia przypisywanego temu doświadczeniu przez jednostkę. Interpretacja doświadczenia nie jest przypadkowa i chwilowa, ale jest ustrukturyzowana w modele, rozumiane jako zorganizowane kompleksy założeń lub oczekiwań wobec siebie i innych. Wewnętrzne modele doświadczenia kształtują się w relacjach jednostki ze środowiskiem.

Twórcza organizacja doświadczenia

Człowiek **kompetentnie i twórczo** organizuje osobiste i społeczne doświadczenie. Nadaje **znaczenie** doświadczeniom, uruchamiając proces **wartościowania**. Polega on na **selekcjonowaniu, interpretowaniu i porządkowaniu** doświadczeń w pewną całość, której organizację wyznaczają motywy podstawowe: **umacniania siebie i kontaktu z innymi**. Proces wartościowania możliwy jest dzięki **autorefleksji** nad osobistym doświadczeniem z przeszłości, teraźniejszości i przyszłości [Adamiec, 1988; Maruszewski, 2003; Tyszkowa, 1988; Trzebiński, 2002b; Tyszkowa, Przetacznik-Gierowska, 1996]. Zadaniem dorosłości jest **odkrywanie nowych możliwości, dokonywanie zmian** w kierunku różnorodności doświadczeń i zmienności scenariuszy życia, przewartościowań i **reinterpretacji doświadczenia**, tworzenia alternatywnych interpretacji.

Rozwój jest procesem wielowymiarowych oraz indywidualnie zróżnicowanych zmian. Polega na gromadzeniu i opracowywaniu indywidualnego doświadczenia, które podlega procesom **strukturyzacji i restrukturyzacji** w rezultacie aktywności, jaką jednostka przejawia w pełnym cyklu życia w stale podejmowanych relacjach ze światem. W ujęciu tym doświadczenie jest **materiałem rozwoju** [Oleś, 2011; Kielar-Turska, 2000; Trempała, 2000a; Krzyżewski, 2003; Bartosz, 2004].

Człowiek dokonuje wyborów życiowych, opierając się na jego wewnętrznym, subiektywnym świecie znaczeń i sensów: „Kryterium wartościowania zdarzeń jest zawsze systemem osobistych znaczeń podmiotu, ukształtowanym w toku dotychczasowych jego dziejów” [Straś-Romanowska, 1995, s. 26]. Rozwój osobowy polega na przewartościowywaniu tego systemu, tworzeniu nowych poziomów znaczeń, związanych z odkrywanymi wartościami esencjalnymi osoby, które zawsze zawierają w sobie, obok pierwiastka indywidualnego, pierwiastek powszechny (związany z wyższymi wartościami ogólnoludzkimi). Wielopoziomowy rozwój osoby opiera się na założeniach o ludzkim życiu jako egzystencji: „Egzystencja to «bycie w świecie» polegające na pierwotnym i spontanicznym skierowaniu świadomości ku innym bytom, innym ludziom, także ku transcendencji” [Straś-Romanowska, 1995, s. 100]. Proces rozwojowy wiąże się zatem z nabywaniem zdolności dokonywania świadomych i odpowiedzialnych wyborów życiowych na podstawie wewnętrznego, subiektywnego świata znaczeń i sensów jednostki. Świadomość historii własnego rozwoju, wielopoziomowości własnych doświadczeń pozwala na ich hierarchiczną organizację i przez to kształtuje poczucie wewnętrznej integralności (spójności) systemu znaczeń.

System znaczeń osobistych pełni trzy główne **funkcje**: 1) wyznacza interpretację nowych doświadczeń i przyczynia się do integrowania ich w spójną całość; 2) wychodząc z założenia, że jednostka poszukuje sensu i spełnienia w życiu, system znaczeń można potraktować jako subiektywną teorię dotyczącą różnych aspektów siebie i osobistej relacji ze światem; 3) system znaczeń osobistych, jako reprezentacja najważniejszych celów jednostki i sposobów osiągania, służy ukierunkowaniu codziennej aktywności oraz decyzji podejmowanych przez podmiot [por. Lazarus, 1999; Zaleski, 1991; Hoerning, 1990; Trzebiński, 2002; Hermans, 2008; Hermans, Hermans-Janzen, 2000].

Twórcza interpretacja doświadczenia

Człowiek jest **kreatorem znaczeń** – interpretuje doświadczenie osobiste i zdarzenia zewnętrzne, określając niektóre z nich jako osobście ważne oraz nadając im określony sens. Za selekcjonowanie i interpretowanie doświadczeń odpowiadają procesy poznawcze i afektywne. Interpretacja doświadczeń ma bardziej poznawczy charakter jeśli w ogóle można je oddzielać, natomiast ich integracja w pewną całość opiera się na emocjonalno-uczuciowym aspekcie doświadczeń, przy pewnej refleksji zyskuje poznawczą interpretację w postaci zwerbalizowanego tematu wiodącego. Dynamiczny stan uporządkowania systemu jest wynikiem oddziaływania dwu sił: odśrodkowe odpowiadają za wzbogacanie systemu znaczeń osobistych, ich zmieniającą się interpretację i tolerowanie niespójności, a dośrodkowe – za integrowanie systemu znaczeń w pewną zorganizowaną całość. System znaczeń osobistych czyli nasze Ja ma charakter historyczny, łączy bowiem interpretację doświadczeń z przeszłości, teraźniejszych i przyszłych [Oleś, 2011; Tyszkowa, 1988].

Wartościowanie czyli świadome, refleksyjne ujęcie doświadczenia może się zmieniać stosownie do zmieniającej się sytuacji. Jest ono refleksyjnym ujęciem tego aspektu sytuacji, który jednostka odczuwa jako aktualnie ważny w swoim życiu. Wartościowanie nie tylko zachodzi w czasie, ale odnosi się także do przeszłości, przyszłości i teraźniejszości. Trudno je zrozumieć, jeśli nie uwzględnia się tego, że jego znaczenie wynika z uprzednich doświadczeń i z antycypowanej przyszłości. Wartościowania odnoszą się do różnych kontekstów psychospołecznych i są zorganizowane w złożony i uporządkowany system [Bruner, 1990; Straś-Romanowska, 1997; Giza, 1991; Trzebiński, 2002; Neckar, 2003; Stemplewska-Żakowicz, 2002].

Osoba jako aktywny podmiot selekcjonuje, porządkuje i interpretuje doświadczenia, tworząc z nich złożoną całość – system znaczeń osobistych [Hermans, Hermans-Jansen, 2000]. **System znaczeń osobistych** to nasycona emocjonalnie sieć poznawcza, zawierająca reprezentacje pozytywne i negatywne wartościowanych aspektów samego siebie i własnego życia, rzeczy, do których jednostka ma jakiś stosunek, a także umysłowe reprezentacje celów, motywów, planów i dążeń, podobnie jak lęków i obaw – będących przedmiotem refleksji i wartościowania [Hermans, Hermans-Jansen, 2008].

Doświadczenie biograficzne i autobiograficzne

Doświadczenie indywidualne, warunkowane właściwościami wrodzonymi i okolicznościami życia wyznaczającymi warunki aktywności, konstytuuje **biografię** jednostki [Tyszkowa, 1988, s. 75]. Tomasz Maruszewski [2000] proponuje, spojrzeć na doświadczenie jak na zapisany w pamięci autobiograficznej „ciąg zdarzeń tworzących indywidualną historię życiową” [Maruszewski, 2000, s. 179]. Autor uznaje, że doświadczenie obejmuje zarówno aspekt **deskryptywny** (dane zimne), jak i **afektywny** (dane gorące). Dotyczy ono świata zewnętrznego (materialnego i społecznego), własnej osoby (działań i cech) oraz wzajemnych relacji osoba – środowisko. Istnieje pewna część doświadczeń związanych z własną osobą, która tworzy rdzeń. Wokół tych doświadczeń nadbudowywane są następne ich treści, w szczególności związane z relacjami z innymi. Tak więc buduje własną tożsamość, tworząc z wielu przeżyć i zdarzeń własną, spójną historię wyjaśniającą i nadającą sens doświadczeniom. Pamięć autobiograficzna jest miejscem gromadzenia doświadczeń, odpowiedzialna nie tylko za pamiętanie przeszłości, ale także za kreowanie jej, odtwarzanie z uwagi na obecne nastroje, aktualny obraz siebie, dominujący w życiu problem [Maruszewski, 2005; Niedźwieńska, 2005]. Jedną z podstawowych funkcji pamięci autobiograficznej jest – stanowiące podstawę tożsamości – pamiętanie własnej biografii (konstruowanie i przechowywanie własnej historii oraz pojęcia Ja). W tym kontekście Jerzy Trzebiński [2002] mówi o „narracyjnym doświadczeniu” – fakty, zdarzenia, własne emocje i zachowania są doświadczone jako składniki/fragmenty dziejącej się historii życia. Treść rozwijającej się narracji wpływa na to, co jednostka widzi, czuje, myśli. Te same fakty odbierane jako składniki innej historii byłyby doświadczone inaczej. Jednocześnie narracyjne odtwarzanie przeżyć z przeszłości w procesie tworzenia autobiografii polega na spajaniu poszczególnych doświadczeń oraz nadawaniu im sensów i znaczeń przez umieszczenie ich w odpowiednim kontekście, czasie i przestrzeni [Demetrio, 2000].

Bogna Bartosz [2001, 2002, 2004; 2010], uwzględniając te szczególne powiązania doświadczenia z narracyjnie ujmowaną biografią jednostki, proponuje kategorię „doświadczenia autobiograficznego”. Autorka, traktując doświadczenie jako „całościową interpretację czy ustosunkowanie podmiotu do zdarzeń”, wskazuje na jego osobisty charakter, ciągłość oraz uwikłania w historyczność i kontekst. Jest więc ono „dynamiczną całością, która przybiera różnorodne kształty w zależności od tego, z jakiej perspektywy i w jakim

świecie na nią patrzymy”, ustosunkowaniem czy interpretacją („twórczym przerobieniem”) przeżyć. Takie doświadczenie tworzy autobiografię, stając się konstrukcyjnym elementem subiektywnej rzeczywistości, i do takiego doświadczenia możemy dotrzeć, analizując jednostkowe narracje [Bartosz, 2001, s. 4]. Przeżywanie zdarzeń własnego życia jawi się jako proces ciągłej rewizji znaczeń i poszukiwania sensu życia, zawartego w unikatowej biografii. Ciągłość tego procesu implikuje przemiany w systemie znaczeń, w sposobie rozumienia siebie i własnej sytuacji egzystencjalnej [Bartosz, 2002, s. 79].

Zmianą jest to, co jednostka odczuwa i przeżywa jako zmianę [Adamiec, 1988]. Przemiana jest powiązana ze zmianami sposobu rozumienia i przeżywania samego siebie, jest zmianą w obrębie znaczeń, która przejawia się w zmianie sposobu życia. Każda taka reinterpretacja, będąca zmianą stosunku do własnego życia i dziejących się w nim zdarzeń, jest już rozwojem [por. Straś-Romanowska, 1992, 1995, 1997].

Szczególną rolę w procesie przemian odgrywają kryzysy⁸, krytyczne doświadczenia życiowe, wymuszające na jednostce zmianę dotychczasowe-

⁸ Celem przeprowadzonych badań [Wróblewska, 2007] była ocena psychospołecznego funkcjonowania osób niepełnosprawnych niedowidzących i tracących wzrok w obrębie dwóch wymiarów- dojrzałości emocjonalnej i przystosowania społecznego oraz ukazanie problematyki potrzeb i oczekiwań w świetle mechanizmu projekcji.

W projekcji obrazu własnego Ja większość badanych próbuje akceptować swoją niepełnosprawność i podejmuje wysiłek, aby podtrzymać dodatnie pojęcie o sobie jako o człowieku wartościowym. Zgodnie z przyjętym założeniem osoby niepełnosprawne w projekcji odnosiły swoje oczekiwania do potrzeby akceptacji, zrozumienia i bliższych kontaktów interpersonalnych, co świadczyć może o utrudnionym kontakcie ze środowiskiem i uboższych relacjach społecznych. Jednostka z naruszoną sprawnością organizmu, wyolbrzymiając skutki swojej niepełnosprawności, może spostrzegać siebie jako osobę bezużyteczną, niezdolną do nauki i pracy. W postawie osób badanych widoczne jest rozumienie społecznego znaczenia wyrażanych własnych uczuć oraz, co istotne, obecność uczuć **heteropatycznych** (skierowanych na innych), a nie tylko **autopatycznych** (skierowanych na siebie) i związana z tym gotowość niesienia pomocy innym, chociaż sami często jej potrzebują. Badane osoby niepełnosprawne, kompensując swoje dysfunkcje i dążąc do zaspokojenia potrzeb, znaczną ilość czasu wolnego poświęcają działalności twórczej. Analiza aktywności twórczej niepełnosprawnych wskazuje na specyficzne cechy procesu twórczego. Twórczość osób niedowidzących i tracących wzrok ma charakter swobodny. Wyrażają w niej własny wizerunek otaczającego świata i osobisty stosunek do rzeczywistości. W pracach plastycznych przeważa tematyka natury, przyrody: pejzaże wodne, wodospady, ściany lasu, wielobarwne łąki, pejzaże nieba o zachodzie słońca, otwarte przestrzenie.

Sztuka jest tym rodzajem aktywności, który stanowi syntezę percepcji świata i jego indywidualnej interpretacji. Dzięki doświadczeniu będącemu syntezą doznań i działań człowiek lepiej rozumie i wyraża samego siebie. Człowiek – także niepełnosprawny – tworzy sztukę, a ona współtworzy człowieka. Działanie staje się dla niego źródłem wewnętrznego zado-

go sposobu życia i dotychczasowych „obszarów zaangażowań”. Poznanie subiektywnie najważniejszych doświadczeń ukazuje świat znaczeń jednostki i pozwala poznać reguły, za pomocą których tworzy ona własną biografię [por. Wróblewska 2007, 2008b, 2010a, 2010d].

Kompetencje biograficzne

Zbigniew Pietrasiński [1988] podkreślając wkład jednostki w proces współtworzenia własnej drogi życiowej i własnego rozwoju, posługuje się pojęciem **kompetencji biograficznej**. Wskazuje na możliwość i zarazem konieczność umiejętnego kierowania własnym życiem, wybierania takiej drogi, która sprzyja realizowaniu ważnych dla osoby wartości. Jednym ze składników kompetencji biograficznej jest **myślenie biograficzne**, którego przedmiotem jest droga życiowa podmiotu i jego rozwój. Może ono przybierać postać **refleksji** nad przeszłością (analiza tego, co uformowało tożsamość), **oceniania** teraźniejszości pod kątem przeszłości i przewidywanych wymagań przyszłości, **prognozowania** przyszłości („kim się stanę/mogę się stać, jeśli będę żył tak, jak żyję”) lub **projektowania** przyszłości („praca nad sobą”, „angażowanie się w czynności, które mogą mnie rozwinąć”). Celem jest tu pogłębienie rozumienia własnego życia i jego uwarunkowań oraz umożliwienie jednostce kierowania własnym życiem i rozwojem [Pietrasiński, 1988, s. 138].

Aktywizowanie narracyjnego rozumienia świata zmienia ludzkie myślenie i ma wpływ na zachowanie człowieka. Złożoność, giętkość i integracja systemu wartościowań są warunkiem zdrowego funkcjonowania. Rozważając problem nadawania osobistych znaczeń wydarzeniom i doświadczeniom historii życia Hubert Hermans określa *self* jako zorganizowany proces wartościowania, a więc strukturę dynamiczną [Hermans, Hermans-Jansen, 2000; Hermans, 2008].

Dialogowość traktowana jest jako jedna z wielu najbardziej fundamentalnych właściwości osoby [Oleś, 2008, 2009; Oleś, Chmielnicka-Kuter, 2010; Puchalska-Wasył, 2006]. Pełnia człowieczeństwa ujawnia się dzięki **podmiotowości**, **intencjonalności** i **dialogowości**. Pełna intencjonalność i ogra-

wolenia, likwiduje zahamowania powstałe w wyniku inwalidztwa wzroku. Pozwala to osobom niepełnosprawnym uwierzyć w siebie i własne możliwości, czynić życie ciekawszym i bardziej twórczym. Tworzenie czegokolwiek jest **zaznaczaniem własnej osobowości**...

niczona dialogowość skutkują realizacją jednego scenariusza bez uwzględnienia wersji alternatywnych (brak giętkości) oraz upośledzeniem zdolności rozumienia siebie i innych. Dialogowość bez intencjonalności oznacza sto procent empatii, ale niezdolność do ukierunkowania własnej aktywności. Obydwie (hipotetyczne) skrajności sugerują zakres ograniczeń ludzkiego funkcjonowania w przypadku braku równowagi między tymi dyspozycjami. Dla skutecznej realizacji celów ważniejsza jest **intencjonalność**, dla empatycznego rozumienia innych – **dialogowość**. Zdrowo pojmowana intencjonalność, jak i dialogowość służą m.in. opanowaniu niepewności, zwłaszcza związanej z przyszłością.

Dialogi wewnętrzne pełnią wiele funkcji adaptacyjnych i rozwojowych, m.in. sprzyjają poznaniu i rozumieniu rozmaitych punktów widzenia, przyczyniają się do klasyfikowania przekonań, mogą sprzyjać rozwiązywaniu konfliktów oraz pozwalają eksplorować nowe perspektywy aktywności własnej – wewnętrznej lub zewnętrznej. Siła tkwiąca potencjalnie w wewnętrznym dialogu sprawia, że złożone i niespójne Ja staje się Ja bogatym, wszechstronnym i pełnym, a nade wszystko **zintegrowanym**. Więcej, dialog daje szansę rozwoju i zmian, człowiek nie zatrzymuje się na danym etapie, ale dokąd może myśleć i decydować, ma nieustanną szansę **transgresji**. W tym sensie jest bytem otwartym [Oleś, 2001, s. 165].

Paradygmatyczny i narracyjny sposób myślenia

Człowiek, zdaniem J. S. Brunera [1992], posługuje się dwoma rodzajami myślenia – **paradygmatycznym** i **narracyjnym**. Paradygmatyczny sposób myślenia polega na uogólnianiu doświadczeń, aby zrozumieć na czym polegają powiązania między nimi. Próbuje porządkować świat zgodnie z regułami logiki, aby wykrywać zależności przyczynowe, dzięki czemu wyjaśniamy i przewidujemy zdarzenia, zarazem sprawując nad nimi kontrolę. W myśleniu paradygmatycznym można doszukać się takich operacji poznawczych, jak abstrahowanie, kategoryzowanie, porównywanie, a także poszukiwanie przyczyn i praw ogólnych [Bruner, 1992; por. Trzebiński, 2002]. Narracyjny sposób myślenia wyraża się opowiadaniem o zmienności ludzkich intencji w czasie. Charakteryzuje się ono interpretacją ciągu wydarzeń, nadawaniem im znaczeń, skupianiu na ciągłości historii (jej celu) i intencji bohaterów. Zdarzenia stają się zrozumiałe, gdy widzimy je w perspektywie myśli, uczuć, pragnień i intencji aktywnych podmiotów. Narracyjny sposób

myślenia oznacza rozumienie rzeczywistości jako historii oraz postrzeganie jej bohaterów jako osób z określonymi intencjami, dążącymi do realizacji celów, napotykających po drodze przeszkody i reagujących na nie [Trzebiński, 2002a]. Historii zazwyczaj towarzyszą emocje, które wpływają na interpretacje zdarzeń. Interpretacje już dokonane mogą wpływać na sposób postrzegania napływających informacji.

1.8. Pozytywna perspektywa człowieka i jakości życia – jako kontekst rozwoju twórczych kompetencji

Przyjmuje się, że optymizm jest istotnym zasobem osobistym kształtującym poczucie dobrostanu, stosunek do siebie i sukcesy życiowe [Seligman, 1996, 2002, 2004, 2005]. Stanowi skłonność jednostki do spostrzegania i wartościowania świata przede wszystkim w kategoriach pozytywnych [Czapiński, 2004a, 2004b; Czerw, 2010; Argyle, 2001; Carr, 2004]. Wartościowanie pozytywne ma swoje źródło w poczuciu osobistego sprawstwa i możliwości kontrolowania przebiegu zdarzeń. Optymizm sprawczy dotyczy przekonania jednostki o możliwości powodowania zdarzeń pozytywnych. Optymizm obronny (adaptacyjny) sprowadza się natomiast do nadziei na uniknięcie niepowodzeń. Wszelkie emocje pozytywne, które jednostka przeżywa w określonych okolicznościach, czyli poczucie zadowolenia, radość, poczucie bliskości z innymi ludźmi, poczucie spełnienia, sukcesu – mają charakter samowzmacniający się i skutkują rosnącym zaangażowaniem. Zachęcają jednostkę do dalszych działań we wszystkich obszarach życia: fizycznym, społecznym, intelektualnym, zawodowym [Czapiński, 2004]. Optymizm należy do tych właściwości człowieka, które zapewniają mu sukcesy, dobre zdrowie i długie życie. Pesymizm zaś obniża sprawność (także intelektualną), samopoczucie, szkodzi zdrowiu i może skutecznie hamować powodzenie szkolne i zawodowe. Optymiści, doświadczając niepowodzenia, wierzą, że są one chwilowe i mają przyczyny zewnętrzne. Optymizm zapobiega bezradności, wzmacnia system immunologiczny, daje zdolność do głębokich i satysfakcjonujących związków z innymi ludźmi i buduje zaufanie do nich. To z kolei skutkuje wieloma pozytywnymi doświadczeniami [Seligman, 1996, 2002, 2004, 2005; Argyle, 2004; Carr, 2004].

Rola pozytywnego nastawienia

Lyubomirsky, King i Diener [2005] szukali empirycznej odpowiedzi na pytanie, czy pozytywne emocje i szczęście prowadzą do sukcesu, a jeśli tak, to w jakich dziedzinach życia. Badania potwierdziły, że odczuwanie szczęścia poprzedza sukces. Autorzy podkreślili, że pozytywne afekty budują ważne zasoby osobiste. Ujawnili dodatnie korelacje subiektywnego poczucia dobrostanu badanych z ich pracą (,27), relacjami z innymi ludźmi (,27), ze stanem zdrowia (,32). Co więcej, autorzy wskazali również, że pozytywne emocje **facylitują** myślenie twórcze. **Nastawienie na osiągnięcia** (przekonanie, że los sprzyja jednostce w realizacji jej celów), **pozytywne myślenie** (pozytywne oczekiwania, aprobaty siebie i otoczenia), **otwartość** (nastawienie na nowe i nietypowe doświadczenia, akceptacja ryzyka) prowadzą do sukcesu.

W Modelu Poczucia Koherencji (SOC) A. Antonovsky'ego [1995] globalna orientacja człowieka wyraża stopień, w jakim ma on dominujące, trwałe – choć dynamiczne – poczucie pewności, że: 1) bodźce napływające ze środowiska wewnętrznego i zewnętrznego mają charakter ustrukturuwany, są przewidywalne i wytłumaczalne; 2) dostępne są zasoby, które pozwolą człowiekowi sprostać wymaganiom stawianym przez te bodźce; 3) wymagania te są dla człowieka wyzwaniem wartym wysiłku i zaangażowania⁹ [Antonovsky, 1995, s. 34].

Nadzieja, zdaniem J. Kozieleckiego [2006] może determinować kierunek działań człowieka. Autor rozumie ją jako wielowymiarową strukturę poznawczą, której głównym elementem jest przekonanie jednostki, że w przyszłości osiągnie ważny cel z określonym stopniem prawdopodobieństwa¹⁰. Szczególną rolę należy przypisać **nadziei aktywnej**. Wyraża ona przekonanie, że ważny cel jest z określonym stopniem prawdopodobieństwa możliwy do osiągnięcia, a pomogą w tym silna motywacja, umiejętność wykonywania zadań, a także samo działanie. Nadzieja generalna kształtuje ogólne poczucie sensu życia, co ułatwia realizację celów jednostkowych [Kozielecki, 2006].

⁹ Definicją operacyjną modelu SOC jest Kwestionariusz Poczucia Koherencji, który mierzy trzy czynniki: poczucie zrozumiałości, poczucie zaradności i poczucie sensowności [Antonovsky, 1995].

¹⁰ Na podstawie przyjętych wcześniej kryteriów: pasywność-aktywność oraz partykularność (pojedynczość)-generalność (ogólność) Kozielecki wyodrębnił różne rodzaje nadziei. Wśród nich znajduje się pasywna nadzieja partykularna, aktywna nadzieja generalna oraz pasywna nadzieja generalna i aktywna nadzieja partykularna [Kozielecki, 2006].

Optymalne doświadczenie (teoria przepływu M. Csikszentmihalyi'ego)

Badania M. Csikszentmihalyi'ego [1996] nad tzw. przepływem (*flow experience*), czyli optymalnym doświadczeniem doprowadziły do postawienia tezy, że doświadczenie optymalne wygląda jednakowo na całym świecie i jednakowe są warunki psychologiczne, które je umożliwiają. Jednakże ludzie różnią się między sobą tym, co doprowadza do stanu satysfakcji, stawianymi sobie celami, rodzajem aktywności, cenionymi wartościami. Optymalne doświadczenie oznacza stan, w którym umiejętności człowieka są dostosowane do wymagań stawianych mu przez zadanie. Doświadczenie szczęścia, to stan, podczas którego ludzie doznają głębokiej satysfakcji. Stan świadomości zwany „przepływem”, to stan **koncentracji** tak głębokiej, że człowiek jest całkowicie pogrążony w wykonywanej czynności. Człowiek doświadczający szczęścia ma wrażenie kontrolowania sytuacji, jest pozbawiony wątpliwości i wykorzystuje do maksimum swoje zdolności. Doświadczenie to jest do tego stopnia satysfakcjonujące, że ludzie powtarzają je, nawet wielkim kosztem, wyłącznie dla czystej satysfakcji wykonywania danej czynności. Zgodnie z tą koncepcją istnieją pewne istotne czynniki, za pośrednictwem których możliwe staje się wzbogacanie własnego życia i jego przemiany – od znużenia – do poczucia szczęścia i satysfakcji. Pierwszym czynnikiem jest **podejmowanie wysiłku**, bez którego najprawdopodobniej nie jest możliwe doświadczanie przepływu. Kolejnym, jak twierdzi M. Csikszentmihalyi, jest **podejmowanie ryzyka**, które zazwyczaj towarzyszy czynnościom prowadzącym do *flow* i daje możliwość doznawania silnych przeżyć emocjonalnych. Doświadczanie przepływu wiąże się z poczuciem posiadania kontroli nad wydarzeniami, które często występuje w działaniach związanych z podejmowaniem zachowań ryzykownych (o niepewnych skutkach). Satysfakcja jest możliwa wówczas, gdy mamy do czynienia z wyzwaniem (trudnym zadaniem), z którym możemy sobie poradzić dzięki posiadanym umiejętnościom (kontrola behawioralna związana z naszą kompetencją) oraz gdy dostępne są informacje zwrotne o realizowaniu celu (kontrola percepcyjna). Brak odpowiedniości między wyzwaniem a naszymi umiejętnościami uniemożliwia doświadczania satysfakcji z działania. Satysfakcji doświadczamy w sytuacji, w której nasze umiejętności są w pełni wykorzystane, wiąże się ona z poczuciem osiągnięcia i nowości, ruchu naprzód i rozwoju własnej jaźni. Jeśli wyzwanie przekracza nasze możliwości, przeżywamy napięcie, frustrację i zniechęce-

nie. Prowadzi do nudy, gdy wymaga mniejszych możliwości, od tych, które posiadamy. Apatia pojawia się, gdy zarówno wyzwania, jak i możliwości pozostają na niskim poziomie. Autor PRZEPŁYWU pisze:

Uzyskanie kontroli nad własnym życiem nie jest łatwe, a czasem może być bolesne. Jednakże w dłuższej perspektywie optymalne doświadczenia dają człowiekowi poczucie panowania – a nawet świadomość uczestnictwa w decydowaniu o treści własnego życia – co jest najbliższe szczęściu w jego konwencjonalnym rozumieniu. [...] Doświadczenie optymalne zależy od zdolności do świadomego kontrolowania wydarzeń [Csikszentmihalyi, 1996, s. 19, 23].

Uczucie przepływu prowadzi do rozwoju jednostki, ponieważ jest ono zachętą do nauki i osiągania nowych pułapów wymagań oraz umiejętności [Csikszentmihalyi, 1996]. Badacz stawia też pytanie o jakość życia w odniesieniu do naszej codzienności, w związku ze sposobem, w jaki gospodarujemy czasem i czym go wypełniamy. Czas przeznaczamy głównie na trzy kategorie aktywności, przebiegające w różnych kontekstach społecznych: 1) aktywność twórcza i produkcyjna, 2) czynności bytowe, 3) rekreacja. To, czym jest nasze życie, zawiera się w doświadczeniach związanych z tymi dziedzinami aktywności. Jakość życia, zdaniem Csikszentmihalyi'ego, zależy nie tyle od samego szczęścia, ale od tego, co robimy, aby być szczęśliwi. Życie jest tym, czego doświadczamy: „żyć to doświadczać przez działanie, odczuwanie, myślenie” [Csikszentmihalyi, 1998, s. 21].

Autor zaprojektował badania empiryczne, których celem było określenie wpływu różnych form aktywności na nasze przeżycia oraz podczas jakich zajęć codzienności doświadczamy szczęścia, koncentracji, motywacji i przepływu. W czasie pracy, aktywnego wypoczynku i w kontaktach towarzyskich tkwią największe szanse doświadczania przepływu.

Jakość życia w kontekście rozwoju

Efektem rozwoju człowieka jest jakość życia – zależność ta jest obustronna – **jakość rozwoju** jest też funkcją **poczucia jakości życia**. Jakość życia stanowi poczucie życiowej **satysfakcji** wyrażonej możliwością kształtowania wielowymiarowego rozwoju i autokreacji człowieka oraz **realizacji** celów życiowych zgodnie z przyjętymi wartościami i oczekiwaniami.

Problematyka jakości życia ma już wieloletnią tradycję w rozważaniach interdyscyplinarnych a zainteresowanie nią pojawiło się w naukach społecz-

nych w drugiej połowie XX wieku. Na przestrzeni wieków analizy filozoficzne skupiały się na tym, w jaki sposób można doskonalić swoje życie i uczynić człowieka bardziej szczęśliwym (Heraklit, Demokryt, Sokrates, Platon, Arystoteles, Hipokrates, Epikur). Władysław Tatarkiewicz, podejmując próbę zdefiniowania pojęcia **jakość życia**, kładzie nacisk na dwoistą, subiektywno-obiektywną naturę tego zjawiska [Tatarkiewicz, 1983].

Pojęcie jakości życia bywa opisywane w wielu różnych kategoriach: **normatywnych**, **fenomenologicznych** czy **relacyjnych**. Problematyka jakości życia jest kategorią aktualną w rozważaniach nad funkcjonowaniem człowieka. Można ją analizować w perspektywie rozwoju i traktować jako temporalną kategorię rozwojową, która obejmuje doświadczenia przeszłe, obecne oraz oczekiwania związane z przyszłością [Kowalik, 1994; Daszykowska, 2010; Oleś, 2010; Liberska, 2004]¹¹.

Koncepcja jakości życia T. Tomaszewskiego

Jedną z wcześniejszych polskich koncepcji teoretycznych wyjaśniających zjawisko jakości życia w sposób normatywny był model zaproponowany przez Tadeusza Tomaszewskiego [1984]. Jego zdaniem, na określenie indywidualnej jakości życia mają wpływ czynniki obiektywne, środowiskowe (jakość świata) oraz czynniki podmiotowe (predyspozycje osobowościowe człowieka). Autor łączy pojęcie jakości życia z pojęciem wszechstronnego rozwoju:

rozwój wszechstronny człowieka jest to taki jego rozwój, który prowadzi do podnoszenia się jakości życia człowieka we wszystkich jego aspektach i we właściwej proporcji. To samo możemy również powiedzieć o społeczeństwie. Społeczeństwem wszechstronnie rozwiniętym możemy nazwać takie społeczeństwo, które umożliwia rozwój wszystkich aspektów jakości życia jak największej liczby ludzi [Tomaszewski, 1984, s. 208-209].

Zdaniem autora niezależnie od zmieniających się okoliczności istnieją stałe psychologiczne wymiary jakości życia, np. bogactwo przeżyć, poziom świa-

¹¹ Pionierem badań nad jakością życia był Angus Campbell. Przeprowadził on w 1971 roku pomiary zadowolenia z życia Amerykanów, zapoczątkowując zainteresowanie tą problematyką. Dla Campbella jakość życia oznaczała stopień zadowolenia z poszczególnych sfer życia wyrażający się w refleksyjnych ocenach tych sfer. Wy wyróżnił ich piętnaście: małżeństwo, życie rodzinne, zdrowie, stosunki przyjacielskie, sąsiedztwo, praca w domu, praca zawodowa, życie w USA, czas wolny, miejsce zamieszkania, przydatność wykształcenia, poziom wykształcenia, mieszkanie, oszczędności [Campbell, Converse, Rodgers, 1976].

domości, aktywność, twórczość i współuczestnictwo w życiu społecznym. Tomaszewski założył, że poziom jakości życia człowieka wzrasta wraz z poziomem zgodności przebiegu rozwoju podmiotu z procesem rozwoju świata. Podnoszenie jakości życia jednostki we wszystkich jego aspektach jest możliwe dzięki wszechstronnemu rozwojowi podmiotu. Rozpatrując jakość życia w perspektywie podnoszenia jej na wyższy poziom, określono **pięć podstawowych kryteriów**, które mają umożliwić ocenę jakości życia ludzkiego. Według Tomaszewskiego są to:

- 1) bogactwo przeżyć – chodzi tutaj o ilość, różnorodność i intensywność przeżyć, stały dopływ wrażeń jako niezbędny element dla normalnego przebiegu aktywności organizmu; życie pełne wrażeń i przeżyć uczuciowych uważane jest powszechnie za jakościowo lepsze życie niż monotonne i nudne;
- 2) poziom świadomości – zdolność wytwarzania poznawczego obrazu rzeczywistości, wiąże się z silną potrzebą wiadomości o świecie i rozumienia świata; życie człowieka, który wiele wie i rozumie, ceni się wyżej niż życie człowieka o słabym rozeznaniu;
- 3) poziom aktywności – działalność fizyczna oraz umysłowa, aktywność jako oznaka zdrowia i rozwoju, wolność rozwijania aktywności jako jedna z największych wartości w życiu człowieka;
- 4) twórczość – szczególnego rodzaju aktywność skierowana na przekształcanie rzeczywistości, wprowadzanie określonych zmian, stwarzanie nowych sytuacji, nowych idei i nowych wartości; życie ludzi, których działalność pozostawiła po sobie wartościowe skutki, ocenia się jako dobrze przeżyte;
- 5) współuczestnictwo w życiu społecznym – współżycie z innymi ludźmi, dzielenie się przeżyciami, podejmowanie wspólnych zadań, włączanie wyników własnej działalności do dorobku ogólnego; życie samotne w izolacji od innych jest powszechnie oceniane jako gorsze [Tomaszewski, 1984, s. 208].

Tomaszewski zwraca uwagę na komplementarność kryteriów jakości życia. Wyodrębnienie któregośkolwiek z nich i uczynienie go jedynym wyznacznikiem jakości życia prowadzi do jej obniżenia, gdyby nawet wyróżniony aspekt osiągnął szczytowy poziom rozwoju. Jedynie rozpatrywane łącznie i w perspektywie rozwojowej, parametry mogą stanowić czynnik podnoszą-

cy jakość życia. Stanowią one pewien całokształt [Tomaszewski, 1984, s. 203-209].

Jakość życia a kryzysy rozwojowe

Problematykę jakości życia można rozpatrywać w odniesieniu do rozwiązywania kryzysów na poszczególnych etapach rozwojowych. Wyróżnione przez Erika Eriksona [1968, 1994, 1997, 2004] w koncepcji psychospołecznego rozwoju człowieka stadia i zmiany, jakie w nich zachodzą, ukazują znaczenie pozytywnego rozwiązania kryzysu w odniesieniu do jakości życia. W zależności od wybranej alternatywy wyjścia z kryzysu (twórcze rozwiązanie *vs* regresja) jakość życia osiąga określoną wartość. Aby kolejne nowe jakości ego mogły się pojawiać i umacniać jako nowa podstawa działania – kryzys rozwojowy każdego kolejnego etapu musi zostać pozytywnie rozwiązany. W rezultacie pomyślnego rozwiązania kryzysu powstają **nowe jakości** ego, czyli cnoty podstawowe.

Pozytywnie rozwiązany kryzys tożsamości istotnie zmienia jakość życia, stając się jej fundamentem. Jakość życia wzbogaca się o silne poczucie własnego Ja (wyrażające się w coraz bardziej spójnej i zintegrowanej osobowości), wierność ideałom oraz trwałą dyspozycję do podejmowania odpowiedzialnych zadań [Brzezińska, 2000]. W stadium przypadającym na okres wczesnej dorosłości, występuje konflikt ustalenia proporcji między intymnością a izolacją, budowanie intymności stanowi podstawowe zadanie egzystencjalne człowieka w tym okresie rozwoju. Jednostka podejmuje decyzje życiowo doniosłe, dotyczące drogi zawodowej, charakteru relacji z otoczeniem, stylu życia. Osoba z ustaloną tożsamością (jest to warunek konieczny do nawiązania prawidłowej relacji intymności) podejmuje próby zbliżania się do kogoś, z kim mogłaby połączyć się w intymnym związku. W wyniku rozwiązanego na tym etapie konfliktu ustala się dynamiczna równowaga między intymnością a izolacją oraz dochodzi do pojawienia się i rozwinięcia miłości [Erikson, 1997].

Perspektywa rozwojowa jakości życia

Poczucie jakości życia ulega stałym przekształceniom wraz z rozwojem człowieka w cyklu życia i jest traktowana jako efekt tego rozwoju. Augustyn Bańka [2005c] ujmując jakość życia jako kategorię zmieniającą się wskutek doświadczania codzienności i **funkcję** jakości rozwoju w cyklu życia. Jego zda-

niem zarówno szczęście, dobrostan, jak i jakość życia stanowią rezultat ciągłego rozwoju człowieka, a ściślej rzecz ujmując – procesu wypracowywania kryteriów i standardów dla porównywania uzyskiwanych w czasie informacji [Bańka, 2002: 15]. Wcześniejsze etapy rozwoju mają wpływ na postrzeganie i ocenę zdarzeń na późniejszych etapach życia. Nie tylko jakość życia zależy od jakości rozwoju, ale istnieje również zależność **odwrotna**, jakość rozwoju wynika z poczucia jakości życia. Na danym etapie życia decydującymi są zmienne oraz mechanizmy ewaluacyjne charakterystyczne dla danego stadium rozwojowego. Jakość życia zmienia się wraz z wiekiem, fazą życia oraz celami, jakie stoją do realizacji przed jednostką. Kompleksowa ocena jakości życia wymaga od człowieka oparcia się na analizie bardzo wielu pochodzących z różnych źródeł informacji, do których można zaliczyć przeżywane przez podmiot stany afektywne, sytuacje i wydarzenia, jakich doświadczył on w przeszłości, jego cele i oczekiwania wobec przyszłości oraz porównania społeczne [Bańka, 2005; Oleś, 2010].

Według Romualda Derbis [2000], w analizowanym pojęciu występują jako składowe przeżycia, oceny, ale również dyspozycje i warunki sytuacyjne aktywności życiowej człowieka, które rozumiane są odpowiednio: dyspozycje jako rozwinięte samodzielnie przez jednostkę mechanizmy radzenia sobie ze stresem, natomiast warunki sytuacyjne jako potencjał ekonomiczny i społeczny, jakim osoba dysponuje. Perspektywa rozwojowa pojawia się również w poglądach Stanisława Kowalika [1995, 2000]. Autor łączy jakość życia z pojęciem **przeżycia** psychicznego, rozumianego jako proces wewnętrzny, polegający na wzbogacaniu przez jednostkę rezultatów poznawania rzeczywistości zewnętrznej przez czynniki subiektywne: rozpoznawanie niedostrzegalnych zmysłowo elementów rzeczywistości, kojarzenie elementów doświadczenia z percepcją aktualnie oddziałującej rzeczywistości, personalizowanie informacji o poznawanej rzeczywistości. Kowalik [2000, s. 27-28] traktuje jakość życia psychicznego jako **sumę przeżyć** doświadczanych przez człowieka w określonym czasie. Przeżycia te mogą być zróżnicowane u tych samych osób w poszczególnych okresach życia. Jakość życia psychicznego będzie tym wyższa, im bardziej napływające informacje będą w stanie zaangażować pamięć, wyobraźnię, myślenie, spostrzeganie do uaktywnienia jego sfery przeżyciowej. Obszerne studia teoretyczne przeprowadzone przez Kowalika [1995] zaowocowały wyłonieniem czterech ewoluujących kierunków myślenia o jakości życia człowieka: kierunku prototeoretycznego, prag-

matycznego, normatywno-ideologicznego oraz teoretyczno-psychologicznego¹². Według badacza, w jakości życia dostrzec można dwa komponenty – wartościujący i przeżyciowy [Kowalik, 1994, 1995]. Pierwszy polega na samodzielnym ustosunkowaniu się do sytuacji, które stają się udziałem jednostki i działań z niej wynikających. Poznawcze ustosunkowanie się człowieka do własnego Ja, a także stylu życia przez niego przeżywanego, zostało opisane przez autora jako „świadomość refleksyjna” [Kowalik, 1995]. W niej wyraża się podmiotowość człowieka, gdyż przez fakt refleksji nad własną egzystencją rozwinię w sobie dystans i zwiększy własną autonomię wobec bezpośrednich wpływów otoczenia. Drugim komponentem **przeżyciowym** charakteryzującym nasze życie psychiczne jest zbiór stanów subiektywnych: złości, zastanawiania się nad czymś, niepewności, podziwiania kogoś lub czegoś, znużenia [Kowalik, 1994, s. 44].

Transakcyjny Model Jakości Życia (TMJŻ) opracowany przez Annę Zalewską analizuje dwa systemy: „osoba-środowisko” (interakcje i stopień dopasowania cech osoby i środowiska) oraz „osoba” (spójność lub niespójność cech osoby oraz ich interakcje). Podstawą tej koncepcji jest założenie o istnieniu ocen emocjonalnych i poznawczych oraz względnie niezależnym przetwarzaniu tych informacji. Mogą one wpływać na siebie, ale nie muszą być spójne, mogą mieć odmienne uwarunkowania i konsekwencje. Zakłada się również, że postawy wobec życia i jego różnych obszarów tworzą system, czyli żadna ocena jakości życia nie jest niezależna od innych ocen i od całego ich układu, zarazem są możliwe różne relacje między poszczególnymi ocenami [Zalewska, 2005, s. 249-252].

Obiektywna i subiektywna ocena jakości życia

Helena Sęk i Małgorzata Adamczak [1997], systematyzując zakres treściowy jakości życia, wskazały na istotną rozbieżność istniejących stanowisk

¹² Prototeoretyczny nurt w historii badań nad jakością życia stanowi jedynie wycinkową analizę aspektów życia połączoną z zadowoleniem życia ujmowanym ogólnie. Nurt pragmatyczny – to uogólniona oraz refleksyjna opinia o dotychczasowych powodzeniach i niepowodzeniach życiowych. Nurt normatywno-ideologiczny stanowi uwypuklenie szczególnych właściwości otoczenia społecznego oraz realizację możliwości rozwojowych człowieka w tym otoczeniu. Ostatni z nurtów – teoretyczno-psychologiczny – traktowany jest jako, złożony konstrukt psychiczny uwzględniający różne modalności psychiczne, dyspozycję do określonego przeżywania świata i formułowania zadań życiowych [Kowalik, 2000, s. 23-25].

i przeprowadzonych operacjonalizacji. Jakość życia jest bowiem ujmowana jako:

- stan zaspokojenia ważnych potrzeb; bilans emocjonalny, w którym przewaga emocji pozytywnych implikuje wysoką jakość życia jednostki,
- bogactwo przeżyć, wysoki poziom aktywności i świadomości,
- bogactwo celów życiowych i aktywności; pozytywna postawa do życia, wola życia,
- twórczość oraz uczestnictwo w życiu społecznym,
- rezultat złożonej oceny swojego życia i jego sfer, określający poziom zadowolenia życia i satysfakcji życiowej.

Autorki przyjmują za własną ogólną definicję, zgodnie z którą:

jakość życia oceniana obiektywnie stanowi zespół warunków życia człowieka, **obiektywne** atrybuty pola życiowego, środowiska przyrodniczego, obiektywny stan zdrowia, atrybuty świata materialnego i społeczno-kulturowego. [...] **Subiektywna** jakość życia jest kategorią podmiotową poznawczo-emocjonalną, wyrażającą się satysfakcją życiową i zadowoleniem z życia; może ona mieć charakter przejściowego poczucia lub uogólnionego nastawienia do życia [1997, s. 249].

Wielowymiarowa koncepcja jakości życia M. Straś-Romanowskiej

Poczucie jakości życia w wielowymiarowej koncepcji człowieka Marii Straś-Romanowskiej [2005] ujmowane jest w kategoriach egzystencjalnych, nawiązujących do koncepcji personalistyczno-egzystencjalnej. Zdaniem autorki, uwzględnienie sfery duchowej w badaniach psychologicznych wymaga przyjęcia bardziej ogólnej, nieredukcjonistycznej wizji człowieka, traktującej go jako istotę złożoną, niejednorodną, której aktywność podlega także prawom indeterministycznym, opisującym fakty subiektywnego tworzenia sensów. Autorka zaproponowała model, który mieści się w ramach współczesnej psychologii rozwojowej (*life-span*) pod hasłem psychologii zorientowanej na osobę (*person-centered*), u podstaw której leży m.in. teza, iż przedmiotem badań jest człowiek rozumiany jako indywidualna, złożona i nieredukowalna całość. Jako podstawowe w życiu człowieka uwzględnia się specyficzne atrybuty związane z jego subiektywnością, czyli świadomość refleksyjną, intencjonalność, wrażliwość moralną oraz podkreśla się obok nomotetycznych także badania idiograficzne i analizy interpretacyjne, hermeneutyczne, dotyczące treści świadomo-

ści. W tym podejściu akcentuje się nie tylko subiektywność, poszukiwanie sensu i jakości życia, ale także elementy normatywne i aksjologiczne wymiarów. Głównymi i specyficznymi formami poczucia jakości życia są: przeżywanie świata i siebie w świecie, pozostawanie w relacji dialogu z innymi, działanie intencjonalne oraz twórczy rozwój osobowy [Straś-Romanowska, 2005, 2007]. Psychologia personalistyczno-egzystencjalna przedstawia człowieka jako osobę, która w szczególny sposób siebie przeżywa i postrzega swoje istnienie. Zakłada też, że człowiek jest istotą złożoną, wielowymiarową, co oznacza, że ma niejednorodną strukturę potrzeb i dążeń. W związku z tym jakość życia należy również rozpatrywać jako zjawisko złożone, wielowymiarowe, odnoszące się do głównych sfer egzystencji człowieka: **psychofizycznej, psychospołecznej, podmiotowej i metafizycznej**. Wpływają one na integralność wewnętrzną człowieka w procesie jego rozwoju w ciągu życia, ale jednocześnie są od siebie względnie niezależne [Straś-Romanowska, 2007]. Zarówno sfery psychofizyczna, psychospołeczna, podmiotowa, jak i metafizyczna, współtworząc holistyczny obraz człowieka, działają w obrębie ściśle określonych reguł przemian rozwojowych, które na różnym etapie egzystencji człowieka wykazują swoją siłę i znaczenie. Ocena jakości życia w toku rozwoju jest uzależniona od nabywanych doświadczeń i zmian rozwojowych. Sferę psychofizyczną dynamizuje rozwój przypadkowy, sferę psychospołeczną rozwój adaptacyjny, sferę podmiotową samorealizacja, a sferę metafizyczną autotranscendencja. Sfery psychofizyczna i psychospołeczna mieszczą się w wymiarze naturalistycznym, sfery podmiotowa i metafizyczna mieszczą się w wymiarze duchowym. Trzy sfery: psychospołeczna, podmiotowa i metafizyczna należą do obszaru kultury [Straś-Romanowska, 2005].

Jakość rozwoju a jakość życia. Ocena zadowolenia z życia

*Nie tylko sukces czyni człowieka szczęśliwym, ale i bycie
szczęśliwym rodzi sukces [Seligman, 2005].*

Zadowolenie z życia zwiększa się w wyniku pomyślnej **interakcji** dwu procesów adaptacyjnych: aktywności służącej uzgodnieniu kierunku osobistego rozwoju z celami osobistymi (**asymilacja**) i dostosowaniu celów do warunków, w jakich miałyby być realizowane oraz osobistych możliwości i dostępnych zasobów środowiskowych (**akomodacja**). Dynamika procesów asymilacji i akomodacji oraz ich względna równowaga jest zależna od stop-

nia kontroli nad celami i od oceny ich ważności. Duże znaczenie ma również giętkość adaptacyjna wyrażająca się w elastycznej akomodacji.

Największym źródłem satysfakcji może być „wychodzenie poza istniejący układ” – czyli charakterystyczna dla człowieka transgresja – zaangażowanie w zupełnie nowe działania, przekraczanie ograniczeń i poznawanie granic własnych możliwości, eksploracja nieznanego [Kozielecki, 2007, 2009]. Satysfakcja z życia łączy się ze spełnianiem wewnętrznych potrzeb człowieka, realizacją celów autonomicznie wybranych i uznanych za wartościowe.

Obiektywne i subiektywne kryteria oceny jakości życia

Jakość życia zawiera aspekty zarówno **obiektywne**, jak i **subiektywne**. Obiektywne kryteria oceny jakości życia są najczęściej stosowane przy podejściu socjologiczno-ekonomicznym. Do obiektywnych zalicza się najczęściej uwarunkowania makrostrukturalne, takie jak system polityczny, prawny i ekonomiczny państwa czy politykę społeczną, oraz mezostrukturalne, czyli funkcjonowanie instytucji społecznych, służb administracyjnych, również czynniki dotyczące warunków i poziomu życia człowieka, jego pozycji społecznej, wykształcenia, struktury i stanu organizmu. Subiektywna jakość życia odnosi się do procesów wartościowania, czyli ocen i samopoczucia jednostki we wszystkich sferach egzystencji [por. Sęk, 1993]. Procesy wartościowania przebiegają na dwóch poziomach – na poziomie **emocjonalnym** i na poziomie **poznawczym** – a ich rezultaty wyrażane są w ocenach emocjonalnych (co czuję) oraz ocenach poznawczych (co myślę). Rezultatem wartościowania na poziomie emocjonalnym są bezpośrednie doznania i reakcje emocjonalne. Rezultatem wartościowania na poziomie poznawczym są sądy ewaluatywne (przemyślane opinie i sądy poznawcze), wymagające refleksji nad własnym życiem oraz dokonywania wielu porównań.

Satysfakcja z życia jest pochodną **zaangażowania** w realizację zadań i celów. Pomyślna realizacja celów **wzmacnia** samoocenę i przyczynia się do większej satysfakcji z życia. Pozytywny związek z satysfakcją z życia ma wysoka samoocena, optymizm i energia w działaniach. Pojęcie ogólne „zadowolenie z życia” jest terminem niejednoznacznym i jest określane również jako szczęście, satysfakcja z życia, dobrostan czy jakość życia [por. Czapiński, 1992, 2004a, 2004b].

Perspektywa hedonizmu i eudajmonizmu

Nauki zainteresowane **dobrym życiem** rozróżniają dwa sposoby wartościowania przebiegu życia, które mają korzenie w dwóch starożytnych systemach filozoficznych: **hedonistycznym** i **eudajmonistycznym** [Czapiński, 2004b; Trzebińska, 2008]. Hedonistyczne pojęcie dobra koncentruje się na przyjemności życia, natomiast ujęcie eudajmonistyczne zakłada, że dobre dla człowieka jest posiadanie określonych wartościowych atrybutów. O ile hedonistyczna droga do dobrostanu prowadzi przez **przeżywanie** czegoś dobrego, o tyle droga eudajmonistyczna to zdobywanie i rozwijanie **w sobie** czegoś dobrego. W perspektywie hedonistycznej dobrostan psychiczny definiuje się jako poznawczą i emocjonalną ocenę własnego życia, która obejmuje trzy zasadnicze czynniki: wysoki poziom pozytywnych emocji, niski poziom negatywnych emocji oraz wysoki poziom zadowolenia z życia [Diener, Lucas, 1999]. Zgodnie z podejściem eudajmonistycznym, dobrostan psychiczny rozumie się szczęście w kategoriach posiadania i dążenia do wartościowych atrybutów. Człowiek jest szczęśliwy i posiada dobre życie wtedy, gdy żyje według wartości, stara się odkrywać rzeczy istotne i rozwija w sobie dobre cechy osobowości i charakteru. Według M. Seligmanna [2002, 2005] prawdziwe szczęście jest trwałą postawą obejmującą zdolność wzbudzania emocji pozytywnych, przezwyciężania przeciwności, wykorzystywania życiowych szans oraz kształtowania pozytywnych cech charakteru. Życie człowieka polega według C. Ryff [1996] na wzbogacaniu osobistego potencjału i kultywowaniu jego wartościowych elementów.

Z wielu badań wynika, że korelacje między emocjonalnymi i poznawczymi ocenami życia są słabe lub co najwyżej umiarkowane [Zalewska, 1997]. Aspekt emocjonalny i poznawczy stanowią **odrębne** jakościowo komponenty zadowolenia z życia. Ich związki zależą od innych zmiennych, każdy z aspektów może być uwarunkowany odmiennymi czynnikami, a ten sam czynnik może odmiennie wpływać na oba aspekty zadowolenia z życia.

Rolę doświadczeń osobistych w kształtowaniu się odrębnych emocjonalnych i poznawczych ocen własnego życia podkreśla Epstein (*Cognitive-Experiential Self Theory*) w ramach swojej poznawczo-przeżyciowej teorii Ja [Epstein, 2003]. Autor wskazuje, że człowiek kumuluje wiedzę o świecie, sobie i relacjach ja–świat w systemie emocjonalnym (doświadczeniowym) oraz racjonalnym. Korzystanie z tych systemów uruchamia odmienne nastawienie, inne kodowanie, typ przetwarzania, poziom generalizacji i pro-

wadzi do różnych osądów. Racjonalny system skumulowanych doświadczeń obejmuje świadome, jawne przekonania o sobie, świecie i relacjach „ja do świata” [Epstein, 2003]. Ten system działający na podstawie zasad przyczynowości i logicznej spójności jest długotrwałym procesem korzystającym z indywidualnych doświadczeń i wiedzy. W myśl założeń Epsteina, emocjonalna ocena życia zależy nie tyle od właściwości życia, ale od **interpretacji** tych właściwości, czyli odwołania się do własnych doświadczeń. Różne doświadczenia indywidualne prowadzić mogą do przyjęcia innych podstaw porównywania i klasyfikowania faktów, czyli do odmiennych standardów formułowania oceny poznawczej życia.

Teorie szczęścia

W świetle **teorii szczęścia** Janusza Czapińskiego i Guido Petersa [1994], którą autorzy nazwali **cebulową**, szczęście człowieka ma budowę wielowarstwową. Tworzą ją: **wola życia** (warstwa najgłębsza, najbardziej stabilna, mało wrażliwa na czynniki zewnętrzne, pozytywna), **ogólne poczucie dobrostanu** (warstwa pośrednia, to przeżywane emocjonalnie lub wyrażone w sądach poznawczych ogólne zadowolenie z życia, może podlegać istotnym zmianom pod wpływem doświadczeń życiowych) oraz **częstkowe zadowolenie z poszczególnych obszarów** (najbardziej zewnętrzna warstwa, jest najmniej pozytywnym i najmniej stabilnym elementem, podatnym na wpływy zewnętrznych warunków i zdarzeń). Ze względu na słaby wpływ czynników zewnętrznych na poziom ogólnego zadowolenia z życia, w cebulowej teorii szczęścia zakłada się, że różnice w postawach ludzi wobec życia są względnie **stałe** i wynikają głównie z genetycznie uwarunkowanych predyspozycji: „szczęśliwy jest ten, kto jest szczęśliwy, a ten, kto jest szczęśliwy, jest szczęśliwy przez całe lata” [Czapiński, 1992, s. 191]. Ogólny poziom szczęścia jest wyznaczony głównie przez **wolę życia** – rdzeń poczucia szczęścia – który nie ulega zmianie pod wpływem zdarzeń, co stabilizuje konstruktywne funkcjonowanie człowieka. Dlatego bieżące zdarzenia mają relatywnie mały udział w jego ustalaniu się. Model Czapińskiego wyjaśnia, że zmienność i stałość odczuwania szczęścia jest efektem działania dwóch odrębnych procedur regulacji stanu afektywnego organizmu, z których jedna (ogólne poczucie szczęścia) bazuje na wewnętrznej stymulacji (wola życia), a druga (bieżące poczucie szczęścia) na danych pochodzących z zewnątrz. W tym ujęciu szczęście nie jest więc po prostu stanem psychicznym, ale **dynamicznym mechanizmem adaptacyjnym** zapewniającym jed-

nocześnie emocjonalną elastyczność oraz emocjonalną stabilność. Cebulowa teoria szczęścia została zweryfikowana przez autorów w badaniach empirycznych, co doprowadziło do interesujących ogólnych wniosków. Po pierwsze, ludzie nie muszą mieć jakiegoś szczególnego powodu, aby czuć się szczęśliwymi, muszą mieć natomiast istotny powód, aby czuć się nieszczęśliwymi. Po drugie, poczucie nieszczęścia jest zazwyczaj stanem przejściowym, większość ciężko doświadczonych przez los ludzi odzyskuje pozytywną postawę wobec życia w stosunkowo niedługim czasie. Po trzecie, czynniki, które w powszechnym mniemaniu powinny być źródłem osobistego szczęścia lub nieszczęścia, nie mają żadnego znaczenia lub jest ono bardzo ograniczone dla ogólnej postawy wobec życia [Czapiński, Peters, 1994, s. 191-195].

Według Argyle'a [2004] szczęście można rozumieć z jednej strony jako odzwierciedlenie zadowolenia z życia, natomiast z drugiej – jako natężenie i częstotliwość występowania pozytywnych emocji. Zdaniem autora, wiele najnowszych badań wyodrębnia ogólne zadowolenie, traktując je jako stan nieco odmienny od szczęścia. Zadowolenie jest świadomym docenianiem jakości życia jako całości, wiąże się z satysfakcją, jaką ze swojego życia czerpie jednostka. Na ten wymiar składają się różne rodzaje zadowolenia – z pracy, rodziny, małżeństwa, zdrowia. Prowadzący od wielu lat badania nad szczęściem Ed Diener, określa je jako „stopień, w jakim człowiek lubi swoje własne życie” [Diener, Lucas, 2002, s. 63]. Przyjmuje on, że odczuwanie szczęścia jest wyrazem globalnej oceny własnego życia, która wynika z dwóch przesłanek. Pierwsza to **satysfakcja** z własnego życia, czyli **poznawczy** osąd stopnia zgodności między rzeczywistym stanem własnych spraw a posiadanymi w odniesieniu do nich standardami. Druga przesłanka szczęścia to rodzaj **emocjonalnych** reakcji na zdarzenia. Uwzględniając oba te czynniki, można przyjąć, że szczęście jest tym wyższe, im większa jest satysfakcja z życia oraz im więcej jest przeżywanych przyjemności i mniej uczuć negatywnych.

Warunki osiągnięcia szczęścia w orientacji pozytywnej

Martin Seligman [2002, 2005], twórca psychologii pozytywnej, która za swoje główne zadanie przyjęła stworzenie warunków **sprzyjających** osiągnięciu przez człowieka najwyższego możliwego poziomu poczucia szczęścia, proponuje własny model szczęścia. Pojęcie „szczęście” jest używane przez Seligmiana zamiennie z określeniem „dobrostan”. Termin **szczęście** rozumiany jest jako nadrzędny dla całego wachlarza celów, jakie stawia sobie

psychologia pozytywna. Określenie **szczęście** stosuje się także w odniesieniu do stanu, jaki może osiągnąć człowiek, zarówno w znaczeniu ogólnym, obejmującym duży zakres czasowy, jak i węższym – dotyczącym względnie krótkotrwałego stanu zadowolenia. Pojęcie szczęście w szerszym kontekście używa w celu wyrażenia ogólnego stosunku jednostki do jej życia jako całości. Autor ten proponuje własną formułę szczęścia, przedstawioną za pomocą równania: $S=U+O+W$, gdzie S oznacza stały poziom odczuwanego szczęścia, U to ustalony zakres emocji pozytywnych, O określa okoliczności życiowe, W odnosi się do czynników znajdujących się pod kontrolą woli podmiotu. Seligman uważa również, że każdy z nas posiada ustalony potencjał szczęścia (emocji pozytywnych) oraz stały i w dużej mierze odziedziczony jego poziom, do którego niezmiennie powraca. Zakres, w jakim poziom pozytywnych i negatywnych emocji może się wahać, stanowi najprawdopodobniej dziedziczony aspekt ogólnego poczucia szczęścia, a mechanizm powrotu poziomu szczęścia człowieka do typowej dla niego wartości jest przez Seligmana obrazowo nazwany **termostatem szczęścia**. Autor wyjaśnia zmienność i stałość szczęścia tym, że przyjmuje ono różne postaci. Zgodnie z tym poglądem szczęście wykazuje w długiej perspektywie **stabilność**, ponieważ w odpowiedzi na nowe warunki życia zmienia się nie tyle jego poziom, ile raczej forma, w jakiej jest ono przeżywane. Występują przynajmniej trzy postaci szczęścia: pozytywne emocje, poczucie sensu i zaangażowanie. Zdaniem Seligmana szczęście związane jest z trzema stylami życia, na które składają się: „życie pełne sensu” (*The Meaningful Life*), „życie zaangażowane” (*The Engaged Life*), i „życie przyjemne” (*The Pleasant Life*) [Seligman, 2005]. Autor ocenia, że wpływ wszystkich czynników zewnętrznych (okoliczności życiowe) mieści się w granicach 8-15% wariancji wyjaśniającej poczucie szczęścia, a zatem nie są one decydujące dla ogólnego poczucia życiowej satysfakcji. Większe znaczenie dla ogólnego poczucia szczęścia mają zmienne pozostające pod kontrolą naszej woli (W). Pozwalają one, **trwale** podnosić poziom szczęścia, a nie tylko dostarczać doraźnych przyjemności. Seligman dzieli emocje pozytywne na trzy grupy, w zależności od tego, czy budzi je przeszłość, przyszłość czy teraźniejszość. Przeszłość jest związana z pozytywnymi emocjami: zadowolenie, pogoda ducha, duma, spełnienie. Z teraźniejszością wiążą się radość, ekstaza, zapał, spokój, przyjemność, „uskrzydlenie”, z przyszłością: optymizm, nadzieja, zaufanie i wiara. Do zmiennych pozostających pod kontrolą naszej woli (W) należą te, które wpływają na po-

jawienie się tych emocji. Dla pozytywnych emocji związanych z przeszłością ważne są: wdzięczność, przebaczenie i zapomnianie (ponieważ ułatwiają one pozytywne wartościowanie naszych wspomnień). Dla pozytywnych emocji w teraźniejszości istotne jest dostarczanie sobie przyjemności i gratyfikacji, a praca nad zwiększaniem poziomu swojego optymizmu i nadziei jest ważna dla odczuwania tych emocji w stosunku do przyszłości [Seligman, 2005].

Roy Baumeister [2002] twierdzi, że **poczucie** sensu własnego życia to specyficzny stan psychiczny związany z gratyfikacją czterech najważniejszych potrzeb egzystencjalnych: 1) potrzeby posiadania celu, czyli czegoś, co ukierunkowuje w długiej perspektywie szeroki zakres aktywności; 2) potrzeby realizowania wartości, czyli robienia czegoś, co samemu uważa się za dobre; 3) potrzeby kontroli, czyli poczucia, że jest się zdolnym skutecznie wpływać na siebie i otoczenie; 4) potrzeby samoakceptacji. Podobnie jak przyjemność z życia może być czerpana z różnych dziedzin aktywności, tak na poczucie sensu życia składa się możliwość zaspokajania wymienionych potrzeb w różnych sferach działania. Pełne szczęście wymaga obu tych składników. Ponadto, w różnych okresach lub w rozmaitych dziedzinach życia dobrostan bazować może na przyjemności lub na poczuciu sensu. Jednak dotkliwy i długotrwały deficyt któregoś z tych składników będzie oznaczać, że jakość życia jest poważnie obniżona.

Indywidualne uwarunkowania dobrostanu

Badania nad osobowością i szczęściem wykazują, że szczęśliwi i nie-szczęśliwi ludzie mają wyróżniające się profile osobowościowe [Diener i in., 2004; Czapiński, 1992]. W kulturach zachodnich szczęśliwi ludzie są **ekstrawertywni**, **optymistyczni** i mają **wysokie** poczucie własnej wartości oraz **wewnętrzne** umiejscowienie kontroli. Nieszczęśliwych ludzi natomiast cechuje wysoki poziom **neurotyczności**. Współczynnik korelacji pomiędzy ekstrawersją a szczęściem lub pozytywną afektywnością wynosi około 0,7, a pomiędzy neurotycznością a negatywną afektywnością około 0,9. Co ciekawe, inteligencja nie jest powiązana ze szczęściem. Istnieje wiele czynników, które częściowo wyjaśniają związek ekstrawersji i szczęścia. Ekstrawertycy mogą się lepiej dopasowywać do otoczenia społecznego, co wymaga częstych interakcji społecznych. Dlatego znajdują się oni w sytuacjach, które zaspokajają ich potrzeby towarzyskie, dzięki czemu są szczęśliwsi. Istnieją także dowody świadczące o tym, że ekstrawertycy lepiej reagują na bodźce, które

mają powodować dobry nastrój. Dowiedziono też, że ekstrawersja i neurotyczność predysponują ludzi do silniejszego przeżywania odpowiednio pozytywnych lub negatywnych wydarzeń [McCrae, Costa, 2005; Levenson, 1999; Maruszewski, Ścigała, 1998]. Dlatego wyższy poziom ekstrawersji predysponuje do przeżywania pozytywnych wydarzeń, co skutkuje większym poczuciem szczęścia. Natomiast wyższy poziom neurotyczności predysponuje do **negatywnych** doświadczeń i wskutek tego do bycia nieszczęśliwym.

Stwierdzono różnice między kobietami i mężczyznami pod względem zdrowotnych konsekwencji osiągania **dobrego** życia [Ryff, Singer, 2002]. W badaniach wykorzystano model Ryff, według którego na dobre życie składa się sześć czynników: samoakceptacja, pozytywne relacje z innymi ludźmi, autonomia, kontrola nad środowiskiem, poczucie sensu życia oraz osobisty rozwój. Za miarę stanu zdrowia przyjęto natomiast zespół różnych parametrów określających funkcjonowanie podstawowych organów i układów biologicznych w organizmie (np. ciśnienie krwi, poziom cholesterolu). Okazało się, że mężczyźni z wyższym dobrostanem wykazują lepsze parametry zdrowotne, w porównaniu z gorszymi wynikami kobiet. Dotyczy to **wszystkich** uwzględnionych w modelu Ryff wymiarów dobrego życia. W odniesieniu do mężczyzn najsilniejszy jest związek **pozytywnych relacji interpersonalnych** z dobrymi wskaźnikami zdrowotnymi, natomiast u kobiet – **związek osobistego rozwoju z niekorzystnymi** wskaźnikami zdrowotnymi. Największe znaczenie dla zdrowia ma więc w przypadku kobiet i mężczyzn przekraczanie społecznie usankcjonowanych reguł roli płciowej w kierunku spełnienia oczekiwań związanych z płcią przeciwną. Jednak dla mężczyzn szczególnie korzystne wydaje się być to, co jest „typowo kobiece”, dla kobiet najmniej korzystne okazuje się to, co jest „typowo męskie” [Ryff, Singer, 2004].

W zwiększaniu dobrego samopoczucia istotne jest własne aktywne działanie – wprowadzenie do swego życia pozytywnych zdarzeń niż bierna analiza nawet najbardziej korzystnych zdarzeń życiowych. Opracowano zasady programów pomagających ludziom podwyższać poczucie szczęścia przez podejmowanie własnej skierowanej na to aktywności: 1) **dostosowanie** aktywności do osobistych celów i wartości lub takich dążeń, o których wiadomo, że mają korzystne skutki dla dobrostanu ludzi w ogóle (np. przynależność społeczna, autonomia i poczucie własnej skuteczności); 2) **zadbanie** o wyrazistość afektywnego efektu aktywności przez wykorzystanie **kumulowania się** reakcji afektywnych związanych z drobnymi zdarzeniami,

z których składa się codzienne życie ludzi; 3) wyeliminowanie czynników życiowych i motywacyjnych utrudniających rozpoczęcie i powtarzanie danej aktywności; 4) wytworzenie nawyku **inicjowania** aktywności, zapobieganie natomiast wytworzeniu się **rutynowego** sposobu jej wykonywania, co prowadziłoby do zadziałania mechanizmu hedonistycznej adaptacji [Lyubomirsky, King, Diener, 2005].

Adaptacyjny i rozwojowy mechanizm realizacji posiadanego potencjału **uaktywnia** kompetencje twórcze w perspektywie podmiotowej i transgresyjnej. Kompetencja jako adaptacyjny potencjał podmiotu oznacza dostosowanie działania do warunków wyznaczonych przez charakter otoczenia, natomiast kompetencja jako transgresyjny potencjał podmiotu – generowane przez jednostkę działania są podatne na twórczą modyfikację w wyniku interpretacji. Perspektywa podmiotowa i transgresyjna związana jest z umiejętnością **wychodzenia poza** codzienną aktywność, elastycznością i aktywnością **ukierunkowaną** na zmiany. Polegają one na intencjonalnym przekształcaniu celów i zadań życiowych w taki sposób, że są możliwe do realizacji oraz niosą ze sobą wartość gratyfikacyjną dla samej jednostki. Połączenie **rozwojowego, podmiotowego i transgresyjnego** potencjału pozwala dokonać charakterystyki kompetencji twórczych w perspektywie **indywidualnej**. Wyznacznikami tej perspektywy są wewnętrzne modele doświadczenia, ich organizacja i twórcza interpretacja, jakość życia, pozytywne nastawienie i satysfakcja życiowa.

Kompetencje twórcze ujmowane jako potencjał podmiotowy traktują ich rozwój jako **proces otwarty**, nie tylko aktualny, ale również wykraczający poza „tu i teraz” – **prospektywne**.

Kompetencje twórcze w dorosłości. Badania własne

Przeglądowa część monografii miała na celu przedstawienie teorii i badań uzasadniających wybór teoretycznych ram modelu twórczych kompetencji. Wykazano rozwojowy, podmiotowo-twórczy, transgresyjny i zindywidualizowany kontekst uwarunkowań twórczych kompetencji. Na bazie tego przeglądu zaproponowany został hipotetyczny model realizacji kompetencji twórczych w dorosłości w perspektywie uwarunkowań rozwoju potencjału i indywidualizacji. Obecny rozdział będzie dotyczył celów badań, problemów badawczych, hipotez, organizacji badań, zastosowanych metod badawczych i statystycznych.

2.1. Założenia i cele badań

Zainteresowania badawcze koncentrują wokół założeń, których treść została zaprezentowana w I części pracy. W tym miejscu zwrócę uwagę na jej podstawowe tezy:

1. Twórczość wiąże się z potrzebą rozwoju, a działanie twórcze jest jednym z warunków indywidualnego rozwoju jednostki. **Przyjmuje się twórczościową perspektywę** ujmowania i interpretacji rozwoju.
2. **Rozwojowa (szeroka) perspektywa** (tło) ujmowania kompetencji twórczych (podmiotowych zasobów twórczych), pozwala na ich interpretację jako **wewnętrznego potencjału podmiotu**. Takie podejście zakłada, że rozwojowe i adaptacyjne możliwości człowieka sprawiają, iż jest on zdolny, aby uruchomić proces stawania się **kompetentnym** w obszarze własnego rozwoju.

3. Koncepcja twórczych kompetencji pozostaje bliska znaczeniowo autokreatywnemu (autokreacyjnemu) ujęciu kompetencji, które wiążą się z procesami samorozwoju i samodoskonalenia. Wyznacznikami twórczych kompetencji są podmiotowe cechy twórcze. Ujęte jako postawa twórcza, wyrażają aktywne ustosunkowanie się do życia i otaczającego świata, którego wyrazem jest potrzeba poznawania, przeżywania oraz świadomego zmieniania zastanej rzeczywistości oraz własnego Ja.
4. Twórcze kompetencje ujęte są kategoriach procesu (procesualny charakter rozumienia twórczości), wyrażonego w postawie twórczej i w kontekście szerokim, zgodnie z ujęciem systemowym i z modelem interakcyjnym, jako wypadkowa wzajemnych oddziaływań funkcji poznawczych i motywacyjno-emocjonalnych osobowości.
5. Zdolność transgresji jako wyznacznik twórczych kompetencji – to innowacyjny, twórczy, zorientowany na cel sposób myślenia i działania, którego cechą wychodzenie poza możliwości. Kompetencje twórcze w perspektywie transgresyjnej zawierają zdolności do transgresyjnych działań w sytuacjach zadaniowych i różnych dziedzinach życia oraz zdolności do poszerzania osobistych zasobów rozwojowych.
6. Indywidualny kontekst ujmowania twórczych kompetencji tworzy doświadczenie życiowe (biograficzne). Twórcze kompetencje rozumiane jako zdolności i określone sprawności, pozwalają człowiekowi tworzyć organizować i interpretować doświadczenie życiowe (biograficzne), uruchamiając proces wartościowania.
7. Twórcze kompetencje można ujmować jako pozytywny zasób podmiotowy. Kontekst rozwoju twórczych kompetencji stanowi pozytywna koncepcja człowieka i jakości życia. Umożliwia ona twórczą realizację posiadanych zasobów i poczucie życiowej satysfakcji, wyrażonej możliwością autokreacji człowieka, realizacją potrzeb i celów życiowych.
8. Koncepcja twórczych kompetencji wpisuje się w przedmiot zainteresowań **pedagogiki twórczości** w obszarze **pomocy w tworzeniu**, rozumianej jako budzenie oraz wspieranie zdolności twórczych ludzi w każdym wieku.
9. Koncepcja twórczych kompetencji nawiązuje do aktualnie konstruowanej **idei pedagogiki pozytywnej** (rozwoju) – rozumianej jako dziedzina pedagogiki twórczości i zdolności, koncentrującej się na problemach zasobów i dobrostanu człowieka.

Głównym autorskim zamiarem było poszukiwanie – w teorii i danych empirycznych – odpowiedzi na pytanie o to, jakie są uwarunkowania rozwoju twórczych kompetencji w dorosłości? W badaniach podjęto próbę empirycznej weryfikacji zależności pomiędzy występowaniem podmiotowych cech twórczych a zachowaniami transgresyjnymi, doświadczeniem życiowym (biograficznym) i poziomem zadowolenia z życia w realizacji twórczych kompetencji.

Celem prezentowanej monografii była również próba empirycznej weryfikacji autorskiego modelu realizacji twórczych kompetencji w dorosłości w aspekcie uwarunkowań rozwojowych, podmiotowych różnic interindywidualnych i intraindywidualnych rozpatrywanych w twórczych zasobach podmiotowych, transgresyjnych, obszarach satysfakcji życiowej i zadowolenia z życia oraz doświadczeniach życiowych (biograficznych) (por. rozdz. 1, p.p. 1.2., rys. 3).

Dla potrzeb realizacji celu wykorzystano zintegrowanie badań ilościowych i jakościowych. Podejście jakościowe i ilościowe potraktowane zostało komplementarnie (nie konkurencyjnie). Komplementarność analizy ilościowej i jakościowej wynika z przekonania o konieczności wieloaspektowego sposobu sposobu rozpoznania danego problemu badawczego. Nie jest to nowa perspektywa badawcza ale druga część pracy stanowi nową jakość i autorskie ujęcie, w którym zawarta jest heurystyka. Twórczość, jak mało który fenomen aktywności człowieka nadaje się do badań zarówno ilościowych, jak i jakościowych. Zwłaszcza badań jakościowych, idących w głąb i próbujących odkryć nie tylko częstotliwość przejawiania się zachowań twórczych, lecz istotne znaczenie tych zachowań dla rozwoju człowieka i jego edukacji [Szmidt, 2009, s. 86].

Podejście ilościowe daje możliwość w miarę obiektywnej charakterystyki badanych grup [Pilch, Bauman, 2001]. Perspektywa jakościowa daje możliwość uwzględnienia subiektywnego postrzegania własnych doświadczeń przez konkretne osoby. Jedną z cech badań jakościowych jest kreatywność, która polega na połączeniu różnych stanowisk badawczych, tj. na triangulacji. Triangulacja danych polega na poszukiwaniu i sprawdzeniu danych poprzez dane zgromadzone z innych źródeł. Triangulacja teorii polega na stosowaniu różnych ujęć teoretycznych koncepcji, perspektyw w pracy badawczej, a zwłaszcza w interpretacji danych. Triangulacja metod daje moż-

liwość stosowania zróżnicowanych metod do rozpoznania problemu badawczego [por. Rubacha, 2010].

2.2. Problemy pracy, hipotezy badawcze

Problem główny można ująć w formie pytania: Jaki związek zachodzi pomiędzy występowaniem podmiotowych cech twórczych i aktywności podmiotowo sprawczej, a zachowaniami transgresyjnymi w realizacji twórczych kompetencji?

Na tym etapie projektu badawczego, w kwestii operacjonalizacji – procedury konstruowania sensu empirycznego pojęć i terminów teoretycznych – należy wyraźnie podkreślić, iż założenia mają charakter metateoretyczny i nie przekładają się wprost na operacjonalizację zmiennych oraz dobór metod badań.

Z ogólnych założeń metateoretycznych nie wynikają wprost definicje problemów badawczych. Wynikają one bardziej z badań innych autorów i obserwacji poczynionych przez autorkę pracy.

Problemy badawcze szczegółowe przyjęły postać następujących pytań:

PROBLEM BADAWCZY 1.

Jaka jest zależność między występowaniem podmiotowych cech twórczych (wyrażonych w postawie twórczej), a podejmowaniem zachowań transgresyjnych?

PROBLEM BADAWCZY 2.

Jakie są różnice w gotowości do podejmowania zachowań transgresyjnych ze względu na płeć (kobiety i mężczyźni) i wiek życia?

PROBLEM BADAWCZY 3.

Jakie są istotne związki między wymiarami postawy twórczej a zdolnością transgresji i aktywnością ukierunkowaną na zmiany?

PROBLEM BADAWCZY 4.

W jaki sposób podmiotowe cechy twórcze różnicują poziom zadowolenia z życia?

PROBLEM BADAWCZY 5.

Czy gotowość do podejmowania zachowań transgresyjnych związana jest z wyższym poziomem satysfakcji życiowej?

PROBLEM BADAWCZY 6.

Jaka jest zależność między występowaniem podmiotowych cech twórczych i podejmowaniem zachowań transgresyjnych, a doświadczeniem życiowym (biograficznym)?

Hipotezy badawcze

Hipoteza ogólna: Istnieje związek pomiędzy występowaniem podmiotowych cech twórczych (wyrażonych w postawie twórczej) a zachowaniami transgresyjnymi, doświadczeniami życiowymi (biograficznymi) i poziomem zadowolenia z życia w realizacji twórczych kompetencji.

Hipotezy szczegółowe są następujące:

- H.1. Podmiotowe cechy twórcze (wyrażone w postawie twórczej) wiążą się dodatnio z podejmowaniem zachowań transgresyjnych.
- H.2. Poziom gotowości do podejmowania zachowań transgresyjnych jest zróżnicowany ze względu na płeć (wyższe wskaźniki u mężczyzn) i obniża się wraz z wiekiem.
- H.3. Występują istotne związki wymiarów postawy twórczej i aktywności podmiotowo-sprawczej ze zdolnością transgresji i cechami zachowań transgresyjnych oraz aktywnością ukierunkowaną na zmiany.
- H.4. Podmiotowe cechy twórcze różnicują poziom zadowolenia z życia. Wyższy poziom podmiotowych cech twórczych związany jest z wyższym poziomem zadowolenia z życia szacowanego na podstawie różnicy między wartością tego, co określa człowiek jako źródło satysfakcji życiowej a poczuciem zaspokojenia potrzeb w tym obszarze.
- H.5. Gotowość do podejmowania zachowań transgresyjnych związana jest z wyższym poziomem zadowolenia z życia szacowanego na podstawie różnicy między wartością tego, co określa człowiek jako źródło satysfakcji życiowej a poczuciem zaspokojenia potrzeb w tym obszarze.
- H.6. Występowanie podmiotowych cech twórczych i podejmowanie zachowań transgresyjnych wiążą się dodatnio z procesem wartościowania i nadawania znaczeń doświadczeniom osobistym i społecznym (biograficznym).

Proces indywidualnego wartościowania osobistych i społecznych doświadczeń wykazuje dynamikę w kierunku ich **integrowania** (funkcja adaptacyjna) i łączenia w spójną **całość** (interpretacja siebie i świata).

Zmienne oraz wskaźniki ich pomiaru

W pracy przyjęto następujące rozumienie badanych zmiennych. Do zmiennych niezależnych zaliczono podmiotowe cechy twórcze (wyrażone w postawie twórczej).

Zmienne zależne stanowią: zachowania transgresyjne, aktywność ukierunkowana na zmiany, ocena zadowolenia z życia związana z realizacją potrzeb w obszarach satysfakcji życiowej oraz indywidualna organizacja i interpretacja osobistych i społecznych doświadczeń (biograficznych).

Zmiennymi pośredniczącymi jest wiek i płeć.

W oparciu o literaturę przedmiotu, która została zaprezentowana w podrozdziałach 1.3-1.8, ustalono następującą operacjonalizację zmiennych:

ZMIENNA NIEZALEŻNA: podmiotowe cechy twórcze wyrażone w postawie twórczej – ich wskaźnikiem empirycznym jest sfera poznawcza i motywacyjno-emocjonalna, opisywana jako continuum nonkonformizmu – konformizmu oraz zachowań heurystycznych i algorytmicznych.

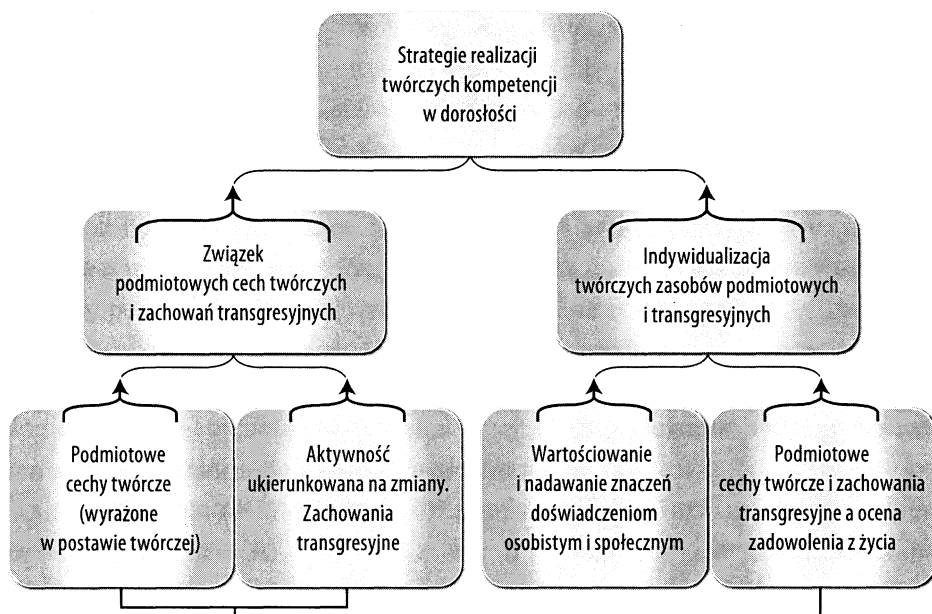
ZMIENNA ZALEŻNA: zachowania transgresyjne rozumiane jako wymiar, charakteryzujący osoby lubiące wyzwania, zmiany i realizujące praktyczne cele w swoim życiu – ich wskaźnikiem empirycznym jest nastawienie do dominowania nad innymi, innowacyjność wykorzystywana w projektowaniu nowych rozwiązań i determinacja w realizacji swoich celów, motywacja do wzbogacania kompetencji – wiedzy, umiejętności i doświadczenia oraz odwaga w podejmowaniu nowych zadań – trudnych i ryzykownych.

ZMIENNA ZALEŻNA: ocena zadowolenia z życia związana z realizacją potrzeb w obszarach satysfakcji życiowej. Obszary satysfakcji życiowej: Bezpieczeństwo (BE), Związki z ludźmi (ZL), Działalność dla innych (DI), Aktywność i praca (AP) oraz Wypoczynek i czas wolny (WY).

Wskaźnikiem empirycznym poczucia zadowolenia z życia jest różnica między wartością tego, co określa człowiek jako źródło satysfakcji życiowej (ważność potrzeby) a poczuciem zaspokojenia potrzeb w tym obszarze.

ZMIENNA ZALEŻNA: indywidualna organizacja i interpretacja osobistych i społecznych doświadczeń. Wskaźnikiem empirycznym jest konstruowanie bieżących spostrzeżeń własnej osoby, charakterystyka przystosowań, rodzaje emocji, transgresje sprzyjające (wspomagająca) zachowania twórcze (samorealizację/aktualizowanie posiadanych potencjałów) oraz niekonstruktywne.

Rysunek 6. Model realizacji twórczych kompetencji w dorosłości



Źródło: opracowanie własne.

Model realizacji twórczych kompetencji obrazujący hipotetyczny związek pomiędzy zmiennymi przedstawia rysunek 6.

2.3. Metodologia badań

W badaniach zastosowano zestaw następujących metod: 1) Kwestionariusz Twórczego Zachowania KANH St. Popka [2000, 2001, 2004]; 2) Skalę do Pomiaru Transgresji (STr) R. Studenskiego [2006]; 3) Kwestionariusze „Poczucie ważności potrzeb” i „Poczucie zaspokojenia potrzeb” zawierające listę obszarów satysfakcji życiowej wykorzystanych w badaniach Flanagana [1978, 1980; za: Newman, Newman, 1984, s. 459-461], z uwzględnieniem pięciu grup [por. Brzezińska, 1996; Brzezińska, 2000, s. 25-29]; 4) Metodę projekcyjną Test Zdań Niedokończonych J. W. Curtisa.

2.3.1. Kwestionariusz Twórczego Zachowania KANH S. Popka

Kwestionariusz Twórczego Zachowania KANH jest jednym z najczęściej stosowanych w Polsce i cenionych kwestionariuszy, w diagnozie ogólnych uzdolnień twórczych i odtwórczych człowieka, u podstaw którego leży oryginalna teoria postawy twórczej autorstwa Stanisława Popka. Pierwsza wersja KANH powstała w 1980 roku, zaś jej wydanie ukazało się w 1989 roku. Następną udoskonaloną edycję opublikowano w 2000 roku. Drugie wydanie KANH miało miejsce w 2004 roku. Popek oprócz wersji, w której osoba badana ustosunkowuje się do stwierdzeń zawartych w KANH-I, stworzył również wersję, w której nauczyciel może ocenić swojego ucznia – jest to KANH-II. Najczęściej stosowaną przez badaczy jest wersja KANH-I, przy czym zwykle podają oni nazwę KANH.

Kwestionariusz tworzy 60 stwierdzeń, które mają postać zdań oznajmujących; zawiera cztery podskale: (K) Konformizm i (N) Nonkonformizm zaliczone do sfery emocjonalno-motywacyjnej oraz (A) Zachowania Algorytmiczne i (H) Zachowania Heurystyczne zaliczone do sfery poznawczej. Podskale: Konformizm i Zachowania Algorytmiczne mierzą zachowania odtwórcze, natomiast podskale: Nonkonformizm i Zachowania Heurystyczne mierzą zachowania twórcze. Każda z podskal kontroluje po 15 cech ułożonych dychotomicznie, jako cechy ciągle (continuum). KANH należy uznać za rzetelne narzędzie badawcze. Dla skal: Konformizm – Nonkonformizm $r_{bi}=0,87$, dla skal Zachowania Algorytmiczne – Zachowania Heurystyczne $r_{bi}=0,83$. KANH jest metodą godną zaufania. Stabilność względna jest wysoka: skali K: $r_{sb}=0,917$, skali A: $r_{sb}=0,907$, skali N: $r_{sb}=0,921$, skali H: $r_{sb}=0,903$. Trafność zewnętrzna jest przeciętna. Normy stenowe obliczono oddzielnie dla każdej ze skal K, A, N, H, a także dla skal K+A i N+H oraz dla skal N–K i H–A. Normy są opracowane dla obu płci łącznie.

Podjęto prace nad udoskonaleniem KANH i opracowano wersję zmodyfikowaną [Bernacka, 2003, 2004]. Potrzeba modyfikacji KANH znajduje uzasadnienie w wynikach najnowszych analiz niektórych właściwości psychometrycznych metody, która powstała w pierwszej wersji w 1980 roku. Poza tym KANH jest jednym z najczęściej stosowanych w Polsce i cenionych kwestionariuszy, w diagnozie ogólnych uzdolnień twórczych i odtwórczych człowieka, u podstaw którego leży teoria postawy twórczej autorstwa Stanisława Popka. W KANH III zredukowano liczbę pytań z 60 do 26, które diagnozują 13 cech ze skali Konformizm – Nonkonformizm oraz 13 cech ze skali

Zachowania Heurystyczne – Zachowania Algorytmiczne. Wprowadzono też nowy sposób udzielania odpowiedzi: A – tak, B – raczej tak, C – nie mam zdania, D – raczej nie, E – nie. Skrócono również instrukcję dla osób badanych. Z uwagi na charakter narzędzia wynikającego z teorii postawy twórczej Popka rzetelność należało obliczać oddzielnie dla poszczególnych skal. Rzetelność obliczona dla wersji zmodyfikowanej przy pomocy α Cronbacha dla skali N(K)=0,816, natomiast dla skali H(A)=0,759. Skala H(A) wydaje się być najtrudniej modyfikowalna. Wciąż trwają prace modyfikacyjne i normalizacyjne nad tą metodą. Normy KANH III zostały opracowane dla przedziału wiekowego 16-40 lat, (510 osób, obie płci – stan na 15.09.2010).

Na postawę twórczą składają się dwie sfery: poznawcza i charakterologiczna. Sfera poznawcza wynika z dyspozycji intelektualnych, wiąże się z możliwościami intelektualnymi, tj. wysoką wrażliwością i zdolnością w postrzeganiu, zapamiętywaniu, w przetwarzaniu i wytwarzaniu informacji nowych, za sprawą wyobraźni, intuicji i myślenia dywergencyjnego. Sfera poznawcza została określona jako **zachowania heurystyczne**, ponieważ zakres pomiaru wyraźnie wykracza poza myślenie dywergencyjne. Cechy przeciwstawne wyznaczają typ konwergencyjny określony jako **zachowania algorytmiczne**. Osobowość twórczą określa zdecydowana dominacja zachowań heurystycznych nad algorytmicznymi.

Druga sfera to zespół cech **charakterologicznych**: konformizm – nonkonformizm. **Konformizm** został określony przez cechy: 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** określony został poprzez cechy przeciwstawne: niezależność, aktywność, witalizm, elastyczność adaptacyjna, oryginalność, konsekwencja, odwaga, dominatywność, samodzielność, samoorganizacja, spontaniczność, ekspresywność, otwartość, odporność, wytrwałość, odpowiedzialność, samokrytycyzm, tolerancyjność, wysokie poczucie wartości Ja.

Zachowania algorytmiczne wyznaczone przez nastawienie kopiujące i reprodukcyjne: spostrzegawczość kierowana, pamięć mechaniczna, wyobraźnia odtwórcza, myślenie konwergencyjne, uczenie się reprodukcyjne i ukierunkowane poprzestające na zrozumieniu i analizie logicznej, sztyw-

ność intelektualna, bierność poznawcza, niski poziom refleksyjności, skłonność do wdrukowywania się, niska sprawność w przetwarzaniu i konstruowaniu, brak pomysłowości technicznej i artystycznej. **Zachowania heurystyczne:** samodzielność obserwacji, pamięć logiczna, wyobrażenia wytwórcza, myślenie dywergencyjne, uczenie się rekonstruktywne i samodzielne, uczenie się przez rozumowanie, elastyczność intelektualna (giętkość), aktywność poznawcza, refleksyjność, samodzielność intelektualna, twórczość konstrukcyjna i werbalna, potencjalne uzdolnienia do twórczości artystycznej.

2.3.2. Skala do Pomiaru Transgresji (STr) R. Studenskiego

W Skali Transgresji wykorzystano procedurę samoopisu uczestnictwa w zachowaniach transgresyjnych. Przyjęto, że skala może dostarczać wiarygodnej informacji o gotowości do podejmowania zachowań transgresyjnych, a pośrednio o poziomie indywidualnej transgresyjności. Za teoretyczną podstawę konstrukcji Skali Transgresji przyjęto konwencję zakładającą, że transgresyjność jest spójną strukturą wiedzy, doświadczenia i osobowości, dzięki którym jednostka dostrzega rozbieżność między stanem doświadczanym a pożądanym, przeżywa skutek tej rozbieżności, dyskomfort, poszukuje i znajduje użyteczne sposoby jej redukcji i podejmuje próby ich wdrożenia [Studenski, 2006]. Omawiana Skala Transgresji stanowi próbę operacjonalizacji konstruktów zachowań transgresyjnych [Studenski, 2006], jako wymiaru, charakteryzującego osoby lubiące wyzwania, zmiany i realizujące praktyczne cele w swoim życiu. Określa gotowość do podejmowania zachowań transgresyjnych, a pośrednio poziom indywidualnej transgresyjności. Skala Transgresji Ryszarda Studenskiego [2006] składa się z 23 stwierdzeń, które pozwalają oszacować skłonność do zachowań ryzykownych. W opracowaniu Skali Transgresji wykorzystano procedurę samoopisu uczestnictwa w zachowaniach transgresyjnych. Pierwotną wersję skali tworzyło 45 twierdzeń z odpowiedziami ZT – zdecydowanie tak (4 punkty), T – tak (3 punkty), ? – trudno powiedzieć (2 punkty), N – nie (1 punkt) oraz ZN – zdecydowanie nie (0 punktów). Po wstępnych badaniach, drugą wersję skali zredukowano do 28 stwierdzeń, a po kolejnej analizie rzetelności, w trzeciej wersji skali, pozostały 23 stwierdzenia. Dwadzieścia z nich jest punktowanych wprost, zgodnie z powyższym schematem. W stwierdzeniach 5, 10 i 15 obowiązuje odwrócona punktacja, według której przyznaje się za ZT – o punktu, za T –

1 punkt, za ? – 2 punkty, za N – 3 punkty, za ZN – 4 punkty. Wynikiem pomiaru transgresji jest suma punktów uzyskanych za odpowiedzi udzielone na wszystkich 23 stwierdzeniach skali.

W charakterystyce psychometrycznej Skali Transgresji rzetelność skali oszacowano za pomocą współczynnika α Cronbacha (0,84 dla kobiet; 0,79 dla mężczyzn).

Wartość wskaźnika α oceniono jako zadowalającą. Uznano, że może ona dostarczać wiarygodnej informacji o gotowości do podejmowania zachowań transgresyjnych, a pośrednio o poziomie indywidualnej transgresyjności. W celu dokonania oceny czy Skala Transgresji mierzy poziom indywidualnej transgresyjności oszacowano jej trafność kryterialną oraz czynnikową.

Zastosowanie Skali do Pomiaru Transgresji (STr) pozwoli określić: 1) różnice w poziomie gotowości do podejmowania zachowań transgresyjnych – (a pośrednio w poziomie indywidualnej transgresyjności) ze względu na wiek i płeć; 2) typy transgresyjne, zachowawcze (ochronne) i pośrednie w różnym wieku; 3) działanie mechanizmu transgresji z udziałem czynników.

Zachowania transgresyjne są zaliczane do czynności wysoce ryzykownych [Kozielecki, 1987]. Podjęcie czynności transgresyjnej wiąże się z prawdopodobieństwem poniesienia porażki i straty. Dlatego też przyjęto, że transgresyjność powinna być dodatnio skorelowana ze skłonnością do ryzyka, oraz że osoby o wysokich wynikach w skali transgresji uzyskują wyższe rezultaty w pomiarach skłonności do ryzyka od osób o niskiej transgresji.

Badaniami objęto grupę liczącą 223 osoby, z wykształceniem średnim i wyższym, złożoną z 142 kobiet i 81 mężczyzn. Wiek osób badanych zawierał się w granicach od 19 do 58 lat ($M=25,8$ lat, $\sigma=8,84$ lat). W pomiarach skłonności do ryzyka zastosowano Test Zachowań Ryzykownych [Studencki, 2004]. Na podstawie uzyskanych wyników przyjęto, że Skala Transgresji ujmuje zarówno ekspansywność i innowacyjność, jak i skłonność do ryzyka, będącą niezbędną cechą w projektowaniu i wdrażaniu zmian.

Analizę czynnikową przeprowadzono z zastosowaniem techniki rotacji ortogonalnej *varimax*. Wyodrębniono 4 czynniki. Treść czynników identyfikowano na podstawie analizy stopnia nasycenia stwierdzeń Skali Transgresji każdym z czterech wyodrębnionych czynników

Skala Transgresji bada predyspozycje do zachowań transgresyjnych przez udział i nasilenie czterech (wymiarów) czynników. Czynniki 1. Nastawienie do dominowania nad innymi oraz rozszerzania swoich praw i wpływów. Czynniki

2. Innowacyjność wykorzystywana w projektowaniu nowych rozwiązań oraz determinacja w realizacji swoich celów. Czynniki 3. Motywacja do wzbogacania kompetencji – wiedzy, umiejętności i doświadczenia. Czynniki 4. Odwaga w podejmowaniu nowych zadań – trudnych i ryzykownych.

2.3.3. Kwestionariusze „Poczucie ważności potrzeb” i „Poczucie zaspokojenia potrzeb”

Kwestionariusze „Poczucie ważności potrzeb” i „Poczucie zaspokojenia potrzeb” zawierają listę obszarów satysfakcji życiowej wykorzystanych w badaniach Flanagan [1978, 1980; za: Newman, Newman, 1984, s. 459-461], z uwzględnieniem pięciu grup [por. Brzezińska, 1996; Brzezińska, 2000, s. 25-29] Kwestionariusze opracowano na podstawie listy obszarów satysfakcji życiowej 15 pozycji, a przy każdej z nich zastosowano siedmiopunktową skalę szacunkową (od 0 pkt. do 6 pkt.). Zadaniem badanych było najpierw oszacowanie ważności danego obszaru, a następnie oszacowanie poczucia zaspokojenia potrzeb w każdym obszarze aktywności:

1. **Bezpieczeństwo (BE)** czyli materialne warunki życia i bezpieczeństwo finansowe, zdrowie i bezpieczeństwo osobiste;
2. **Związki z ludźmi (ZL)** czyli związki z partnerem życiowym, rodzicami, rodzeństwem i innymi krewnymi oraz z przyjaciółmi;
3. **Działalność dla innych (DI)** czyli posiadanie i wychowywanie dzieci, pomaganie innym i wspieranie ich, działania na poziomie społeczności lokalnej i państwa;
4. **Aktywność i praca (AP)** czyli rozwój intelektualny, twórczość i swoboda, rozumienie tego, co się dzieje i planowanie, aktywność zawodowa;
5. **Wypoczynek i czas wolny (WY)** czyli działalność rekreacyjna bierna i czynne uprawianie sportu.

Kwestionariusz zakłada, że zadowolenie z życia można szacować na podstawie różnicy między wartością tego, co określa człowiek jako źródło satysfakcji życiowej, a poczuciem zaspokojenia potrzeb w tym obszarze. O poczuciu jakości życia świadczy poczucie zaspokojenia potrzeb w obszarze, który jednostka uznaje dla siebie za ważny.

2.3.4. Technika projekcyjna Test Zdań Niedokończonych J. W. Curtisa

Technika projekcyjna Testu Zdań Niedokończonych J. W. Curtisa jest przeznaczona głównie do badania dojrzałości uczuciowej i przystosowania społecznego młodzieży od lat 18 i dorosłych. Jest to test projekcyjny, zawierający dziesięć zmiennych w 53 niedokończonych zdaniach, które badany ma dokończyć.

Zmienne negatywne, czyli zmienne czynnika A to: 1. Antagonizm, 2. Podejrzliwość, 3. Zazdrość, 4. Pesymizm, 5. Poczucie braku bezpieczeństwa, 6. Społeczna nieadekwatność, 7. Utrata kontaktu ze środowiskiem rodzinnym, 8. Ostre konflikty nerwicowe.

Zmienne 4, 5, 8 można zaliczyć do dojrzałości emocjonalnej, zaś zmienne: 1, 2, 3, 6, 7 do dojrzałości społecznej. Test jest badaniem obliczeniowym. Wszystkie zmienne negatywne, czyli czynnik A, oceniane są dwoma punktami, a ich suma jest sumą zmiennych negatywnych (1-8). Wszystkie dokończone zdania w sposób pozytywny traktowane są jako zmienne pozytywne i oceniane są 1 punktem. Wszystkie punkty pozytywnie dodane do siebie tworzą sumę zmiennych pozytywnych (9), czyli czynnik B. Zmienne czynnika C (10), czyli brak odpowiedzi lub odpowiedzi niepełne, unikowe ocenia się przez 0 punktów i dodaje do punktów pozytywnych. Wysokie wyniki w zakresie zmiennych negatywnych określają niski poziom dojrzałości emocjonalnej, zaś wyniki niskie wyznaczają wysoki poziom tej dojrzałości. Test Zdań Niedokończonych J. W. Curtisa nie posiada norm opracowanych dla populacji polskiej.

Technika projekcyjna „Testu Zdań Niedokończonych” J. W. Curtisa **została zmodyfikowana i dostosowana tematycznie** do potrzeb prowadzonych badań. Miała na celu przeprowadzenie **analizy jakościowej o charakterze opisowo-interpretacyjnym** odnoszącym się do subiektywnych doświadczeń i nadawania im indywidualnych znaczeń. O ile sam test jest badaniem obliczeniowym, to w przypadku metodologii prezentowanego projektu nie została zastosowana liczbowa procedura badania zmiennych. Zebrano materiał projekcyjny Testu Zdań Niedokończonych w postaci pięćdziesięciu trzech dokończonych zdań od każdej osoby badanej. Następnie został on poddany dwóm etapom analizy: 1) analizie danych pochodzących od każdej z osób (indywidualnie), 2) analizie danych pochodzących od wszystkich badanych.

Uzasadnienie zastosowania materiału projekcyjnego w badaniach własnych: metody projekcyjne ujawniają sposób organizacji subiektywnych doświadczeń człowieka. Człowiek organizuje materiał percepcyjny testu zgodnie ze sposobem, w jaki spostrzega rzeczywistość [Rembowski, 1986]. Celem badającego jest zrozumienie indywidualności i niepowtarzalności tego świata. Emocje zawsze dotyczą scenariuszy pewnych zdarzeń, wątków czy historii i są obecne w umyśle jako podstawowe tematy relacyjne [Lazarus, 1999]. Reakcje jednostki na bodźce projekcyjne traktuje się jako zorganizowane w pewną całościową strukturę. Materiał testowy powinien być **wieloznaczny**, zaś instrukcja nienormatywna i niedyrektywna. Im większa wieloznaczność bodźców, to znaczy mniejsza strukturalizacja, tym większe prawdopodobieństwo rzutowania nieświadomych cech osobowości. Ten aspekt metod projekcyjnych uważany jest za niezwykle **wartościowy**. W proces „rzutowania” świata wewnętrznego zaangażowane są różne mechanizmy. Szczególną cechą procesów percepcji jest **subiektywizacja** w odbiorze i przetwarzanie sygnałów, która odpowiada procesowi **projekcji** [Sęk, 1984]. Projekcja polega na spontanicznym, nieuświadomionym i nieintencjonalnym uzewnętrznieniu i wyrażeniu treści psychicznych w formach symbolicznych lub przedmiotach fizycznych. System przetwarzania nieświadomego jest subiektywny, powiązany z osobistymi doznaniem oraz celami i wartościami podmiotu, „zakorzeniony” w bezpośrednim doświadczeniu i działaniu osoby. Natomiast system przetwarzania świadomego odzwierciedla społecznie wypracowane, intersubiektywne systemy przekonań i wartościowania [Stemplewska-Żakowicz, 2004].

2.4. Procedura badań i charakterystyka osób badanych

W badaniach wzięło udział łącznie 350 osób (w tym 290 kobiet i 60 mężczyzn) w wieku od 20-35 lat. Zastosowano procedurę doboru celowego według kryterium wieku. Osoby badane zostały podzielone na trzy grupy wiekowe:

- Grupa wiekowa 1 – (20-23 lata): to głównie studenci studiów dziennych. Osoby te koncentrują się na edukacji, podejmowana aktywność zawodowa rzadko ma charakter pracy w pełnym wymiarze godzin. Ponad połowa osób należących do tej grupy mieszka nadal z rodzicami.

- Grupa wiekowa 2 – (24-29 lat): to w ogromnej większości studenci studiów zaocznych. W odróżnieniu od osób młodszych, rzadko zamieszkują one z rodzicami, większość z tej grupy mieszka z partnerem bądź samotnie. Większość osób pracuje w pełnym wymiarze godzin, chociaż także występują stosunkowo często inne formy zatrudnienia oraz brak pracy.
- Grupa wiekowa 3 – (30-35 lat): wszystkie osoby z tej grupy to studenci studiów zaocznych. W porównaniu do osób młodszych, 90% z nich nie mieszka z rodzicami, większy jest w tej grupie odsetek osób posiadających dzieci. Większość badanych pracuje na pełnym etacie, 20% osób nie pracuje w ogóle lub pracuje dorywczo.

W rezultacie do udziału w badaniach zaproszono kobiety i mężczyzn w pierwszej dekadzie okresu wczesnej dorosłości w przedziale wiekowym (20-23 lata), fazie średniej (24-29 lat) oraz osób powyżej 29 lat (30-35 lat) [por. Brzezińska, 2000, 2005a; Bee, 2004]. Grupę badawczą stanowili studenci różnych kierunków uniwersyteckich studiujący w trybie stacjonarnym (50%) i niestacjonarnym (50%) w ramach studiów pierwszego i drugiego stopnia.

Badania przeprowadzono w warunkach grupowych. Zrealizowano je z zapewnieniem anonimowości i poufności danych. Osoby badane zostały poinformowane o celu badania, a warunkiem uczestniczenia było uzyskanie zgody osoby badanej. Badania zostały przeprowadzone przez autorkę tej publikacji.

2.5. Statystyczne opracowanie wyników badań

Dane uzyskane w badaniach zostały poddane analizie w celu weryfikacji przedstawionego modelu teoretycznego i przyjętych hipotez badawczych.

Wnioskowanie statystyczne zostało przeprowadzone z zastosowaniem pakietu SPSS for Windows 2.0

W rozdziale 4, prezentującym wyniki z badań, zastosowano statystykę opisową w zakresie średnich, średnich różnic, błędu standardowego, odchylenia standardowego, w odniesieniu do całej grupy badawczej. W celu dokonania oceny poziomu podmiotowych cech twórczych wyodrębnione zostaną trzy grupy – poddane oddzielnej analizie. Na potrzeby przeprowadzonych badań została opracowana normalizacja wyników Kwestionariusza Zachowania

wań Twórczych KANH (normy stenowe oddzielnie dla każdej ze skal K, A, N, H, a także dla skal K+A i N+H) dla obu płci łącznie.

Została przeprowadzona analiza statystyczna w postaci analizy czynnikowej skali Konformizmu i Nonkonformizmu. Estymację liczby czynników koniecznych i wystarczających do określenia wariancji wspólnej dokonano dwoma technikami: metodą głównych składowych (PCA – *Principal Component Analysis*) oraz Testem Scree Plot. Dla celów porównawczych przeprowadzono analizę struktury czynnikowej skal metodą głównych składowych stosując rotację prostokątną (*varimax*) i ukośną (*oblimin*). Metoda *varimax* należy do rotacji ortogonalnych i zakłada, że czynniki nie są ze sobą skorelowane. Dopasowuje czynniki w taki sposób, żeby zminimalizować liczbę zmiennych charakteryzujących się wysokimi ładunkami na kolejnych czynnikach. Upraszcza to znacząco interpretację czynników, gdyż jest ona dokonywana tylko na podstawie najsilniej naładowanych czynnikiem zmiennych. Dodatkowo grupy zmiennych zostają uporządkowane według wartości ładunków czynnikowych – od tych, które mają najwyższe wartości ładunku do tych, których ładunki czynnikowe dla danego czynnika są najniższe. Alternatywnie do analizowanego problemu rotacja ukośna nieortogonalna *oblimin* nie zakłada niezależności czynników, czyli ich zerowego skorelowania, pozwala na uzyskanie skorelowania czynników, ale nie wymusza braku skorelowania. Rotacja ta coraz częściej jest rekomendowana wobec powszechnego skorelowania zmiennych uwzględnianych w naukach społecznych [Zakrzewska, 1993, 1994]¹.

W celu sprawdzenia hipotez na temat relacji czynników wspólnych została przeprowadzona analiza statystyczna w postaci analizy czynnikowej Skali Transgresji. Podobnie jak w poprzednim postępowaniu estymacja liczb

¹ Obie metody rotacji mają swoich zwolenników i przeciwników. Argumenty obu stron, z ich czołowymi przedstawicielami, prezentuje Zakrzewska [1994]. Wskazuje ona, zgodnie z argumentami Guilforda, że za rotacją ortogonalną przemawia ekonomia obliczeń i prostota graficzna. Autor ten podkreśla, że niezależność czynników narzędzia pomiarowego nie wskazuje niezależności zmiennych mierzonych za pomocą danej skali. Czym innym bowiem jest skala, a czym innym nieobserwowalne zmienne tą skalą mierzone. Drugi argument jest bardziej praktyczny – większość uzyskiwanych za pomocą rotacji ortogonalnych rozwiązań nie różni się znacząco od rozwiązań po rotacji nieortogonalnej. Podobnego argumentu używają zwolennicy rotacji ukośnej, że jeśli czynniki są nieskorelowane to rotacja ukośna nie będzie miała problemu z jej wykazaniem, a nie narzucamy sztucznego niezależnego układu uzyskanych czynników. Zwłaszcza że w większości obszarów badawczych zmienne teoretyczne są ze sobą powiązane.

by czynników koniecznych i wystarczających do określenia wariancji wspólnej dokonana została dwoma technikami: metodą głównych składowych (PCA – *Principal Component Analysis*) oraz Testem Scree Plot. Dla celów porównawczych przeprowadzono analizę struktury czynnikowej skal metodą głównych składowych stosując rotację prostokątną (*varimax*) i skośną (*oblimin*).

W celu określenia związku podmiotowych cech twórczych z podejmowaniem zachowań transgresyjnych zastosowano procedurę korelacyjną. Obliczono współczynnik korelacji r Pearsona, który pozwolił na określenie siły i kierunku związku między dwoma zmiennymi ilościowymi. Związek cech podmiotowych twórczych z mechanizmem zachowań transgresyjnych został również zweryfikowany poprzez zastosowanie analizy regresji. Funkcja regresji odwzorowuje zależność pomiędzy zmienną objaśnianą a zmiennymi objaśniającymi. Model wielokrotnej regresji/korelacji umożliwia testowanie hipotez o istotności zarówno pojedynczych zmiennych, jak i ich interakcji [Brzeziński, 1996, 2012; Konarski, 2012; Sosnowski, 2012; Urbaniak-Zajac, 2010].

Zmienne dotyczące poziomu zachowań transgresyjnych i podmiotowych cech twórczych powiązane zostały ze wskaźnikami poczucia zadowolenia z życia. W tym celu w pierwszej kolejności oszacowano ważność danego obszaru, a następnie stopień poczucia zaspokojenia potrzeb w każdym z obszarów aktywności. Dokonano zestawienia wyników uzyskanych ze wszystkich metod badawczych w celu określenia związków pomiędzy podmiotowymi cechami twórczymi, a mechanizmem zachowań transgresyjnych i wskaźnikami zadowolenia z życia.

W rozdziale 5 dotyczącym indywidualizacji w organizowaniu i interpretacji osobistych i społecznych doświadczeń wyniki badań zostaną przedstawione z udziałem analizy i interpretacji jakościowej.

Warto w tym miejscu przyjąć wyjaśnienie poczynione przez Teresę Bauman o poznawczym statusie danych jakościowych. Pod pojęciem badania jakościowe kryją się dwa różne sposoby prowadzenia badań. Jeden swymi koźnieniami sięga do paradygmatu interpretatywnego, drugi do metod zarówno modelu badań ilościowych, jaki i do interpretatywnego modelu badań jakościowych. Kryterium różnicującym te odmiany badań jakościowych jest przede wszystkim cel, dla którego są one przeprowadzane. O ile w badaniach ilościowych główny nacisk położony jest na statystyczne opracowanie mate-

riałów badawczych, analizę zaś jakościową traktuje jako uzupełnienie – dopełniające wyłaniający się z opisu liczbowego obraz rzeczywistości, o tyle w badaniach jakościowych o proveniencji pozytywistycznej badacze zmierzają w kierunku odwrócenia proporcji; to znaczy zasadniczym obszarem analiz jest jakościowa analiza danych, a dane ilościowe mogą stać się pomagającymi w potwierdzeniu trafności badania [por. Bauman, 2010, s. 94-95].

Analizę jakościową traktowano w prezentowanym projekcie zarówno jako uzupełnienie dopełniające wyłaniający się z opisu liczbowego obraz badanego wycinka rzeczywistości, jak też próbę nowego, odmiennego od ilościowego, bardziej doświadczeniowego w charakterze, ujęcia obszaru badań.

W prezentowanym projekcie wykorzystano autorską adaptację testu niedokończonych zdań oraz wykorzystano oryginalną próbę analizy wyników badań tego testu. Technika projekcyjna testu niedokończonych zdań została zmodyfikowana i dostosowana tematycznie do potrzeb prowadzonych badań. Miała na celu przeprowadzenie analizy jakościowej o charakterze opisowo-interpretacyjnym odnoszącym się do subiektywnych doświadczeń i nadawania im indywidualnych znaczeń. Człowiek kompetentnie i twórczo organizuje osobiste i społeczne doświadczenie [Maslow, 1982; Kozielecki, 1983; Obuchowski, 1985; Strzałecki, 1989; Hoerning, 1990; Gałdowa, 2000; Kuleta, 2002; Cudowska, 2004]. Nadaje znaczenie doświadczeniom, uruchamiając proces wartościowania [Trzebiński, 2002a; Straś-Romanowska, 2004]. Metody projekcyjne ujawniają sposób organizacji subiektywnych doświadczeń człowieka [Stasiakiewicz, 1989, 2000]. Proces wartościowania możliwy jest dzięki autorefleksji nad osobistym doświadczeniem z przeszłości, teraźniejszości i przyszłości.

Zebrany materiał projekcyjny testu zdań niedokończonych, poddano próbie sproblematyzowania i odniesienia do kategorii pojęciowych, przedstawionych w części teoretycznej w celu ugruntowania interpretacji zebranego materiału w przyjętych założeniach teoretycznych (por. rozdz. 1, pp. 1.4-1.5).

Kompetencje twórcze w dorosłości – empiryczna weryfikacja modelu

3.1. Kompetencje twórcze – statystyki opisowe

Analizę składowych (wymiarów) kompetencji twórczych i opisujących je zmiennych poprzedzono charakterystyką psychometryczną wyników ogólnych otrzymanych w całej badanej grupie osób dorosłych. Poniżej zaprezentowane zostaną statystyki opisowe odnoszące się do poziomu podmiotowych cech twórczych i zachowań transgresyjnych. Przedstawione zostaną wyniki w zakresie zróżnicowania grup ze względu na zmienne pośredniczące, jakimi są płeć (kobiety i mężczyźni) oraz zróżnicowanie badanej grupy pod względem wieku życia – osób młodszych (do 23 roku życia) i (24-29 lat) oraz osób starszych (30-35 lat).

3.1.1. Poziom podmiotowych cech twórczych

Statystyki opisowe wyników Kwestionariusza Zachowań Twórczych KANH dla całej grupy (N=350) przedstawia tabela 1.

W tabelach 3-4 przedstawiono statystyki opisowe dla Kwestionariusza Zachowań Twórczych KANH uzyskane w wyodrębnionych podgrupach. Badana grupa osób (N=350) 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) odpowiadają wartości 6 i 5 stena i mieszczą się w grupie wyników przeciętnych. Średnia różnica między wynikami skali Nonkonformizm i Konformizm [(N)–(K)] wynosi ($X=+8,48$ pkt.) Znak + przewagę cech nonkonformistycznych nad cechami konformistycznymi w sferze charakterologicznej.

Tabela 1. Statystyki opisowe dla Kwestionariusza KANH (N=350)

Skale Kwestionariusza KANH								
	K	A	N	H	K+A	N+H	N-K	H-A
Średnia	9,94	12,73	18,42	17,52	22,67	35,94	8,47	4,79
Odchylenie standardowe	4,80	4,06	4,61	4,15	7,85	7,83	7,43	5,97
Mediana	9	12	18	18	22	36	9	5
Minimum	1	2	5	7	5	17	-12	-10
Maksimum	25	25	30	29	43	53	26	22
Skośność	0,52	0,27	-0,06	0,10	0,31	0,04	-0,20	-0,00
Kurtoza	-0,04	-0,33	-0,40	-0,45	-0,49	-0,52	-0,30	-0,45

Źródło: badania własne.

W odniesieniu do sfery poznawczej badana grupa uzyskała wyższą średnią wartość skali Zachowania heurystyczne (H), w porównaniu ze skalą Zachowania algorytmiczne (A). Na skali stenowej średnie wartości skal (H) i (A) odpowiadają wartości 6 i 5 stena i mieszczą się w grupie wyników przeciętnych. Średnia różnica między wynikami skali Zachowania heurystyczne i Zachowania algorytmiczne $[(H)-(A)]$ wynosi ($X=+4,79$ pkt.) Znak + oznacza przewagę cech zachowań heurystycznych nad cechami zachowań algorytmicznych w sferze poznawczej.

Na potrzeby przeprowadzonych badań została opracowana normalizacja wyników Kwestionariusza Zachowań Twórczych KANH (normy stenowe, N=350). Normy stenowe obliczono oddzielnie dla każdej ze skal K, A, N, H, a także dla skal K+A i N+H. Normy opracowano dla obu płci łącznie.

Zgodnie z założeniami autora Kwestionariusza KANH S. Popka do typu twórczego zaliczyć można taką osobę (lub grupę osób), która uzyska wysokie wyniki w obydwu skalach kwestionariusza: skali Konformizm – Nonkonformizm (N) oraz skali Zachowania algorytmiczne (A) – Zachowania heurystyczne (H). Do typu odtwórczego zaliczane są te osoby, które w obydwu skalach osiągnęły wyniki niskie. 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) [Popek, 1990, s. 25].

Z uwagi na poziom podmiotowych cech twórczych mierzonych Kwestionariuszem Zachowań Twórczych KANH wyodrębniono trzy podstawowe grupy (typy) osób:

Tabela 2. Statystyki opisowe dla Kwestionariusza Zachowań Twórczych KANH w grupie WTW (N=60)

Skale Kwestionariusza KANH								
	K	A	N	H	K+A	N+H	N-K	H-A
Średnia	6,33	10,31	23,55	22,16	16,64	45,71	17,22	11,85
Odchylenie standardowe	2,55	2,68	2,67	2,24	3,81	3,34	4,16	3,36
Mediana	6	11	23	22	17	45	17	12
Minimum	1	2	18	16	5	41	7	4
Maksimum	13	16	30	27	22	52	26	22
Kurtoza	0,08	0,70	-0,22	0,14	0,41	-1,05	-0,3	0,651

Źródło: badania własne.

- 1) osoby o wysokim poziomie podmiotowych cech twórczych (WTw) (N=60),
- 2) osoby o niskim poziomie podmiotowych cech twórczych (NTw) (N=75),
- 3) typy przeciętne (PTw) i mieszane (MTw) (N=215).

Statystyki opisowe dla Kwestionariusza Zachowań Twórczych KANH uzyskane w grupie osób o wysokim poziomie podmiotowych cech twórczych przedstawia tabela 2.

Osoby o wysokim poziomie podmiotowych cech twórczych (WTw) (N=60) uzyskały w Kwestionariuszu KANH w sferze charakterologicznej wartości skal (N) i (K) odpowiadające wartości 8 i 4 stena. Średnia różnica między wynikami skali Nonkonformizm i Konformizm [(N)–(K)] wynosi ($X=+17,22$ pkt.) Znak + oznacza przewagę cech nonkonformistycznych nad cechami konformistycznymi w sferze charakterologicznej w odniesieniu do badanej grupy.

W odniesieniu do sfery poznawczej osoby o wysokim poziomie podmiotowych cech twórczych (WTw) (N=60) uzyskały w Kwestionariuszu KANH wartości skal (H) i (A) odpowiadające wartości 8 i 4 stena. Średnia różnica między wynikami skali Zachowania heurystyczne i Zachowania algorytmiczne [(H)–(A)] wynosi ($X=+11,85$ pkt.) Znak + oznacza przewagę cech zachowań heurystycznych nad cechami zachowań algorytmicznych w sferze poznawczej.

Statystyki opisowe dla Kwestionariusza Zachowań Twórczych KANH uzyskane w grupie osób (N=75) o niskim poziomie podmiotowych cech twórczych przedstawia tabela 3.

Tabela 3. Statystyki opisowe dla Kwestionariusza Zachowań Twórczych KANH w grupie NTw (N=75)

Skale Kwestionariusza KANH								
Statystyka	K	A	N	H	K+A	N+H	N-K	H-A
Średnia	22,43	23,86	11,55	10,36	46,29	21,91	-10,88	-13,5
Odchylenie standardowe	3,44	4,27	2,12	3,69	7,28	4,94	4,162	3,363
Mediana	6	11	23	22	17	45	17	12
Minimum	15	10	8	7	32	10	7	4
Maksimum	26	25	10	15	50	20	26	22
Kurtoza	0,081	0,709	-0,226	0,144	0,415	-1,057	-0,3	0,651

Źródło: badania własne.

Różnice między pierwszą i drugą grupą (typem) pod względem wszystkich aspektów twórczości okazały się bardzo istotne ($p=0,001$). Oznacza to, że dobór osób w tych grupach jest odpowiedni i stanowi dobrą przesłankę do dalszych analiz.

Osoby o niskim poziomie podmiotowych cech twórczych (NTw) charakteryzują się wysokim nasileniem postawy odtwórczej w aspekcie sfery charakterologicznej (N-K:M=-10,88) i w aspekcie sfery poznawczej (H-A:M=-13,5). Ujawniają wysoki poziom myślenia algorytmicznego (A) i niski heurystyczny (H). Występuje też u nich wysokie nasilenie Konformizmu (K) i niskie Nonkonformizmu (N). Można zatem stwierdzić wysoki poziom cech odtwórczych w zakresie sfery poznawczej i charakterologicznej. Oznacza to, że osoby te charakteryzuje zależność osobowościowa, pasywność, sztywność adaptacyjna, uległość i zahamowanie. W zakresie stylów myślenia występuje przewaga myślenia konwergencyjnego (reprodukcyjnego) w stosunku do dywergencyjnego (rozbieżnego, otwartego).

Zdaniem Popka [1996, 2001] mamy do czynienia z działaniem specyficznego mechanizmu regulującego funkcjonowanie osoby zachowawczej i twórczej. Istotą tego mechanizmu jest interakcja na zasadzie sprzężenia zwrotnego następujących elementów: 1) poznawczych, potencjalnych zdolności twórczych, 2) osobowościowej aktywacji (działanie hamujące lub stymulujące sfery emocjonalno-motywacyjnej na rozwój kreatywności w sferze poznawczej i przejawianie jej w zachowaniu), 3) oceny przez człowieka rezultatów własnej aktywności (twórczej lub adaptacyjnej).

Dwie podstawowe niezależne grupy (typy) badanych wyznaczają w pewnym sensie „idealne” typy: twórczy i odtwórczy. Jeden charakteryzuje się

Tabela 4. Statystyki opisowe dla Kwestionariusza Zachowań Twórczych KANH uzyskane w grupie o typie przeciętnym i mieszanym łącznie (N=215)

Skale Kwestionariusza KANH								
	K	A	N	H	K+A	N+H	N-K	H-A
Średnia	9,99	12,68	18,09	17,07	22,68	35,16	8,09	4,39
Odchylenie standardowe	5,06	4,17	3,11	2,89	8,25	4,01	6,20	5,27
Mediana	9	13	18	17	22	35	8	5
Minimum	1	2	7	11	5	23	-12	-10
Maksimum	25	25	27	26	43	44	22	22
Skośność	0,60	0,23	-0,11	0,37	0,34	0,03	-0,26	-0,05
Kurtoza	0,01	-0,35	0,48	0,52	-0,47	-0,34	0,14	0,17

Źródło: badania własne.

wysokim Nonkonformizmem (N) i Zachowaniami heurystycznymi (H) przy niskim Konformizmie (K) i Zachowaniach algorytmicznych (A), drugi profilem odwrotnym. Trzecia z wyłonionych grup stanowiąca ponad 60% to typ „przeciętny” (w tym typ mieszany o różnej konfiguracji składowych postawy twórczej i odtwórczej) (tabela 4). Typ przeciętny – najbardziej liczny (N=166) (48%) – charakteryzuje średnie nasilenie (5-6 sten) skali Nonkonformizmu, Konformizmu, Zachowań heurystycznych i Zachowań algorytmicznych. Typ określony jako mieszany (najmniej liczny – (N=49) (14%) cechuje się odpowiednio bardzo niskim i bardzo wysokim jednoczesnym nasileniem składowych postawy twórczej i odtwórczej (N=24) (7%), bądź w jednej ze skal osiągnęły wynik wysoki (7-10 sten), w drugiej zaś przeciętny (5-6 sten) lub niski (1-4 sten) – (N=25) (7%).

Wyniki dla Kwestionariusza Zachowań Twórczych KANH z uwzględnieniem płci wykazały, że wśród badanych mężczyzn 47% reprezentuje typy przeciętne, 33% typy wysoko twórcze (wysoki poziom podmiotowych cech twórczych – WTw) i 20% nisko twórcze (niski poziom podmiotowych cech twórczych – NTw). Wśród kobiet (N=290) najwyższy wynik (44%) uzyskały osoby o typie przeciętnym (i mieszanym), 29% nisko twórczym i 27% wysoko twórczym.

Biorąc pod uwagę **zróźnicowanie wiekowe** najwyższy procent we wszystkich grupach wiekowych stanowiły osoby o typie przeciętnym. Wśród badanych w przedziale wiekowym 20-23 lata było więcej osób o typie nisko twórczym (niski poziom podmiotowych cech twórczych – NTw) w porów-

naniu z pozostałymi grupami. W grupie wiekowej powyżej 29 lat odnotowano – co wydaje się interesujące z punktu widzenia poznawczego i rozwojowego – wyższy procentowy udział osób o typie wysoko twórczym (wysoki poziom podmiotowych cech twórczych – WTw), w porównaniu z osobami z pozostałych grup.

3.1.2. Poziom gotowości do podejmowania zachowań transgresyjnych

Problem badawczy i związane z nim pytanie dotyczy poziomu gotowości do podejmowania zachowań transgresyjnych ze względu na płeć (kobiety i mężczyźni) i wiek życia. Przewiduje się, że poziom gotowości do podejmowania zachowań transgresyjnych w badanej grupie jest zróżnicowany ze względu na płeć (wyższe wskaźniki u mężczyzn) i będzie obniżał się wraz z wiekiem.

Człowiek podejmuje w ramach własnej, naturalnej aktywności, zdaniem Kozieleckiego [2001], działania ochronne i transgresyjne. Działania o charakterze ochronnym nastawione są na utrwalanie własnych, dotychczasowych granic oraz zachowanie wszystkiego, co osiągnął dzięki działaniom adaptacyjnym. Działania o charakterze transgresyjnym zmierzają do przesuwania granic własnych możliwości i osiągnięć. Człowiek potrafi przekraczać siebie stale poszerzając granice, wychodząc poza to, czym jest i co osiągnął. Na ogół są to intencjonalne czyny, które zmierzają do zbudowania pozytywnej samooceny i poczucia własnej wartości. Transgresje rozumiane jako działania i/lub akty myślenia są z reguły intencjonalne i świadome, i polegają na przekraczaniu granic dotychczasowych możliwości i osiągnięć materialnych, symbolicznych lub społecznych człowieka [Kozielecki, 2001, s. 18].

Skala Transgresji zastosowana w prezentowanej pracy stanowi próbę operacjonalizacji konstruktów zachowań transgresyjnych jako wymiaru, charakteryzującego osoby lubiące wyzwania, zmiany i realizujące praktyczne cele w swoim życiu. Przyjęto, że skala może dostarczać wiarygodnej informacji o gotowości do podejmowania zachowań transgresyjnych, a pośrednio o poziomie indywidualnej transgresyjności [Studenski, 2006].

Poniżej zaprezentowane zostaną statystyki opisowe odnoszące się do charakterystyki wyników uzyskanych w Skali Transgresji w odniesieniu do badanej grupy osób (tabela 5).

Biorąc pod uwagę normy stenowe opracowane na potrzeby kwestionariusza [Studenski, 2006] można porównać poziom zróżnicowania otrzymana-

Tabela 5. Statystyki opisowe wyników Skali Transgresji

Wyniki Skali Transgresji							
Statystyka	Średnia	Odchylenie standardowe	Mediana	Minimum	Maksimum	Skośność	Kurtoza
Wartość	57,61	9,197	58	33	81	-0,049	-0,446

Źródło: badania własne.

Tabela 6. Średnie arytmetyczne, odchylenia standardowe czynników Skali Transgresji, uzyskane przez osoby zaliczane do grupy o wysokim (N=76) i niskim (N=61) poziomie zachowań transgresyjnych

	Typ nisko transgresyjny					Typ wysoko transgresyjny				
	x	s	D	Me	min-max	x	s	D	Me	min-max
Dominacja	16,31	3,53	19	16	4-22	25,25	4,07	28	26	13-34
Innowacyjność	14,31	2,67	15	15	9-22	19,46	2,24	20	20	13-24
Motywacja	10,16	2,2	11	11	4-14	13,24	1,7	13	13	7-16
Odwaga	5,69	2,57	4	5	1-12	9,33	2,35	10	9	4-15

Źródło: badania własne.

nych wyników zachowań transgresyjnych. Do osób charakteryzujących się wysokim poziomem zachowań transgresyjnych (typ transgresyjny) zaliczone zostały osoby, które w Skali Transgresji osiągnęły wyniki wyższe od średniej (7 stena), wysokie (8 i 9 sten) oraz bardzo wysokie (10 sten). Do osób zaś charakteryzujących się niskim poziomem zachowań transgresyjnych (typ zachowawczy) zakwalifikowane zostały osoby, które w Skali Transgresji uzyskały wyniki niższe od średniej (4 sten), niskie (3 i 2 sten) oraz bardzo niskie (1 sten) (tabela 6).

Osoby w grupie (20-23 r.ż.) uzyskały w porównaniu z pozostałymi wyższe wskaźniki w zakresie: Zmian układów na korzystniejsze ($x=3,36$) (czynnik 1.); Generowania i wdrażania pomysłów ($x=3,45$), Tendencji do nabywania nowych kompetencji ($x=3,50$), Preferencji dotyczących nowych zadań ($x=3,45$) (czynnik 2.).

3.1.3. Czynniki (wymiary) transgresji

Skala Transgresji bada predyspozycje do zachowań transgresyjnych przez udział i nasilenie czterech wymiarów (czynników). Pierwszy czynnik

Tabela 7. Średnia arytmetyczna, odchylenie standardowe podstawowych wymiarów (czynniki) Skali Transgresji

Czynnik	x	s	min-max	mo
Dominacja	21,92	5,19	12-32	19
Innowacyjność	18,75	3,11	10-24	20
Motywacja	12,96	1,73	8-16	12
Odwaga	8,13	3,26	2-15	10

Źródło: badania własne.

określono jako nastawienie do dominowania nad innymi oraz rozszerzania swoich praw i wpływów. Drugim czynnikiem jest innowacyjność wykorzystywana w projektowaniu nowych rozwiązań oraz determinacja w realizacji swoich celów. Za czynnik trzeci przyjęto motywację do wzbogacania kompetencji – wiedzy, umiejętności i doświadczenia. Czwartym czynnikiem jest odwaga w podejmowaniu nowych zadań – trudnych i ryzykownych.

Wartości wymiarów (czynniki) Skali Transgresji pokazuje tabela 7.

W zakresie wymiarów (czynniki) Skali Transgresji badana grupa osób uzyskała najniższe wartości w zakresie czynnika 4. Odwaga w podejmowaniu nowych zadań. Najwyższe średnie wartości osiągnął czynnik 1. Nastawienie do dominowania nad innymi oraz rozszerzania swoich praw i wpływów.

Podział wyników w zakresie poziomu Transgresji oraz wartości cech w obrębie czterech wymiarów (czynniki) Skali Transgresji zawierają dane w tabeli 8.

Największy udział i nasilenie w predyspozycjach do zachowań transgresyjnych mają dwa wymiary (czynniki): Innowacyjność wykorzystywana w projektowaniu nowych rozwiązań (czynnik 2.). Determinacja w realizacji swoich celów i Motywacja do wzbogacania kompetencji – wiedzy, umiejętności i doświadczenia (czynnik 3.). W ramach tych wymiarów wartości poniżej 2 punktów uzyskały: „tolerancja zmienności”, „tendencja do liderowania”, „opór wobec zakazów”, „tolerancja ryzyka”, „dominacja nad innymi”, „tendencja do rozszerzania wpływów”, „tendencja do rywalizacji”. Najmniejszy udział i nasilenie ma wymiar (czynnik) 4. – Odwaga w podejmowaniu nowych zadań – trudnych i ryzykownych.

Wyniki uzyskane w Skali Transgresji w grupach zróżnicowanych ze względu na płeć (kobiety i mężczyźni) przedstawia tabela 9.

Tabela 8. Poziom i wartości wymiarów (czynniki) Skali Transgresji

Czynnik	Treść twierdzenia	Wartość cechy
Dominacja	Dominacja nad innymi	1,87
	Tendencja do liderowania	1,67
	Tendencja do rozszerzania wpływów	1,93
	Tendencja do rozszerzania praw	2,24
	Zmiana układów na korzystniejsze	2,66
	Dostrzeganie i wykonywanie okazji	2,63
	Opór wobec zakazów	1,68
	Motywacja do „bycia lepszym” niż inni	2,39
	Pozytywna ocena własnych dokonań	2,69
Innowacyjność	Determinacja w realizacji celów	3,02
	Stałość motywacji w realizacji celów	3,05
	Tendencja do czynności korekcyjnych	2,94
	Generowanie i wdrażanie pomysłów	2,94
	Tendencja do nabywania nowych kompetencji	3,08
	Preferencje dotyczące nowych zadań	3,05
Motywacja	Motywacja do wzbogacania wiedzy i doświadczenia	3,42
	Zainteresowanie nowymi poglądami	3,02
	Motywacja do nabywania nowych umiejętności	3,00
	Projektowanie i wdrażanie zmian	2,91
Odwaga	Tolerancja ryzyka	1,72
	Tolerancja zmienności	1,22
	Brak lęku przed trudnymi zadaniami	2,53
	Tendencja do rywalizacji	1,96

Źródło: badania własne.

Tabela 9. Wyniki uzyskane w Skali Transgresji w grupach zróżnicowanych ze względu na płeć (kobiety i mężczyźni)

Statystyka	Charakterystyka wyników		
	kobiety	mężczyźni	ogółem
Liczebność	290	60	350
Średnia arytmetyczna	56,27	60,69	56,66
Mediana	56	63	56
Dominanta	55	72	55
Odchylenie standardowe	9,09	10,79	9,30
Minimum	33	45	33
Maksimum	80	81	81
Skośność	-0,06	0,10	0,01
Kurtoza	-0,43	-1,03	-0,43

Źródło: badania własne.

Tabela 10. Płeć a czynniki mierzone Skalą Transgresji

Czynniki mierzone w Skali Transgresji								
Płeć	Dominacja		Innowacyjność		Motywacja		Odwaga	
	x	s	x	s	x	s	x	s
Kobiety	19,53	3,13	18,09	3,16	12,36	2,05	7,20	1,89
Mężczyźni	20,96	2,34	18,02	3,21	12,26	2,02	8,70	2,05
Ogółem	21,92	5,19	18,75	3,11	12,96	1,73	8,13	3,26
N=350								

Źródło: badania własne.

Tabela 11. Wskaźniki procentowe liczby osób w przedziałach wiekowych: (20-23), (24-29), (30-35) z uwzględnieniem zróżnicowania poziomu transgresji (zachowań transgresyjnych)

Poziom transgresji	Przedział wiekowy		
	20-23 r.ż.	24-29 r.ż.	30-35 r.ż.
Niski (1-4 sten)	30%	37%	22%
Średni (5-6 sten)	33%	32%	33%
Wysoki (7-10 sten)	37%	31%	45%

Źródło: badania własne.

W grupach zróżnicowanych ze względu na płeć (kobiety i mężczyźni) wyniki wskazują nasilenie predyspozycji do zachowań transgresyjnych wśród mężczyzn.

Mężczyźni (N=60) uzyskują nieznacznie wyższe wyniki w pomiarach zachowań transgresyjnych w porównaniu z kobietami (N=290) w zakresie czynnika 1. Nastawienie do dominowania nad innymi oraz rozszerzania swoich praw i wpływów oraz czynnika 4. Odwaga w podejmowaniu nowych zadań – trudnych i ryzykownych. Wartości czynników mierzonych Skalą Transgresji ze względu na płeć ukazane zostały w tabeli 10.

Warto ustalić również, czy i w jaki sposób wskaźniki predyspozycji do zachowań transgresyjnych ulegają zróżnicowaniu w odniesieniu do wieku (tabela 11). Przewiduje się, że poziom gotowości do podejmowania zachowań transgresyjnych będzie obniżał się wraz z wiekiem (H.2.).

Badania z wykorzystaniem Skali Transgresji prowadzone przez Studenckiego wskazują na relatywnie dużą rozbieżność pomiarów między kobietami a mężczyznami w grupie wiekowej od 19 do 20 r.ż. i spadek poziomu transgresji u kobiet i mężczyzn po 30 r.ż. [Studenski, 2006, s. 136].

Wraz z wiekiem zmienia się poziom predyspozycji do zachowań transgresyjnych. Najwyższy wskaźnik procentowy (37%) niskiego poziomu transgresji (1-4 sten) występuje u osób w wieku 24-29 r.ż. Osoby po 30 r.ż., osiąga-
jące niski poziom transgresji stanowią najmniejszą grupę (22%). Procentowe wskaźniki dla wyróżnionych grup wiekowych, charakteryzujących się średnim poziomem transgresji (5-6 sten) są zbliżone (około 33%). Osoby o wysokich predyspozycjach do zachowań transgresyjnych, (7-10 sten), w wieku powyżej 30 r.ż., stanowią grupę najliczniejszą (45%). Uzyskane rezultaty badań własnych wskazują, że osoby powyżej 30-35 r.ż. częściej charakteryzuje wysoki poziom zachowań transgresyjnych.

W badaniach własnych warto zaznaczyć, że osoby w grupie 30-35 r.ż. w porównaniu z grupami młodszymi uzyskały wyższe wskaźniki w zakresie: Motywacji do wzbogacania wiedzy i doświadczenia ($x=3,59$), Pozytywnej oceny własnych dokonań ($x=3,23$) (czynnik 1.); Projektowania i wdrażania zmian ($x=3,18$) (czynnik 3.); Braku lęku przed trudnymi zadaniami ($x=3,18$), Tolerancji ryzyka ($x=2,73$) (czynnik 4.). Wskaźniki najniższe w tej grupie osób odnotowano w zakresie Tolerancji zmienności ($x=1,14$) (czynnik 4.) oraz Oporu wobec zakazów ($x=1,64$). Warto podkreślić, iż wskaźnik Tolerancji zmienności uzyskał najniższe wartości we wszystkich grupach wiekowych.

Warto w tym miejscu odnotować, że osoby zaliczone do typu nisko transgresyjnego (typ zachowawczy) charakteryzują się najczęściej mieszanym typem postaw twórczych (KANH). Są to osoby, które w jednej ze skal Kwestionariusza Twórczego Zachowania KANH uzyskały wynik wysoki, w drugiej zaś niski lub przeciętny. Wśród osób charakteryzujących się niskim poziomem zachowań transgresyjnych typ wysoko twórczy (WTw) i nisko twórczy (NTw) stanowiło łącznie 36% osób. Spośród zakwalifikowanych do typu wysoko transgresyjnego (wysoki poziom zachowań transgresyjnych), najbardziej liczną grupę (59,21%) stanowią osoby zaliczane do typu przeciętnego, typu wysoko twórczego (30,26%) i nisko twórczego (10,53%) w Kwestionariuszu Twórczego Zachowania KANH.

Tabela 12 przedstawia wyniki przeprowadzonej analizy wariancji ANOVA w zakresie różnic dotyczących poziomu zachowań transgresyjnych i wymiarów (czynników) transgresji w zależności od zróżnicowania poziomu podmiotowych cech twórczych (porównanie międzygrupowe i wewnątrzgrupowe).

Tabela 12. Różnice w wynikach uzyskanych w Skali Transgresji w zakresie poziomu zachowań transgresyjnych i wymiarów (czynników) transgresji – w zależności od zróżnicowania poziomu cech twórczych (porównanie grup): wyniki analizy wariancji ANOVA

Transgresja i jej czynniki (wymiar)		Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
Zachowania transgresyjne	Między grupami	879,616	2	439,808	2,478	0,098
	Wewnątrz grup	6567,759	133	177,507		
	Ogółem	7447,375	135			
Nastawienie do dominowania nad innymi	Między grupami	150,508	2	75,254	2,776	0,075
	Wewnątrz grup	1003,092	133	27,111		
	Ogółem	1153,600	135			
Innowacyjność wykorzystywana w projektowaniu nowych rozwiązań	Między grupami	41,319	2	20,660	3,554	0,039
	Wewnątrz grup	215,081	133	5,813		
	Ogółem	256,400	135			
Motywacja do wzbogacania kompetencji i determinacja w realizacji celów	Między grupami	24,314	2	12,157	3,649	0,036
	Wewnątrz grup	123,286	133	3,332		
	Ogółem	147,600	135			
Odważa w podejmowaniu nowych zadań – trudnych i ryzykownych	Między grupami	1,633	2	,816	0,109	0,897
	Wewnątrz grup	276,342	133	7,469		
	Ogółem	277,975	135			

Porównanie międzygrupowe i wewnątrzgrupowe dotyczy: grup *WTw* (wysoko twórcza) i *NTw* (nisko twórcza); *F* – wartość statystyki Fischera; Istotność *F* – wartości bardzo istotne i istotne statystycznie zaznaczono pogrubioną czcionką. Źródło: opracowanie własne.

Różnice w wynikach uzyskanych w Skali Transgresji w zakresie poziomu zachowań transgresyjnych i wymiarów (czynników) transgresji – w zależności od zróżnicowania poziomu cech twórczych (porównanie grup) badane były za pomocą analizy wariancji. Poszukiwano istotnej statystycznie współzależności podmiotowych cech twórczych i czynników transgresji. Wyniki przeprowadzonej analizy wariancji zaprezentowane zostały w tabeli 12. Na podstawie statystyki *F* Fischera udowodniono występowanie istotnej statystycznie współzależności cech twórczych i czynników (wymiarów) transgresji. Okazało się, że poziom podmiotowych cech twórczych różnicuje dwa wymiary zachowań transgresyjnych – nasilenie innowacyjności wykorzystywanej w projektowaniu nowych rozwiązań ($F_{(2,133)}=3,554; p<0,05$) oraz motywacji do wzbogacania kompetencji ($F_{(2,133)}=3,649; p<0,05$). Pożądany poziom istotności mniejszy od 0,05 uzyskuje się dopiero gdy statystyka *F* Fischera jest przynajmniej równa lub większa od 2.

3.1.4. Podsumowanie

Poziom podmiotowych cech twórczych w badanej grupie, wykazywał zróżnicowanie z uwagi na wiek. Zastanawiający i skłaniający do refleksji jest rezultat, iż wśród badanych w przedziale wiekowym 20-23 r.ż. było więcej osób o typie nisko twórczym, w porównaniu z pozostałymi grupami. W grupie wiekowej powyżej 29 lat odnotowano wyższy procentowy udział osób o typie wysoko twórczym, w porównaniu z osobami z grup pozostałych. Zgodnie z przewidywaniem poziom gotowości do podejmowania zachowań transgresyjnych w badanej grupie był zróżnicowany ze względu na płeć (z wyższymi wskaźnikami zachowań transgresyjnych mężczyzn). Inaczej niż prognozowano w Hipotezie 2 uzyskane rezultaty badań wskazują, że osoby powyżej 30 r.ż. częściej charakteryzuje wysoki poziom zachowań transgresyjnych.

W porównaniu z młodszymi uzyskano wyższe wskaźniki w zakresie motywacji do wzbogacania wiedzy i doświadczenia, pozytywnej oceny własnych dokonań, projektowania i wdrażania zmian, braku lęku przed trudnymi zadaniami, tolerancji ryzyka. Wskaźniki najniższe w tej grupie osób odnotowano w zakresie tolerancji zmienności i oporu wobec zakazów.

3.2. Kompetencje twórcze jako aktywność podmiotowo-sprawcza

3.2.1. Struktura wymiaru Konformizm – Nonkonformizm

Celem dalszej analizy będzie empiryczna weryfikacja struktury wymiaru Konformizm – Nonkonformizm oraz specyfiki funkcjonowania osoby konformistycznej i nonkonformistycznej (aktywność podmiotowo-sprawcza).

Zgodnie z założeniami teoretycznymi Kwestionariusza Twórczego Zachowania KANH Konformizm i Nonkonformizm odgrywają kluczową rolę w regulacji funkcjonowania osoby zachowawczej i twórczej. W przypadku osoby konformistycznej podmiotowa aktywacja jest negatywna – hamuje potencjalną kreatywność człowieka w sferze poznawczej i zachowaniu, natomiast u osoby nonkonformistycznej podmiotowa aktywacja jest pozytywna i sprzyja rozwijaniu twórczych i realizacyjnych możliwości człowieka [Popek, 2000, 2001].

Przeprowadzono wnioskowanie statystyczne w postaci eksploracyjnej analizy czynnikowej skali konformizmu i nonkonformizmu. Estymacji liczby

czynników koniecznych i wystarczających do określenia wariancji wspólnej dokonano dwoma technikami: metodą głównych składowych (PCA – *Principal Component Analysis*) oraz Testem Scree Plot. Dla celów porównawczych przeprowadzona została analiza struktury czynnikowej skal N (Nonkonformizm) i K (Konformizm) Kwestionariusza KANH metodą głównych składowych stosując rotację prostokątną (*varimax*) i skośną (*oblimin*).

3.2.2. Struktura czynnikowa skali Konformizm

Zasadność przeprowadzenia analizy czynnikowej na uzyskanych danych skali konformizmu potwierdziła wysoka wartość obliczonego wskaźnika Kaiser-Meyer – Olkin (KMO)=0,75. Przyjęto kryterium wartości własnej wyróżnionych czynników większej od 1,0. Analizy przeprowadzono z wykorzystaniem metody wyodrębniania czynników – głównych składowych osobno analizując rozwiązania metodą rotacji prostokątnej (*varimax*) i rotacji skośnej (*oblimin*) z normalizacją Kaisera.

Strukturę czynnikową i ładunki czynnikowe pięciu wyróżnionych składowych czynników, przy zastosowaniu prostokątnej rotacji *varimax* (z normalizacją Kaisera) zawarto w tabeli 13.

W przypadku metody głównych składowych pierwszy czynnik ładowany jest przez takie zmienne jak (wymieniane według wielkości ładunków): „zahamowalność”, „bojaźliwość”, „niskie poczucie wartości Ja”, „słaba odporność i wytrwałość”, „niesamodzielnosc”. Czynnik ten odpowiada **konformizmowi**, ale może dotyczyć również cech „osobowości niedojrzałej”. Zahamowalność stanowi przeciwieństwo ekspresji i spontaniczności, łączy się z lękiem i potrzebą bezpieczeństwa, towarzyszy niskiej samoocenie, słabej odporności i wytrwałości. W rezultacie powoduje niesamodzielnosc, brak samoorganizacji i większą uległość na nacisk społeczny.

Na czynnik 2. składają się takie elementy, jak: „nietolerancja”, „nieodpowiedzialność”, „brak krytycyzmu”, i „uległość”. Może odpowiadać to **funkcjonowaniu obronnemu**, wyrażającemu się w unikaniu rozbieżności, sprzeczności czy konieczności dokonywania ocen i podejmowania odpowiedzialności. Czynnik 3. ładowany jest przez takie zmienne jak: „zależność” (ładunek większy od 0,80), „pasywność” i „defensywność” (ładunek mniejszy od 0,40), które odpowiadają charakterystyce **zachowań uległych**, zdeteminowanych przez społeczne oczekiwania. Czynnik 4. to: „stereotypowość” (ładunek większy od 0,80), „podporządkowanie” oraz „brak krytycyzmu”

Tabela 13. Struktura czynnikowa skali Konformizm – rotacja *varimax*

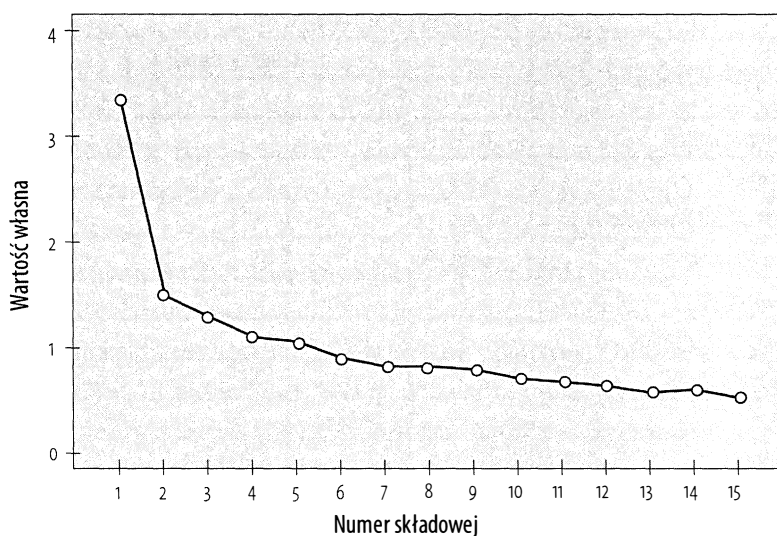
Macierz rotowanych składowych*					
Cechy wymiaru K	Ładunek czynnika				
	1	2	3	4	5
K9_Zahamowalność	0,765				
K6_Bojaźliwość	0,678				
K15_Niskie poczucie wartości Ja	0,629				
K11_Słaba odporność	0,627				
K14_Nietolerancja		0,726			
K12_Nieodpowiedzialność		0,702			
K13_Brak krytycyzmu		0,555		0,432	
K5_Uległość		0,549			
K1_Zależność			0,808		
K2_Pasywność			0,604		
K10_Defensywność			0,384		
K4_Steorotypowość				0,822	
K7_Poporzędkowanie				0,455	0,617
K3_Sztywność adaptacyjna					-0,582
K8_Niesamodzielność	0,431				0,524

* – Metoda wyodrębniania czynników – Głównych składowych; Metoda rotacji – *varimax* z normalizacją Kaisera. Źródło: badanie własne.

przemawia za **oporem i niechęcią wobec jakichkolwiek zmian i nowych doświadczeń**. Czynniki 5. łądowany jest przez takie zmienne jak: „podporządkowanie”, „sztywność adaptacyjna” (z ładunkiem ujemnym) oraz „niesamodzielność” może odpowiadać **zewnątrzsterowności**.

Pierwszy wyróżniony czynnik (wyodrębniona składowa) ma największy udział w zmienności wyników, wyjaśnia 23% wariancji w skali Konformizm, czynnik 2. – 10%, trzeci 3. – 8,6% wariancji, czynnik 4. – 7,1% wariancji, zaś czynnik 5. – 6,8% wariancji w skali Konformizm. Gdyby przyjąć podejście opisywane przez E. Bernacką [2004] i akceptować jedynie czynniki wyjaśniające od 9% wariancji, należałoby przyjąć rozwiązanie dwuczynnikowe. Zgodnie z sugestią M. Karwowskiego, niezależnie jaką metodę wyodrębniania czynników przyjmie się ich wartość własną większą od 1, uzyska się najprawdopodobniej rozwiązanie pięcioczynnikowe [por. Karwowski, 2009, s. 204].

Wykres 1. Wykres osypiska (Scree Plot) dla komponentów wymiaru Konformizmu



Źródło: badania własne.

O istocie wyróżnionego czynnika skali Konformizmu stanowi pięć cech: stereotypowość, zależność, zahamowalność, nietolerancja, nieodpowiedzialność (według najwyższych wartości ładunków). Przytaczając argumentację Popka, aktywacja negatywna oznacza odczuwanie niskiej skuteczności lub braku skuteczności w działaniu, negatywne doświadczenia indywidualne, niską samoocenę, zahamowanie emocjonalne, brak samosterowności i niską motywację [Popek, 2001, s. 27].

Analiza metodą głównych składowych wyodrębniła pięć komponentów osiągających wartość własną większą od jedności, co potwierdził wynik Testu Scree Plot (wykres 1). Analiza wykresu osypiska – metody pomocnej w wyodrębnianiu czynników – wskazuje, że pięć czynników uzyskuje wartość własną większą od 1, choć zwiększanie nachylenia osypiska obserwujemy również w przypadku rozwiązania trójczynnikowego (lub czteroczynnikowego).

W tabeli 14 zawarto strukturę czynnikową i ładunki czynnikowe pięciu wyróżnionych składowych czynników, przy zastosowaniu skośnej rotacji *oblimin* (z normalizacją Kaisera).

Podobnie jak w prostokątnej rotacji *varimax* również w tym przypadku uzyskano rozwiązanie pięcioczynnikowe. Jak wynika z prezentowanych danych, w przypadku metody głównych składowych, pierwszy czynnik łądo-

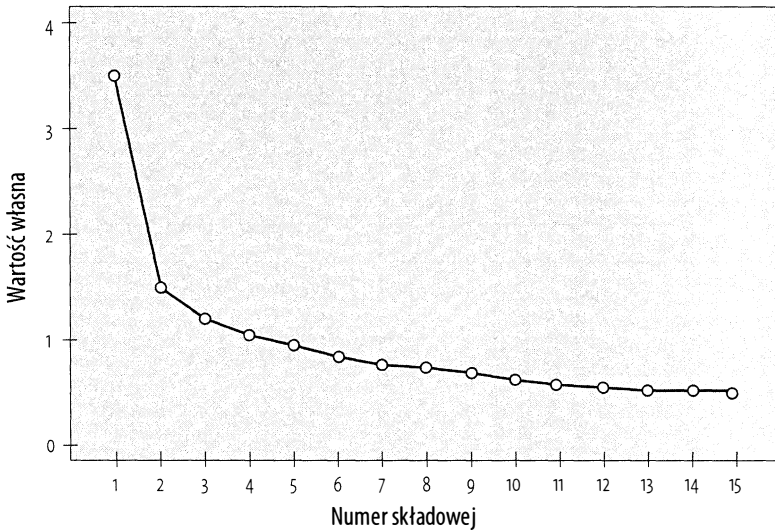
Tabela 14. Struktura czynnikowa skali Konformizm – rotacja *oblimin*

Cechy wymiaru K	Macierz modelowa*				
	Ładunek czynnika				
	1	2	3	4	5
K9_Zahamowalność	0,789				
K6_Bojaźliwość	0,719				
K11_Słaba odporność	0,614				
K15_Niskie poczucie wartości Ja	0,612				
K14_Nietolerancja		0,745			
K12_Nieodpowiedzialność		0,713			
K13_Brak krytycyzmu		0,553	0,404		
K5_Uległość		0,528			
K4_Stereotypowość			0,830		
K3_Sztywność adaptacyjna				0,632	
K7_Podporządkowanie			0,478	-0,541	
K8_Niesamodzielność	0,451			-0,478	
K10_Defensywność					
K1_Zależność					0,847
K2_Pasywność					0,597

* – Metoda wyodrębniania czynników – Głównych składowych; Metoda rotacji – *oblimin* z normalizacją Kaisera. Źródło: badania własne.

wany jest przez takie zmienne jak (wymieniane według wielkości ładunków): „zahamowalność”, „bojaźliwość”, „słaba odporność i wytrwałość”, „niskie poczucie wartości ja”, „niesamodzielność”. Czynnik ten nie tylko odpowiada konformizmowi, ale może dotyczyć również cech „osobowości niedojrzałej”.

Na czynnik 2. składają się takie elementy, jak: „nietolerancja”, „nieodpowiedzialność”, „brak krytycyzmu”, i „uległość”. Czynnik 3. ładowany jest przez zmienne: „stereotypowość” (ładunek większy od 0,80), „podporządkowanie” oraz „brak krytycyzmu”. Czynnik 4. jest mniej jednoznaczny, bowiem zawiera w sobie takie elementy jak: „sztywność adaptacyjna”, „podporządkowanie” (z ładunkiem ujemnym) oraz „niesamodzielność” (z ładunkiem ujemnym). Czynnik 5. ładowany przez zmienne „zależność” i „pasywność” wskazuje, że jest on w miarę odrębnym elementem funkcjonowania osobowościowego, nie ładującym tych samych składowych, co pozostałe wymiary skali Konformizm.

Wykres 2. Wykres osypiska (Scree Plot) dla komponentów wymiaru Konformizmu

Źródło: badania własne.

O istocie czynnika aktywacji podmiotowej konformizmu stanowi sześć cech (według największych ładunków): zależność, stereotypowość, zahamowalność, nietolerancja, bojaźliwość, nieodpowiedzialność.

Wprowadzenie rotacji skośnej daje szansę na uczynienie uzyskanego rozwiązania. Analiza wykresu osypiska – metody pomocnej w wyodrębnianiu czynników – wskazuje, że pięć czynników uzyskuje wartość własną większą niż 1,0. Oszacowanie liczby czynników wspólnych za pomocą Testu Scree Plot potwierdziło wyróżnienie pięciu komponentów (wykres 2).

Podsumowując uzyskane rezultaty struktury skali Konformizm w Kwestionariuszu Zachowań Twórczych KANH należy stwierdzić, że niezależnie jaką metodę wyodrębniania czynników się przyjmie, to jeżeli za kryterium wyodrębnienia czynników przyjęta zostanie ich wartość własna większa od 1, najprawdopodobniej uzyska się rozwiązanie pięcioczynnikowe.

W wyniku przeprowadzonej analizy czynnikowej [Bernacka, 2004] wyodrębniono trzy czynniki skali Konformizm i dwa czynniki skali Nonkonformizm. Z uwagi na charakter wchodzących w skład czynników cech w skali Konformizm nazwano je umownie czynnikami aktywacji osobowościowej (I), obronności poznawczej (II) i realizacyjnymi (III). Uzyskana struktura czynnikowa skali Konformizm pozwoliła stwierdzić, że o istocie czynnika

aktywacji osobowościowej stanowi siedem cech: niskie poczucie wartości Ja, lękliwość, pasywność, defensywność, podporządkowanie, sztywność adaptacyjna. Charakterystyki opisowe tego czynnika to: niska samoocena, przekonanie o małych możliwościach systemu poznawczego, niewiara we własne możliwości, zaniżony poziom aspiracji, koncentrowanie się głównie na prawdopodobieństwie niepowodzenia, niechęć do podejmowania ryzyka, opór przed wszelką zmianą, formułowanie sądów wartościujących na podstawie kryteriów społecznych, konwencjonalizm w zachowaniu. Interpretacja czynnika aktywacji osobowościowej jest opisem wyjaśniającym funkcjonowanie osobowości konformistycznej. Przeprowadzona przez Karwowskiego [2009] analiza czynnikowa skali Konformizm z zastosowaniem metody głównych składowych wykazała również pięcioczynnikową strukturę, niezależnie od rotacji (prostokątna i skośna). Stwierdzenia o największej mocy dyskryminacyjnej w przypadku tej skali to te diagnozujące „bojaźliwość (lękliwość)”, „niskie poczucie wartości Ja”, „zależność” oraz „słabą odporność i wytrwałość”. Na podstawie analizy skupień pięć czynników wyróżnionych przez Karwowskiego sprowadzono do dwóch zasadniczych skupień wyższego rzędu. Pierwsze dość spójne skupienie określone zostało mianem „niskiej samooceny”, skupia w sobie „podporządkowanie”, „niesamodzielność”, „niskie poczucie wartości Ja”, „bojaźliwość”, „zahamowalność” i „pasywność”. Trzy pierwsze cechy stanowią względnie osobną całość, trzy kolejne są w pewnej mierze odrębne. Pozostałe wyróżnione skupienia – dogmatyzm, na który składają się „sztywność adaptacyjna” i „nietolerancja”, drugim elementem jest „podporządkowanie”, na które składa się „zależność” i „defensywność”. Trzeci czynnik „słabości osobowościowej” składa się z „uległości (słabości)”, „braku krytycyzmu”, „stereotypowości” i „słabej odporności i wytrwałości”. Odrębną cechą jest „nieodpowiedzialność” [Karwowski, 2009, s. 204-205].

Niezależnie od zastosowanej metody rotacji w zakresie czynnika pierwszego znalazły się takie same zmienne, spośród których najwyższe ładunki ma „zahamowalność” i „bojaźliwość” („lękliwość”). Należy je interpretować jako przeciwieństwo cech spontaniczności, ekspresji, odwagi, gotowości do czynności ryzykownych, zaufania własnemu doświadczeniu, które charakteryzują ludzi twórczych [por. Fromm, 1959; Rogers, 1961; Maslow, 1990; Popek, 1989; Strzałecki, 1989]. Podkreśla się, że tendencja do preferowania wyższego poziomu ryzyka i obierania strategii perspektywicznych ze względu na wartość celu, właściwa ludziom twórczym, łączy się z wewnątrzsterownością. Z kolei

Tabela 15. Struktura czynnikowa skali Nonkonformizm – rotacja *varimax*

Macierz rotowanych składowych*				
Cechy wymiaru N	Ładunek czynnika			
	1	2	3	4
N15_Wysokie poczucie wartości Ja	0,675			
N10_Otwartość	0,669			
N2_Aktywność	0,632			
N6_Odwaga	0,623			
N3_Elastyczność	0,398			
N8_Samoorganizacja		0,654		
N7_Dominatywność		0,591		
N9_Spontaniczność		0,547		
N4_Oryginalność		0,473		
N12_Odpowiedzialność			0,743	
N13_Samokrytycyzm			0,696	
N14_Tolerancyjność			0,577	
N1_Niezależność				0,727
N5_Konsekwencja				0,665
N11_Odporność i wytrwałość				0,652

* – Metoda wyodrębniania czynników – Głównych składowych; Metoda rotacji – *varimax* z normalizacją Kaisera. Źródło: badania własne.

strategia obronna właściwa ludziom lękliwym łączy się z niską samooceną i zaniżonym poziomem aspiracji oraz potrzebą bezpieczeństwa, charakteryzującą koncentrowanie się na ocenie prawdopodobieństwa niepowodzenia i niechęć do podejmowania ryzyka [por. Nosal, 1990; Reykowski, 1975; Matczak, 1987].

3.2.3. Struktura czynnikowa skali Nonkonformizm

Analiza czynnikowa oparta została na takich samych kryteriach, jak w przypadku struktury czynnikowej skali Konformizm. Przyjęto kryterium wartości własnej wyróżnionych czynników większej od 1,0. Oszacowania zasobu zmienności wspólnej dokonano analizując osobno rozwiązania z rotacją skośną (techniką *oblimin*) i prostokątną (*varimax*).

W tabeli 15 zawarto strukturę czynnikową i ładunki czynnikowe czterech wyróżnionych składowych czynników, przy zastosowaniu rotacji prostokątnej *varimax*.

Pierwszy czynnik ładowany jest przez takie zmienne jak (wymieniane według wielkości ładunków): „wysokie poczucie wartości ja”, „otwartość”, „aktywność”, „odwaga” i „elastyczność adaptacyjna” (ładunek mniejszy od 0,40). Czynnik ten w większej mierze odpowiada cechom „osobowości twórczej”, orientacji na Ja niż tylko Nonkonformizmowi.

Czynnik 2. może odpowiadać **twórczemu stylowi funkcjonowania** czy dążeniu do zaspokojenia potrzeby osiągnięć, ponieważ zawiera takie elementy, jak: „samoorganizacja”, „dominatywność”, „spontaniczność” oraz „oryginalność”. Można je również łączyć z „twórczym przywództwem”, zgodnie z sugestią Karwowskiego [2009].

Czynnik 3. ładowany jest przez zmienne: „odpowiedzialność”, „samokrytycyzm” i „tolerancyjność”. Można ten czynnik określić mianem „**prospołecznego stylu funkcjonowania**” bądź „**otwartości interpersonalnej**” [por. Karwowski, 2009].

Czynnik 4. zawiera w sobie interesujący skład elementów: „niezależność”, „konsekwencja”, „odporność i wytrwałość”. Można je łączyć z **dążeniem do zaspokojenia potrzeby autonomii i wewnątrzsterownością (samosterownością)**.

O istocie czynnika aktywacji podmiotowej nonkonformizmu stanowią następujące cechy: odpowiedzialność, niezależność, samokrytycyzm, wysokie poczucie wartości Ja, otwartość, konsekwencja, odporność i wytrwałość (według najwyższych wartości ładunków).

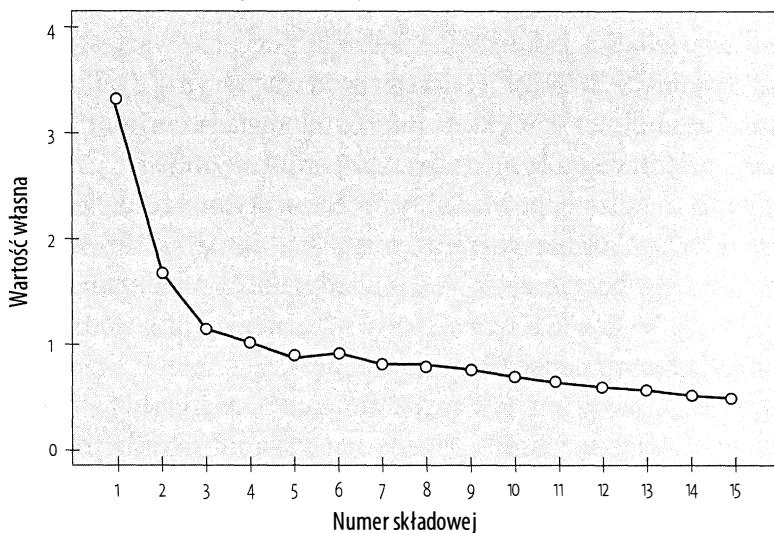
Oszacowanie liczby czynników wspólnych za pomocą Testu Scree Plot potwierdziło wyróżnienie czterech komponentów (wykres 3).

Odpowiednio pierwszy wyodrębniony czynnik wyjaśnia 23% wariancji skali, czynnik 2. – 11,3%, trzeci 3. – 8,2% wariancji, czynnik 4. – 7,1% wariancji w skali Nonkonformizm.

W tabeli 16 zawarto strukturę czynnikową i ładunki czynnikowe czterech wyróżnionych składowych czynników, przy zastosowaniu skośnej rotacji *oblimin*.

Czynnik 1. ładowany jest przez zmienne (wymieniane według wielkości ładunków): „aktywność”, „wysokie poczucie wartości ja”, „otwartość”, „odwaga”, „elastyczność adaptacyjna” i „spontaniczność”. Czynnik 2. zawiera w sobie „odpowiedzialność”, „samokrytycyzm” i „tolerancyjność”. Można ten czynnik określić mianem „**prospołecznego stylu funkcjonowania**”, czy sku-

Wykres 3. Test Scree Plot dla komponentów wymiaru Nonkonformizmu



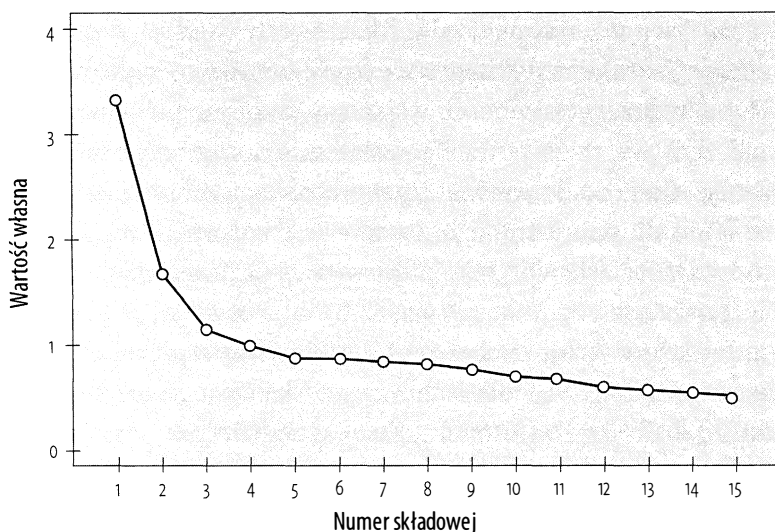
Źródło: badania własne.

Tabela 16. Struktura czynnikowa skali Nonkonformizm – rotacja *oblimin*

Macierz modelowa				
Cechy wymiaru N	Ładunek czynnika			
	1	2	3	4
N2_Aktywność	,695			
N15_Wysokie_poczucie_wartości_Ja	,682			
N10_Otwartość	,646			
N6_Odwaga	,609			
N3_Elastyczność	,447			
N9_Spontaniczność	,431			
N12_Odpowiedzialność		,716		
N13_Samokrytycyzm		,702		
N14_Tolerancyjność		,607		
N8_Samoorganizacja			,737	
N7_Dominatywność			,459	
N4_Oryginalność			,661	
N1_Niezależność				,775
N5_Konsekwencja				,661
N11_Odporność_i_wytrwałość				,636

Metoda wyodrębniania czynników – Głównych składowych; Metoda rotacji – *oblimin* z normalizacją Kaisera. Źródło: badania własne.

Wykres 4. Test Scree Plot dla komponentów wymiaru Nonkonformizmu



Źródło: badania własne.

tecznej działalności akceptowanej społecznie [Popek, 2001] bądź „otwartości interpersonalnej” [por. Karwowski, 2009].

Czynnik 3. ładowany jest przez zmienne: „samoorganizacja”, „oryginalność” i „dominatywność”, może odpowiadać „twórczemu stylowi funkcjonowania”, czy „twórczemu przywództwu” [por. Karwowski, 2009] ponieważ zawiera elementy „spontaniczność” oraz „oryginalność”. Czynnik 4. zawiera w sobie interesujący skład elementów: „niezależność”, „konsekwencja”, „odporność i wytrwałość”. Można łączyć je z samosterownością czy zgodnie z sugestią Karwowskiego – dojrzałością i wytrwałością [por. Karwowski, 2009].

Oszacowanie liczby czynników wspólnych za pomocą Testu Scree Plot potwierdziło wyróżnienie czterech komponentów (wykres 4).

Uzyskana struktura czynnikowa Nonkonformizmu pozwala na stwierdzenie, że o istocie czynnika aktywacji podmiotowej Nonkonformizmu stanowią następujące cechy (według największych ładunków): „niezależność”, „samoorganizacja”, „odpowiedzialność”, „samokrytycyzm”, „aktywność”, „wysokie poczucie wartości Ja”, „oryginalność”, „konsekwencja”, „otwartość” (zestawienie z uwagi na malejący ładunek czynnikowy).

Uzyskana struktura czynnikowa sfery Nonkonformizm uzyskana w badaniach Bernackiej pozwoliła stwierdzić, że o istocie czynnika aktywacji

osobowościowej stanowi sześć cech: wysokie poczucie wartości Ja, spontaniczność, aktywność, odwaga, odporność i wytrwałość, niezależność [Bernacka, 2004]. Charakterystyki opisowe tego czynnika to: wysoka samoocena, przekonanie o dużej sprawności własnego systemu poznawczego, poczucie bezpieczeństwa, duża potrzeba autonomii i osiągnięć, otwartość na doświadczenia, zdolność do wewnętrznej gratyfikacji motywów i wewnętrzne poczucie kontroli, dobre funkcjonowanie w warunkach obciążenia lękiem i stresem, w sytuacjach wpływu społecznego i przy realizacji ryzykownych zadań. Interpretacja czynnika aktywacji osobowościowej jest opisem wyjaśniającym funkcjonowanie osobowości nonkonformistycznej. Przeprowadzona analiza czynnikowa w badaniach Karwowskiego sugeruje pięcioczynnikową strukturę skali Nonkonformizm. Kolejne wyróżnione czynniki określone zostały mianem „wiary we własne możliwości”, „dojrzałości i wytrwałości”, „otwartości interpersonalnej”, „uporządkowania” oraz „elastyczności adaptacyjnej”. Analiza skupień wskazuje na możliwość alternatywnej interpretacji struktury skali, która mogłaby również składać się z „dojrzałości inter- i intrapersonalnej”, „działania”, „wytrzymałości i plastyczności” oraz „twórczego przywództwa” [Karwowski, 2009].

3.2.4. Podsumowanie

Uzyskane wyniki analizy czynnikowej sugeruje pięcioczynnikową strukturę skali Nonkonformizm. Specyfikę funkcjonowania osoby nonkonformistycznej (aktywność podmiotowo-sprawcza) stanowią zmienne odpowiadające cechom osobowości twórczej, orientacji na Ja, twórczego stylu funkcjonowania, prospołecznego stylu funkcjonowania, dążenie do zaspokajania potrzeby autonomii i wewnątrzsterowność.

O istocie czynnika aktywacji podmiotowej Konformizmu stanowiło pięć cech: stereotypowość, zależność, zahamowalność, nietolerancja, nieodpowiedzialność, które uzyskały najwyższe wartości ładunków czynnikowych (ładunek w granicach 0,80). Cechy uzyskane w strukturze czynnikowej Nonkonformizmu takie, jak wysokie poczucie wartości Ja, otwartość, aktywność, odwaga, elastyczność adaptacyjna odpowiadają charakterystyce twórczego i innowacyjnego stylu funkcjonowania¹. Cechy stanowiące zmienne wymia-

¹ Przeprowadzono badania [por. Wróblewska, 2004] dotyczące wyznaczników twórczości w opinii osób o postawach twórczych i programie funkcjonowania innowacyjnego (zacho-

ru Nonkonformizm o najwyższych wartościach to: odpowiedzialność, niezależność, samokrytycyzm, otwartość, wysokie poczucie wartości Ja. W badaniach Bernackiej o istocie czynnika aktywacji osobowościowej stanowiło sześć cech: wysokie poczucie wartości Ja, spontaniczność, aktywność, odwaga, odporność i wytrwałość, niezależność [Bernacka, 2004].

Twórczość jest funkcją pozytywnego obrazu własnego Ja i poziomu samoakceptacji. Niskie poczucie wartości Ja, zaniżona samoocena współwystępuje z konformizmem i zewnętrznym LOC [Drwal, 1995], zaś niska samoocena, a także niepewna samoocena (ale nie ich interakcja) wiążą się z nasiloną skłonnością do konformizmu, który wydaje się być narzędziem obrony Ja [Doliński, 1993]. Przy tym w odniesieniu do samooceny globalnej jako determinanty stopnia konformizmu istotna jest jej wysokość, zaś w odniesieniu do samooceny szczegółowej ważną rolę odgrywa wysokość i pewność samooceny [zob. Doliński, 2000]. Poza tym, z różnicami w poziomie samooceny prawdopodobnie korelują różnice w poziomie bezpieczeństwa [Maslow, 1990]. Opór przed wszelką zmianą, wywodzącą się z poczucia niższości i zagrożenia, który rozumiany jest także jako unikanie ryzyka związanego z nowością, określa się mianem konserwatyzmu [Nęcka, 1995; Schulz, 1990].

Odporność to zdolność do tolerowania niepewności, lęku, napięć emocjonalnych, stresu i presji społecznej, zdolność do panowania nad sytuacją interpersonalną [Popek, 2001; Rogers, 1959; Strzalecki, 1989]. Odporność zwiększa tendencję do preferowania nietypowych sytuacji i obiektów, sprzyja przyswajaniu sprzecznych z dotychczasowym doświadczeniem informacji oraz łączy

wania nonkonformistyczno-heurystyczne), postawach odtwórczych i programie funkcjonowania adaptacyjnego (zachowania konformistyczno-algorytmiczne). Poszukiwano odpowiedzi na pytanie w jaki sposób osoby różniące się poziomem postaw twórczych i odtwórczych identyfikują wyznaczniki twórczości i twórczego funkcjonowania człowieka. Oczekiwano wystąpienia różnic w spostrzeganiu przejawów twórczego zachowania i obrazie cech przypisywanych osobom twórczym. Uzyskane wyniki badań sugerują, iż osoby z wysokim poziomem postawy twórczej i przewagą cech nonkonformistyczno-heurystycznych w zachowaniu w większym stopniu odnoszą aktywność twórczą do wymiaru społecznego („ku ludziom”) niż do wymiaru Ja. Identyfikują one osoby twórcze poprzez styl funkcjonowania „poszukujący” (modyfikujący), a w mniejszym stopniu „stabilizacyjny” (adaptacyjny). Opinie osób badanych różniły się także w kwestii motywacji do tworzenia. W grupie osób o postawach twórczych motywację do twórczości stanowiła satysfakcja i zadowolenie z procesu tworzenia (nastawienie przeżyciowe i wewnętrzna gratyfikacja). W grupie osób o postawach odtwórczych motywację do tworzenia stanowiła realizacja i osiągnięcie celów (nastawienie zadaniowe).

się z wytrwałością w dążeniu do celu [Trzebiński, 1976]. Wytrwałość to cecha, dzięki której proces twórczy trwa mimo przeszkód, prowadząc do ulepszenia dzieła, tworzenia nowych dzieł i w fazie implementacji procesu twórczego do przedstawienia rezultatu aktywności innym ludziom, połączonego często z koniecznością przekonania otoczenia o jego wartości [zob. Nęcka, 2001].

Niesamodzielność stanowi przeciwieństwo samoorganizacji, która przejawia się w braku konieczności zachęty do pracy, zewnętrznych stymulacji i wsparcia ze strony innych. Mechanizmem energetycznym jest wewnętrzny system motywacji i wartości, co określa się też jako wewnątrzsterowność [Strzałecki, 1989]. Osoby wewnątrzsterowne wybierają bardziej ryzykowne działania, a w sytuacjach decyzyjnych sięgają po strategię perspektywiczne i przejawiają konsekwencje w podjętych decyzjach [Kozielecki, 1981]. Natomiast osoby zewnątrzsterowne przenoszą odpowiedzialność na otoczenie – ludzi, wydarzenia, los, na które nie mogą bezpośrednio wpływać. W sytuacji niepewności i stresu reagują poczuciem zagrożenia. Ja, szybciej poddają się rezygnacji i łatwo zmieniają postawy pod wpływem nacisków społecznych [Kofta, 1979].

Defensywność można zdefiniować jako postawę będącą przeciwieństwem otwartości poznawczej oznaczającej gotowość jednostki do spostrzegania, aktywnego poszukiwania rozbieżności oraz asymilowania nowości, informacji i poglądów [Fromm, 1959; Maslow, 1986; Rogers, 1959; Strzałecki, 1989; Trzebiński, 1976]. Tak rozumiana otwartość łączy się z poszukiwaniem niekonwencjonalnych źródeł informacji oraz z tendencją do – jak to określają psychologowie fenomenologiczni [Fromm, 1959; Maslow, 1990; Rogers, 1959] – nieklasyfikowania, nieszufladkowania i nieetykietowania rzeczywistości. Defensywność (zamkniętość) charakteryzuje się sztywnością sądów i opinii, oporem wobec wszelkich zmian, odrzucaniem przeciwnych poglądów i przejawianiem wrogości wobec ludzi, którzy je głoszą. Dogmatyzm przejawia się w skłonności do przedwczesnego udzielania jedynie słusznej odpowiedzi i upodobania do zdecydowanych, radykalnych sądów.

Można w tym miejscu nawiązać do proponowanych przez M. Stasiakiewiczą [2003] typów funkcjonowania i roli kreatywności w procesie adaptacji do wymagań współczesności, podkreślając trzy podstawowe: 1) elastyczność działania i gotowość do zmiany; 2) poznawczą otwartość – zdolność do poszukiwania i wykorzystywania różnych źródeł informacji; 3) permanentne uczenie się i zdobywanie nowej wiedzy i umiejętności. Jednostka nie tylko dysponuje cechami i zdolnościami twórczymi, lecz przede wszystkim jest

inicjatorem działań służących realizacji twórczych przedsięwzięć [por. Stasiakiewicz, 2004, s. 169-170].

Podmiotowa aktywacja pozytywna i negatywna oraz poziom wykorzystywania posiadanego potencjału rozwojowego i zasobów indywidualnych skutkuje dalszymi konsekwencjami m.in. zadowoleniem z życia, poczuciem życiowej satysfakcji, które stanowią ważne wyznaczniki rozwoju. Odwołując się do modelu dobrostanu zaproponowanego przez C. Ryff [1989] można przypuszczać i przyjąć z dużą dozą prawdopodobieństwa, że w przypadku osób z wysokim poziomem postawy twórczej i aktywnością podmiotowo-sprawczą (Nonkonformizm) – odnoszą się do nich wymiary dobrostanu: autonomia, panowanie nad otoczeniem, samoakceptacja, osobisty rozwój, poczucie posiadania celu w życiu, pozytywne relacje z innymi ludźmi. Tworzą one sprzyjające uwarunkowania i rodzaj gotowości do rozwoju rozumianego jako inicjowany aktywnie i celowo przez jednostkę proces realizacji działań.

W przypadku osób z niskim poziomem postawy twórczej i podmiotową aktywacją negatywną (Konformizm) można sugerować, iż nie są realizowane najważniejsze dla optymalnego funkcjonowania wymiary dobrostanu, jak samoakceptacja i osobisty rozwój. Zamiast realizacji indywidualnego potencjału rozwojowego oraz autonomii, niezależności, panowania nad otoczeniem, poczucia sprawstwa, pozytywnego stosunku do samego siebie (poczucia wartości własnego Ja) – osoby te charakteryzuje zahamowalność, bojaźliwość (lękliwość), słaba odporność i wytrwałość, niskie poczucie wartości Ja, niesamodzielność. Niski nonkonformizm przy wysokim poznawczym i osobowościowym potencjale do tworzenia, może twórczości przeszkadzać [por. Popek, 2001], bądź ułatwiać adaptację do warunków szkolnych, czy rodzinnych i skutkować innym stylem tworzenia. Osoby kreatywne w sposób podporządkowany (połączenie wysokich zdolności i otwartości z niską niezależnością – kreatywność adaptacyjna) mogą doskonale realizować się w adaptacyjnym tworzeniu poprawiającym i doskonalącym paradygmat [por. Karwowski, 2010]².

² Osoby o typie „kreatywności podporządkowanej” to kategoria o szczególnych szansach na działanie jako adaptatorzy, „ulepszacze” istniejących rozwiązań, rozwijający pomysły innych, twórczo je interpretujący. W sytuacji konfliktów najczęściej stosują styl współpracy i kompromis, zdecydowanie nie dominacji. Cechują się dobrymi rezultatami szkolnymi i wysokim poziomem zainteresowań technicznych. Znaczny poziom sumienności i motywacji samoistnej oraz poczucie twórczej samoskuteczności sprawia, że nie tylko nie są pozbawieni predyspozycji do tworzenia, ale można od nich twórczości oczekiwać. Współpracując w grupie pod odpo-

3.3. Transgresyjne i twórcze uwarunkowania samo(realizacji) podmiotowego potencjału

Kolejne problemy badawcze dotyczyć będą związku podmiotowych cech twórczych i aktywności podmiotowo-sprawczej (Nonkonformizm) z podejmowaniem i realizacją zachowań transgresyjnych oraz aktywnością ukierunkowaną na zmiany. Przeprowadzone analizy podjęto w celu empirycznego sprawdzenia czy podmiotowe cechy twórcze i aktywność podmiotowo-sprawcza (Nonkonformizm) wiąże się dodatnio z podejmowaniem i realizacją zachowań transgresyjnych oraz aktywnością ukierunkowaną na zmiany.

3.3.1. Działania transgresyjne z udziałem czynników

W celu opracowania bardziej szczegółowej charakterystyki dotyczącej specyfiki zachowań transgresyjnych, przeprowadzono analizę statystyczną w postaci analizy czynnikowej Skali Transgresji. Estymacji liczby czynników koniecznych i wystarczających do określenia wariancji wspólnej dokonano dwoma technikami: metodą głównych składowych (PCA – *Principal Component Analysis*) oraz Testem Scree Plot. Dla celów porównawczych przeprowadzona została analiza struktury czynnikowej Skali Transgresji [Studenski, 2006] metodą głównych składowych stosując rotację prostokątną (*varimax*) i skośną (*oblimin*). Przyjęto kryterium wartości własnej wyróżnionych czynników większej od jedności. Analizy przeprowadzono z wykorzystaniem metody wyodrębniania czynników – głównych składowych osobno analizując rozwiązania metodą rotacji skośnej (*oblimin*) i rotacji prostokątnej (*varimax*) z normalizacją Kaisera. Strukturę czynnikową i ładunki czynnikowe pięciu wyróżnionych składowych czynników, przy zastosowaniu skośnej rotacji *oblimin* (z normalizacją Kaisera) zawarto w tabelach 17 i 18.

wiednim przywództwem i stymulacją, mogą osiągać wartościowe rezultaty. Typ „kreatywność bez szans na twórczość” bliższy jest osobom samorealizującym się, dla których ważniejsze niż rzeczywista twórczość jest autostwarzanie, otwartość i niezależność w funkcjonowaniu i relacjach z innymi. Osoby te cechują się rozwiniętymi kompetencjami społecznymi – szczególnie dobrze radzą sobie w sytuacji ekspozycji społecznej, choć w szkole wypadają przeciętnie, mimo licznych zainteresowań: humanistycznych, ścisłych i językowych. Chcą działać dla samej przyjemności płynącej z działania. Nie cenią wysoko twórczości i tworzenia. Wśród wymiarów, które wysoko wartościują są: niezależność emocjonalna, własne sprawstwo, czy pozycja społeczna, brak natomiast autonomii intelektualnej, podstawowego elementu związanego z twórczością i kreatywnością [por. Karwowski, 2010, s. 35-37].

Tabela 17. Czynniki mierzone Skalą Transgresji – rotacja *oblimin*

Czynniki mierzone Skalą Transgresji						
Treść twierdzenia	Ładunek czynnika					
	1	2	3	4	5	6
Motywacja do nabywania nowych umiejętności	,730					
Preferencje dotyczące nowych zadań	,711					
Motywacja do wzbogacania wiedzy i doświadczenia	,687					
Tendencja do nabywania nowych kompetencji	,584					
Zainteresowanie nowymi poglądami	,492					,331
Projektowanie i wdrażanie zmian	,475			-,356	,369	
Tendencja do liderowania		,895				
Dominacja nad innymi		,801				
Tendencja do rozszerzania wpływów		,667				
Tendencja do rywalizacji		,473				
Zmiana układów na korzystniejsze			,786			
Tendencja do rozszerzania praw			,680			
Motywacja do „bycia lepszym” niż inni			,567			
Opór wobec zakazów			,465			
Determinacja w realizacji celów				,798		
Stałość motywacji w realizacji celów				,715		
Dostrzeganie i wykorzystywanie okazji				,425		
Tendencja do czynności korekcyjnych				,330		
Tolerancja zmienności					,744	
Tolerancja ryzyka					,568	
Brak lęku przed trudnymi zadaniami					,538	
Generowanie i wdrażanie pomysłów					,450	,342
Pozytywna ocena własnych dokonań						,882

Metoda wyodrębniania czynników – Głównych składowych; Metoda rotacji – *oblimin* z normalizacją Kaisera. Źródło: badania własne.

Czynnik pierwszy nasyca sobą sześć cech. Ładowany jest przez zmienne (wymieniane według wielkości ładunków): „motywacja do nabywania nowych umiejętności”, „preferencje dotyczące nowych zadań”, „motywacja do wzbogacania wiedzy i doświadczenia”, „tendencja do nabywania nowych kompetencji”, „zainteresowanie nowymi poglądami”, „projektowanie i wdrażanie zmian”. Wspólnie tworzą interesujący układ podobny do motywacji

(pro)twórczej w poszukiwaniu zmian, dostrzeganiu możliwości, poszukiwaniu inspiracji, inicjatywie i podejmowaniu działań. Cechy te odpowiadają charakterystyce osób proaktywnych, którzy są „twórczymi indywidualistami” i „innowatorami roli” [Bańka, 2005b, s. 12]. Ten rodzaj motywacji w pewnym stopniu nawiązuje do motywacji hubrystycznej [por. Kozielecki, 1994, 2004]. Całość tego układu elementów można również określić jako zmotywowaną transgresję czy synergię motywacyjną zachowań transgresyjnych.

Czynnik drugi zawierający cechy „tendencji do liderowania”, „tendencji dominacji nad innymi”, „tendencji do rozszerzania wpływów” i „tendencji do rywalizacji” może odpowiadać dążeniom do posiadania władzy, wywierania wpływu czy zwiększania poczucia własnej wartości. Może stanowić również charakterystykę nonkonformizmu pozornego. Motywacja panowania nad innymi jest motorem dominacji nonkonformisty pozornego [Karwowski, Bernacka, 2008, s. 248-250].

Z uwagi na skład elementów czynnika trzeciego: „zmiana układów na korzystniejsze”, „tendencja do rozszerzania praw”, „motywacja do «bycia lepszym» niż inni”, „opór wobec zakazów” może on odpowiadać orientacji na ego, czy charakterystyce nonkonformizmu.

Czynnik czwarty ładowany jest przez takie zmienne jak: „determinacja w realizacji celów”, „stałość motywacji w realizacji celów”, „dostrzeganie i wykorzystywanie okazji”, „tendencja do czynności korekcyjnych”, „projektowanie i wdrażanie zmian” (ładunek ze znakiem ujemnym). Taki układ elementów można łączyć z orientacją na zadanie, aktywnością, orientacją na przewyżczanie trudności, zachowaniami celowymi.

Zachowania celowe to ukierunkowane działania, zmierzające do określonego efektu. Ten stan jest celem, do którego dąży jednostka (czynności/ działania ukierunkowane na cel). Ich organizacja jest świadoma, związana z antycypacją celu i programem, który ma do niego doprowadzić [Tomaszewski, 1982; Zaleski, 1987, 1991].

Czynnik piąty odpowiada otwartości i odwadze w podejmowaniu nowych zadań, zawiera bowiem następujący układ cech: „tolerancja zmienności”, „tolerancja ryzyka”, „brak lęku przed trudnymi zadaniami”, „generowanie i wdrażanie pomysłów”.

O efektach twórczego działania w największym stopniu decyduje umiejętność podejmowania odważnych decyzji o wykorzystywaniu własnych za-

Tabela 18. Wyniki analizy głównych składowych Skali Transgresji

Całkowita wyjaśniona wariancja							
Składowa	Początkowe wartości własne			Sumy kwadratów ładunków po wyodrębnieniu			Sumy kwadratów ładunków po rotacji
	ogólny wynik	procent wariancji	skumulowany procent	ogólny wynik	procent wariancji	skumulowany procent	ogólny wynik
1	4,587	19,944	19,944	4,587	19,944	19,944	3,258
2	2,851	12,394	32,338	2,851	12,394	32,338	2,917
3	1,772	7,705	40,043	1,772	7,705	40,043	2,175
4	1,322	5,746	45,789	1,322	5,746	45,789	2,335
5	1,166	5,069	50,858	1,166	5,069	50,858	2,411
6	1,144	4,975	55,832	1,144	4,975	55,832	1,936

Metoda wyodrębniania czynników – głównych składowych. Źródło: badania własne.

sobów. Zdaniem Sternberga twórczość, to przede wszystkim sprawa samodzielnie podjętej decyzji [Sternberg, 2003, s. 10].

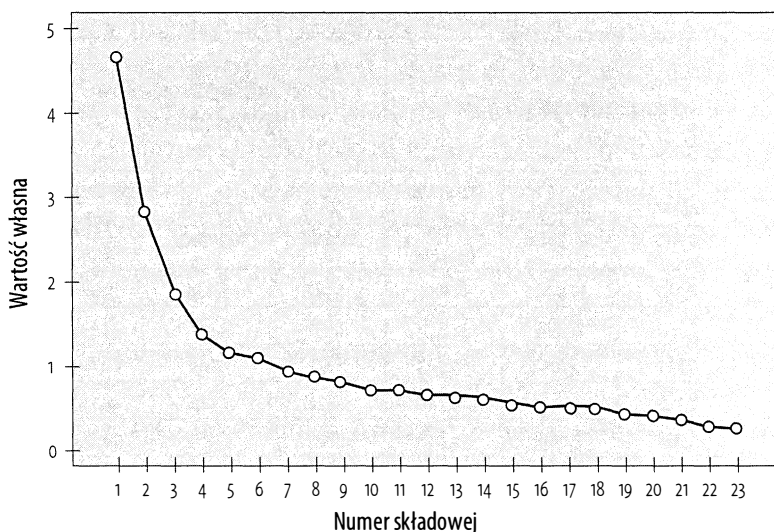
Czynnik szósty tworzy „zainteresowanie nowymi poglądami”, „generowanie i wdrażanie pomysłów” oraz „pozytywna ocena własnych dokonań” i może odpowiadać innowacyjności, otwartości i akceptacji nowości, orientacji na uczenie się z samoakceptacją. Tabela 18 przedstawia wyniki analizy głównych składowych Skali Transgresji. Z uwagi na wartość ładunku zmiennej (.882) czynnik szósty można określić jako pozytywną ocenę własnych dokonań.

Metoda analizy głównych składowych wyodrębniła sześć komponentów osiągających wartość własną większą od jedności, co potwierdził wynik Testu Scree Plot (wykres 5). Odpowiednio pierwsza wyodrębniona składowa tłumaczy 19,9%, a druga 12% wariancji wyjściowej.

Strukturę czynnikową i ładunki czynnikowe sześciu wyróżnionych składowych czynników, przy zastosowaniu rotacji prostokątnej (*varimax*) z normalizacją Kaisera zawarto w tabeli 19.

Czynnik pierwszy nasycą sobą siedem cech. Ładowany jest przez podobny układ zmiennych jak przy zastosowaniu skośnej rotacji *oblimin*, dodatkowo uzupełniony o cechę związaną z tendencją do czynności korekcyjnych.

Wykres 5. Test Scree Plot dla komponentów Skali Transgresji



Źródło: badania własne.

Czynnik drugi odpowiada tendencji do liderowania i dominacji nad innymi, tendencji do rozszerzania wpływów i rywalizacji.

Czynnik trzeci zawiera w sobie interesujący skład elementów: „tolerancja ryzyka”, „tolerancja zmienności”, „brak lęku przed trudnymi zadaniami”, „generowanie i wdrażanie pomysłów”. Można je łączyć z odwagą i ryzykiem oraz proinnowacyjnością.

Czynnik czwarty może odpowiadać orientacji na zadania i realizację celów, tworzą je bowiem: „determinacja w realizacji celów”, „stałość motywacji w realizacji celów” oraz „dostrzeganie i wykorzystywanie okazji”.

Czynnik piąty może odpowiadać nonkonformizmowi z uwagi na skład elementów: „zmiana układów na korzystniejsze”, „tendencja do rozszerzania praw”, „motywacja do „bycia lepszym» niż inni”, „opór wobec zakazów”.

Czynnik szósty tworzy tylko jeden element: „pozytywna ocena własnych dokonań”.

Wyniki głównych składowych Skali Transgresji znajdują się w tabeli 20. Oszacowanie liczby czynników wspólnych za pomocą Testu Scree Plot (wykres 6) potwierdziło wyróżnienie sześciu komponentów.

Tabela 19. Czynniki mierzone Skalą Transgresji – rotacja *varimax*

Macierz rotowanych składowych						
Treść twierdzenia	Ładunek czynnika					
	1	2	3	4	5	6
Motywacja do nabywania nowych umiejętności	,738					
Motywacja do wzbogacania wiedzy i doświadczenia	,694					
Preferencje dotyczące nowych zadań	,668					
Tendencja do nabywania nowych kompetencji	,640					
Zainteresowanie nowymi poglądami	,547					
Projektowanie i wdrażanie zmian	,441					
Tendencja do czynności korekcyjnych	,411					
Tendencja do liderowania		,867				
Dominacja nad innymi		,793				
Tendencja do rozszerzania wpływów		,670				
Tendencja do rywalizacji		,489				
Tolerancja zmienności			,705			
Tolerancja ryzyka			,611			
Brak lęku przed trudnymi zadaniami			,585			
Generowanie i wdrażanie pomysłów			,484			
Determinacja w realizacji celów				,800		
Stołość motywacji w realizacji celów				,717		
Dostrzeganie i wykorzystywanie okazji				,427		
Zmiana układów na korzystniejsze					,772	
Tendencja do rozszerzania praw					,679	
Motywacja do „bycia lepszym” niż inni					,573	
Opór wobec zakazów					,469	
Pozytywna ocena własnych dokonań						,856

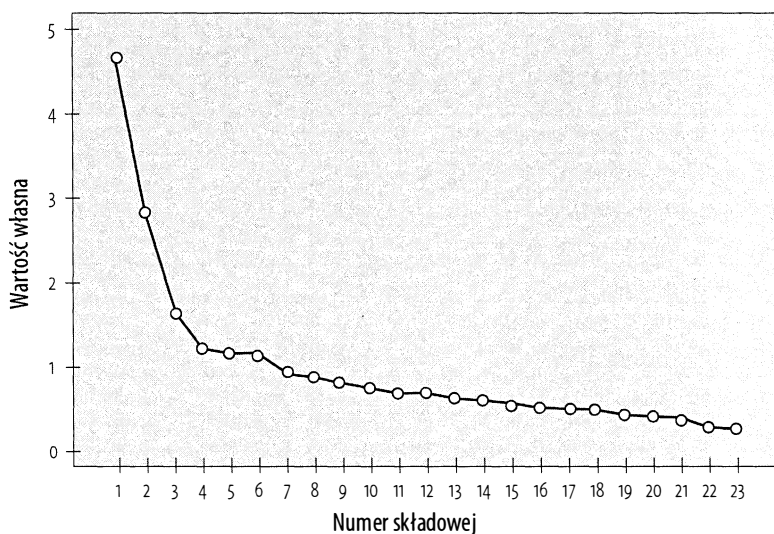
Metoda wyodrębniania czynników – Głównych składowych; Metoda rotacji – *varimax* z normalizacją Kaisera. Źródło: badania własne.

Tabela 20. Wyniki analizy głównych składowych Skali Transgresji

Skala Transgresji						
Wartość własna składowych	Składowa					
	1	2	3	4	5	6
Ogólny wynik	4,587	2,851	1,772	1,322	1,166	1,144
Procent wariancji	19,944	12,394	7,705	5,746	5,069	4,975
Procent skumulowany	19,944	32,338	40,043	45,789	50,858	55,832

Źródło: badania własne.

Wykres 6. Test Scree Plot dla komponentów Skali Transgresji



Źródło: badania własne.

Czynniki, które zidentyfikowano mogą stanowić potwierdzenie założenia, że działania transgresyjne wskazują na aktywne negocjowanie między osobą a jej otoczeniem życia, polegające na intencjonalnym przekształcaniu celów i zadań życiowych w sposób możliwy do zrealizowania i niosący ze sobą wartość gratyfikacyjną dla samej jednostki [por. Jordyn, Byrd, 2003; Cantor, Norem, 1991]. Motywacja (pro)twórcza w poszukiwaniu zmian, non-konformizm, orientacja na działanie i na przezwyciężanie trudności, otwartość i odwaga w podejmowaniu nowych zadań, otwartość i akceptacja nowości – mogą stanowić o skuteczności działań, sprawstwie, zaangażowaniu. Odpowiadają charakterystyce proaktywności w poszukiwaniu zmian, dostrzeganiu możliwości, kreowaniu sytuacji, inicjatywie i podejmowaniu działania [za: Bańka, 2005b, s. 12]. Własna zorganizowana aktywność powoduje, że osoby takie są „twórczymi indywidualistami” i „innowatorami roli”, którzy w perspektywie budują pożądany model skuteczności życiowej własnej osoby [Bańka, 2005b, s. 10]. W badaniach Studenskiego [2006] założono, że zachowania transgresyjne wymagają oprócz podejmowania ryzyka również optymizmu oraz, w niektórych sytuacjach, inteligencji emocjonalnej. Uzyskane rezultaty wskazują, że pomiary transgresji są dodatnio skorelowane z poczuciem szczęścia i inteligencją emocjonalną. Dane te potwierdzają,

że projektowanie działań transgresyjnych może być dokonywane pod wpływem potrzeby osiągnięć i osobowościowych wyznaczników kreatywności oraz wiary w szczęście, natomiast wdrażanie transgresyjnych projektów wymaga podjęcia ryzyka i posłużenia się zdolnościami specjalnymi, w tym również inteligencją emocjonalną. Osoby skłonne do ryzyka dobrze funkcjonują w sytuacjach niepewnych, wykazują odwagę w podejmowaniu nowych i trudnych zadań, które zazwyczaj traktują jako wyzwanie. Charakteryzują się silną potrzebą osiągnięć, wysokim poziomem aspiracji i wewnątrzsteownością [Studenskiego, 2006].

3.3.2. Związek podmiotowego nonkonformizmu z zachowaniami transgresyjnymi

Celem określenia siły i kierunku współwystępowania podmiotowych cech twórczych i wyznaczników zachowań transgresyjnych w pierwszej kolejności 1. podjęto próbę określenia cech aktywności podmiotowo-sprawczej (Nonkonformizm) z podejmowaniem i realizacją zachowań transgresyjnych. w tym celu zastosowano procedurę korelacyjną.

Zróznicowanie wyników Skali Transgresji uzyskane przez osoby wysoko twórcze, nisko twórcze i typy mieszane (KANH) przedstawia tabela 21.

Osoby wysoko twórcze uzyskały wyższe średnie wartości cech w zakresie preferencji dotyczących nowych zadań, generowania i wdrażania pomysłów oraz tendencji do czynności korekcyjnych. Dotyczy to także motywacji do nabywania nowych kompetencji oraz zainteresowania nowymi poglądami (czynnik 3.). Osoby nisko twórcze uzyskały niższe średnie wartości cech w zakresie generowania i wdrażania pomysłów oraz preferencji dotyczących nowych zadań (czynnik 2.), a także motywacji do nabywania umiejętności (czynnik 3.). Brak lęku przed trudnymi zadaniami, tolerancja ryzyka oraz tendencja do rywalizacji uzyskały wyższe wartości w grupie osób wysoko twórczych (czynnik 4.). Najniższe wartości w zakresie tego czynnika: tolerancja zmienności, tolerancja ryzyka, tendencja do rywalizacji oraz brak lęku przed trudnymi zadaniami uzyskały osoby nisko twórcze.

Tabela 21. Wartości średnich uzyskanych w Skali Transgresji przez osoby wysoko twórcze, nisko twórcze i typy mieszane (KANH)

Nr stwierdzenia	Treść stwierdzenia	Średnia arytmetyczna (x)		
		Osoby wysoko twórcze	Typy mieszane	Osoby nisko twórcze
20	Dominacja nad innymi	2,22	1,69	2,31
21	Tendencja do liderowania	2,05	1,40	1,87
22	Tendencja do rozszerzania wpływów	2,19	1,91	2,00
3	Tendencja do rozszerzania praw	2,75	1,98	2,31
2	Zmiana układów na korzystniejsze	3,00	2,65	2,37
6	Dostrzeganie i wykorzystywanie okazji	2,97	2,53	2,75
12	Opór wobec zakazów	1,78	1,56	1,81
4	Motywacja do „bycia lepszym” niż inni	2,69	2,37	2,19
23	Pozytywna ocena własnych dokonań	3,00	2,79	2,44
18	Determinacja w realizacji celów	3,25	3,04	2,81
19	Stałość motywacji w realizacji celów	3,33	3,13	3,00
16	Tendencja do czynności korekcyjnych	3,44	3,09	3,06
7	Generowanie i wdrażanie pomysłów	3,44	2,97	2,50
17	Tendencja do nabywania nowych kompetencji	3,30	3,19	3,06
9	Preferencje dotyczące nowych zadań	3,47	2,98	2,62
14	Motywacja do wzbogacania wiedzy i doświadczenia	3,53	3,45	3,31
13	Zainteresowanie nowymi poglądami	3,30	2,94	2,87
8	Motywacja do nabywania nowych umiejętności	3,42	2,98	2,75
1	Projektowanie i wdrażanie zmian	2,94	2,98	2,81
10	Tolerancja ryzyka	2,47	1,63	1,06
15	Tolerancja zmienności	1,22	1,23	0,93
11	Brak lęku przed trudnymi zadaniami	3,14	2,66	1,94
5	Tendencja do rywalizacji	2,14	1,74	1,56

Źródło: badania własne.

Siłę związku podmiotowych cech twórczych i zachowań transgresyjnych ukazuje analiza korelacyjna, której wyniki zestawiono w tabeli 22.

Cechy podmiotowego nonkonformizmu – dominatywność, aktywność, odwaga, spontaniczność, konsekwencja, oryginalność, wysokie poczucie wartości Ja są najsilniej związane z cechami zachowań transgresyjnych. Najwyższe współczynniki korelacji wystąpiły między dominatywnością (podmiotowy nonkonformizm) i dominacją nad innymi ($r=0,692$) oraz tendencją do liderowania ($r=0,505$ – cechy zachowań transgresyjnych). Z aktywnością wiążą się najsilniej: tendencja do liderowania ($r=0,444$), tendencja do rozszerzania wpływów ($r=0,394$) i dominacją nad innymi ($r=0,379$). Z odwagą współwystępuje brak lęku przed trudnymi zadaniami ($r=0,354$), tolerancja ryzyka ($r=0,278$), zainteresowanie nowymi poglądami ($r=0,264$) oraz generowanie i wdrażanie pomysłów ($r=0,250$). Z niezależnością jako cechą podmiotowego nonkonformizmu wiąże się najsilniej brak lęku przed trudnymi zadaniami ($r=0,293$) i motywacja do bycia lepszym niż inni ($r=0,270$) oraz dominacja nad innymi ($r=0,259$) i opór wobec zakazów ($r=0,242$). Ze spontanicznością wiąże się generowanie i wdrażanie pomysłów ($r=0,338$) i tendencja do rozszerzania wpływów ($r=0,324$) oraz brak lęku przed trudnymi zadaniami ($r=0,273$). Z konsekwencją jako cechą podmiotowego nonkonformizmu wiąże się najsilniej motywacja do nabywania nowych umiejętności ($r=0,297$), determinacja w realizacji celów ($r=0,264$), motywacja do wzbogacania wiedzy i doświadczenia ($r=0,259$) oraz stałość motywacji w realizacji celów ($r=0,256$). Wysokie poczucie wartości Ja, będące cechą podmiotowego nonkonformizmu współwystępuje w najsilniejszym związku z motywacją do „bycia lepszym» niż inni” ($r=0,304$), tendencją do rozszerzania praw ($r=0,259$) i tendencją do liderowania ($r=0,242$) oraz dominacją nad innymi ($r=0,230$). Z oryginalnością wiąże się najsilniej opór wobec zakazów ($r=0,294$), motywacja do „bycia lepszym» niż inni” ($r=0,241$), brak lęku przed trudnymi zadaniami ($r=0,222$).

Zmienne odpowiadające cechom twórczej osobowości (czynniki 1) współwystępują z cechami zachowań transgresyjnych: wysokie poczucie wartości ja – współwystępuje z motywacją do „bycia lepszym» niż inni i tendencją do rozszerzania praw; otwartość – z motywacją do wzbogacania wiedzy i doświadczenia i generowaniem i wdrażaniem pomysłów; aktywność – w największym stopniu z tendencją do rozszerzania wpływów, brakiem lęku przed trudnymi zadaniami, dominacją nad innymi (warto zaznaczyć, że

Tabela 22. Wartości współczynników korelacji r Pearsona pomiędzy podmiotowym nonkonformizmem i zachowaniami transgresyjnymi

	Wysokie poczucie wartości	Toleran- cyjność	Samo- kryty- cyzm	Odpow- iedzial- ność	Odporność i wytrwa- łość
Projektowanie i wdrażanie zmian				,129*	
Zmiana układów na korzystniejsze	,133*	,149*	,128*		
Tendencja do rozszerzania praw	,259**				
Motywacja do „bycia lepszym” niż inni	,304**				
Tendencja do rywalizacji					
Dostrzeganie i wykonywanie okazji					
Generowanie i wdrażanie pomysłów	,193**	,149*			
Motywacja do nabywania nowych umiejętności		,211**	,154*	,164*	
Preferencje dotyczące nowych zadań	,133*				
Tolerancja ryzyka	,183**				,210**
Brak lęku przed trudnymi zadaniami					,181**
Opór wobec zakazów	,134*				
Zainteresowanie nowymi poglądami		,240**	,171*	,131*	,153*
Motywacja do wzbogacania wiedzy i doświadczenia	,125*	,143*			
Tolerancja zmienności					
Tendencja do czynności korekcyjnych					,215**
Tendencja do nabywania nowych kompetencji			,127*	,133*	,181**
Determinacja w realizacji celów					,225**
Stałość motywacji w realizacji celów	,125*				
Dominiacja nad innymi	,230**	-,190**			
Tendencja do liderowania	,242**				
Tendencja do rozszerzania wpływów	,191**				
Pozytywna ocena własnych dokonań					

aktywność istotnie koreluje ze wszystkimi cechami zachowań transgresyjnych); odwaga współwystępuje – z brakiem lęku przed trudnymi zadaniami, zainteresowaniem nowymi poglądami.

Zmienne odpowiadające twórczemu stylowi funkcjonowania (twórczemu przywództwu) (czynniki 2) współwystępują z transgresyjnością: sa-

Otwartość	Spontanizność	Samoor- ganiza- cja	Domina- tywność	Odwaga	Konse- kwencja	Orygi- nalność	Elastycz- ność	Aktyw- ność	Niezależ- ność
,133*								,160*	
			,141*				,156*		,145*
			,211**						
,140*			,243**		,151*	,241**		,171*	,270**
	,213**		,333**	,200**				,349**	
								,146*	
,195**	,338**	,140*		,250**	,206**	,161*		,240**	
,148*				,240**	,297**			,144*	
,176**	,241**		,171*	,238**	,179**	,154*		,214**	
,145*	,195**		,193**	,278**		,149*	,239**	,328**	
	,273**		,175**	,354**	,147*	,222**	,198**	,384**	,293**
	,219**		,145*	,146*	-,004	,294**	,185**	,189**	,242**
				,264**			,246**		
,226**				,183**	,259**	,147*		,190**	
	,170*			,206**			,188**	,269**	
				,287**	,222**				
			,130*	,213**	,245**			,149*	
	,154*			,197**	,264**	,151*		,124*	,125*
		,176**	,129*	,146*	,256**	,218**		,244**	,146*
	,277**		,692**	,145*		,194**		,379**	,259**
	,260**		,505**	,197**		,170*	,148*	,444**	
	,324**		,351**	,226**		,172*		,394**	,185**
				,149*					

** – Korelacja jest istotna na poziomie 0,01 (jednostronnie); * – Korelacja jest istotna na poziomie 0,05 (jednostronnie).

Źródło: badania własne.

moorganizacja – ze stałością motywacji w realizacji celów; dominatywność – z dominacją nad innymi, tendencją do liderowania i tendencją do rozszerzania wpływów; spontanizność – z generowaniem i wdrażaniem pomysłów, oryginalność”.

Zmienne prospołecznego stylu funkcjonowania (czynnik 3) odpowiedzialność, samokrytycyzm tolerancyjność współwystępują ze zmianą układów na korzystniejsze, zainteresowaniem nowymi poglądami, motywacją do nabywania nowych kompetencji.

Dążenie do zaspokojenia potrzeby autonomii i wewnątrzsterowność (czynnik 4) łączy się z motywacją do „bycia lepszym” niż inni, brakiem lęku przed trudnymi zadaniami, oporem wobec zakazów, determinacją w realizacji celów.

Cechy zachowań transgresyjnych najsilniej związane z podmiotowymi cechami twórczymi (nonkonformizm) stanowią: dominacja nad innymi, tendencja do liderowania, tolerancja ryzyka, brak lęku przed trudnymi zadaniami, determinacja w realizacji celów, stałość motywacji w realizacji celów, motywacja do nabywania nowych umiejętności, tendencja do nabywania nowych kompetencji, generowanie i wdrażanie pomysłów.

Aktywność, dominatywność i odwaga oraz wysokie poczucie wartości Ja – główne wyznaczniki funkcjonowania człowieka z wysokim poziomem podmiotowych cech twórczych są istotnie związane ze wskaźnikami zachowań transgresyjnych. Aktywność współwystępuje z tendencją do liderowania, do rozszerzania wpływów, brakiem lęku przed trudnymi zadaniami i dominacją nad innymi (najwyższe wartości współczynników). Odwaga związana jest z brakiem lęku przed trudnymi zadaniami, tolerancją ryzyka, zainteresowaniem nowymi poglądami, generowaniem i wdrażaniem pomysłów. Dominatywność wiąże się z dominacją nad innymi, tendencją do liderowania, do rozszerzania wpływów, tendencją do rywalizacji i motywacją do „bycia lepszym” niż inni (najwyższe wartości współczynników). Wysokie poczucie wartości Ja związane jest z motywacją do „bycia lepszym” niż inni, tendencją do rozszerzania praw, do liderowania, dominacją nad innymi.

Dążenie do wzrostu Ja i rozwoju poczucia własnej wartości stanowi centralne dążenie człowieka [por. Kozielecki, 1984]. Wysokie poczucie wartości Ja pozwala na podejmowanie i realizację działań transgresyjnych, intencjonalnego wychodzenia poza posiadane możliwości. Zgodnie z przyjętym rozumieniem transgresyjności wyraża się ona twórczym, innowacyjnym i ekspansywnym stylem myślenia i działania [por. Kozielecki, 2007], a także dominacją nad innymi, innowacyjnością wykorzystywaną w projektowaniu nowych rozwiązań, motywacją do wzbogacania kompetencji oraz odwagą w podejmowaniu nowych zadań [Studenski, 2006].

3.3.3. Związek podmiotowych cech twórczych z mechanizmem zachowań transgresyjnych

Silę związku między analizowanymi zmiennymi – podmiotowymi cechami twórczymi i gotowością do podejmowania zachowań transgresyjnych ustalono na podstawie wartości współczynnika korelacji r Pearsona. Uzyskane między skalami Kwestionariusza Zachowań Twórczych KANH a czynnikami (1-6) Skali Transgresji (tabela 23).

Wyniki przeprowadzonych analiz wskazują na istnienie wzajemnych, dodatnich, wysokich zależności pomiędzy postawą twórczą i poszczególnymi jej wymiarami (KANH) a czynnikami Skali Transgresji. Można zatem sądzić, że jednostki twórcze posiadają umiejętności związane z działaniami transgresyjnymi: motywacją (pro)twórczą, dominacją nad innymi, nonkonformizmem, determinacją w realizacji celów, odwagą w podejmowaniu trudnych zadań oraz twórczym stylem funkcjonowania. Cechy charakterologiczne i poznawcze tych osób, zachowania heurystyczne w połączeniu z nonkonformizmem pozwalają na twórczy, innowacyjny i ekspansywny

Tabela 23. Wartości współczynników korelacji r Pearsona między skalami Kwestionariusza KANH a czynnikami mierzonymi Skali Transgresji (zachowań transgresyjnych)

Czynniki mierzone Skalą Transgresji							
KANH		T1	T2	T3	T4	T5	T6
K	Korelacja Pearsona	-,326**	-,196**	-,137**	-,380**	-,021	-,225**
	Istotność (jednostronna)	,000	,000	,009	,000	,358	,000
A	Korelacja Pearsona	-,105*	-,190**	-,115*	-,288**	,021	-,094
	Istotność (jednostronna)	,035	,000	,024	,000	,362	,053
N	Korelacja Pearsona	,353**	,347**	,272**	,306**	,282**	,355**
	Istotność (jednostronna)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
H	Korelacja Pearsona	,355**	,129*	,288**	,219**	,256**	,328**
	Istotność (jednostronna)	,000	,013	,000	,000	,000	,000
K+A	Korelacja Pearsona	-,254**	-,218**	-,143**	-,382**	-,002	-,186**
	Istotność (jednostronna)	,000	,000	,007	,000	,484	,001
N+H	Korelacja Pearsona	,396**	,273**	,313**	,296**	,302**	,383**
	Istotność (jednostronna)	,000	,000	,000	,000	,000	,000

* – Korelacja jest istotna na poziomie 0,05 (jednostronnie); ** – Korelacja jest istotna na poziomie 0,01 (jednostronnie); T₁ – Motywacja (pro)twórcza w poszukiwaniu zmian; T₂ – Tendencja do dominacji nad innymi; T₃ – Nonkonformizm; T₄ – Orientacja na zadanie; T₅ – Otwartość i odwaga w podejmowaniu nowych zadań; T₆ – Pozytywna ocena własnych dokonań. Źródło: badania własne.

styl myślenia i działania. Okazało się, że im wyższa postawa twórcza (N+H) ($r=0,396$) oraz Nonkonformizm (N) ($r=0,353$), tym wyższy poziom motywacji (pro)twórczej w poszukiwaniu zmian, dostrzeganiu możliwości, poszukiwaniu inspiracji, inicjatywie i podejmowaniu działań – zmotywowana transgresja, synergia motywacyjna. Im jest wyższy poziom Nonkonformizmu (N) i postawy twórczej (N+H), tym większa innowacyjność, otwartość i akceptacja nowości, orientacji na uczenie się z samoakceptacją. Wyniki wskazują również na istnienie ujemnych, silnych zależności pomiędzy postawą odtwórczą (K+A) i poszczególnymi jej wymiarami a czynnikami Skali Transgresji. Wszystkie współczynniki korelacji osiągnęły istotność statystyczną na poziomie 0,01 za wyjątkiem czynnika piątego, odpowiadającego otwartości i odwadze w podejmowaniu nowych zadań. Okazało się, że im wyższa postawa odtwórcza (K+A) oraz Konformizm (K) wówczas obniża się determinacja w realizacji celów, stałość motywacji w realizacji celów, dostrzeganie i wykorzystywanie okazji, projektowanie i wdrażanie zmian (ładunek ze znakiem ujemnym). Zachowania algorytmiczne w połączeniu z konformizmem osłabiają zachowania ukierunkowane i celowe, orientację na zadanie, aktywność, orientację na przezwycięzanie trudności.

W tabeli 24 zostały zestawione wartości poszczególnych czynników mierzonych Skalą Transgresji uzyskane w grupach osób o zróżnicowanym poziomie podmiotowych cech twórczych i zachowań transgresyjnych na tle całej badanej grupy. Z zaprezentowanych danych wynika, że badana grupa osób ($N=350$) uzyskała w zakresie sześciu czynników mierzonych Skalą Transgresji najwyższe wartości czynnika Motywacji (pro)twórczej i proaktywności, wyniki średnie w zakresie czynnika Nonkonformizmu i niskie wyniki w pozostałych. Osoby z wysokimi poziomem podmiotowych cech twórczych w porównaniu z grupą o poziomie niskim uzyskały istotnie wyższe wartości w zakresie pięciu czynników: Motywacji (pro)twórczej, Dominacji nad innymi, Nonkonformizmu, Determinacji w realizacji celów i Odwagi w podejmowaniu trudnych zadań. Warto zauważyć również, że osoby o niskim poziomie podmiotowych cech twórczych uzyskały niższe wartości w zakresie wszystkich czynników mierzonych Skalą Transgresji w odniesieniu do całej badanej grupy. Poziom zachowań transgresyjnych i czynników Skali Transgresji uzyskane w grupach kobiet i mężczyzn na tle całej badanej grupy zaprezentowano w tabeli 25.

Tabela 24. Czynniki mierzone Skalą Transgresji a poziom transgresji (zachowań transgresyjnych) i podmiotowych cech twórczych

	T1	T2	T3	T4	T5	T6
Wysoki poziom transgresji	20,04	9,83	11,88	6,29	7,79	5,92
Średni poziom transgresji	20,14	8,64	11,18	5,82	7,46	5,86
Niski poziom transgresji	16,68	6,24	9,32	4,58	6,11	4,92
Niski poziom cech twórczych	17,26	6,31	9,68	4,68	6,64	5,08
Wysoki poziom cech twórczych	19,90	8,50	11,35	5,73	7,75	5,95
Cała grupa	18,13	7,42	10,52	5,49	7,21	5,47

T1 – Motywacja (pro)twórcza w poszukiwaniu zmian; T2 – Tendencja do dominacji nad innymi (Nonkonformizm pozorny); T3 – Nonkonformizm; T4 – Orientacja na zadanie; T5 – Otwartość i odwaga w podejmowaniu nowych zadań; T6 – Pozytywna ocena własnych dokonań. Źródło: badania własne.

Tabela 25. Płeć a poziom zachowań transgresyjnych i czynników Skali Transgresji

Płeć		Suma	Sten	T1	T2	T3	T4	T5	T6
Kobiety	Średnia	55,290	5,323	17,570	7,326	10,427	5,198	6,970	5,378
	N	290	290	290	290	290	290	290	290
Mężczyźni	Średnia	57,867	5,333	17,200	8,700	10,667	6,100	7,633	4,933
	N	60	60	60	60	60	60	60	60
Ogółem	Średnia	55,506	5,324	17,539	7,441	10,447	5,274	7,025	5,341
	N	350	350	350	350	350	350	350	350

T1 – Motywacja (pro)twórcza w poszukiwaniu zmian; T2 – Tendencja do dominacji nad innymi; T3 – Nonkonformizm; T4 – Orientacja na zadanie; T5 – Otwartość i odwaga w podejmowaniu nowych zadań; T6 – Pozytywna ocena własnych dokonań. Źródło: badania własne.

Mężczyźni (N=60) w porównaniu z grupą kobiet (N=290) uzyskali w Skali Transgresji wyższe średnie wartości czynników: (2) tendencji do liderowania i dominacji nad innymi; (4) determinacji w realizacji celów; (5) otwartości i odwadze w podejmowaniu nowych zadań. Kobiety podobnie jak mężczyźni uzyskały najwyższe wartości czynnika 1., odpowiadającego charakterystyce osób proaktywnych. Najniższe wartości w grupie kobiet uzyskały cechy czynnika 4. związane z determinacją w realizacji celów, stałością motywacji w realizacji celów i dostrzeganiem i wykorzystywaniem okazji oraz czynnika 6. dotyczące m.in. pozytywnej oceny własnych dokonań, zainteresowania nowymi poglądami oraz generowania i wdrażania pomysłów.

Dotychczas testowano przyjęte hipotezy, używając korelacji r Pearsona w celu określenia związków podmiotowych cech twórczych z podejmowaniem zachowań transgresyjnych. Zastosowanie procedury korelacyjnej wykazało wiele istotnych powiązań, jak zakładano między wymiarami postawy twórczej i aktywności podmiotowo-sprawczej ze zdolnością transgresji i cechami (czynnikiem) zachowań transgresyjnych. Wykazano istotne, ujemne powiązania między wymiarami postawy odtwórczej ze zdolnością transgresji, których nie zakładano w hipotezach, ale należało przypuszczać o ich wystąpieniu z uwagi na ciągłość (nie dychotomię) istoty twórczości. Aby sprawdzić, które cechy zachowań transgresyjnych i aktywności ukierunkowanej na zmiany są związane najsilniej z podmiotowymi cechami twórczymi i aktywnością podmiotowo-twórczą, przeprowadzono dodatkowe analizy powiązań między wymienionymi zmiennymi (por. tabela 26). Otrzymano szereg współczynników korelacji informujących o odwrotnie proporcjonalnych związkach wymiaru konformizmu i zachowań algorytmicznych z transgresją.

Przechodząc do dalszego etapu analizy wyników mającej na celu ustalenie charakteru współwystępowania zmiennych warto przypomnieć o stosowanych procedurach wyodrębniania zmiennych w modelu eksploracyjnym. Otóż, zmienne niezależne korelują nie tylko ze zmienną zależną, ale także ze sobą. Zatem to, że jakieś wartości wysoko korelują ze sobą, niekoniecznie może oznaczać, że obie wnoszą istotną wartość do wyjaśniania zmiennej zależnej, nawet wtedy, gdy są skorelowane. Dlatego w następnym etapie stosuje się procedurę analizy regresji. W odróżnieniu od analizy korelacji, w której zdarza się, że wyodrębnia ona pozorne bądź przypadkowe zależności, w analizie regresji tych przypadkowych związków jest znacznie mniej. Jak pisze J. Brzeziński [1987], analiza regresji zmierza do ustalenia, jaki procent wariancji zmiennej, która została określona jako zależna w modelu korelacyjno-regresyjnym, jest wyjaśniany przez liniową kombinację zmiennych niezależnych. O sile związku między zmienną zależną a zmiennymi niezależnymi informuje współczynnik regresji wielokrotnej. Kwadrat tego współczynnika – współczynnik wielokrotnej determinacji – określa procent wyjaśnianej wariancji zmiennej zależnej. Wartość Beta w korelacji krokowej można interpretować w kategoriach kierunku, siły i zależności. Dzięki temu można stwierdzić, który z predyktorów ma większy wpływ na zmienną zależną. W wyniku analizy regresji otrzymuje się też informacje, jaki układ zmiennych niezależnych ma znaczenie w wyjaśnianiu zmiennej zależnej.

Tabela 26. Udział zmiennej niezależnej (podmiotowe cechy twórcze) w wyjaśnianiu zdolności transgresji w modelu twórczych kompetencji: wyniki analizy regresji wielokrotnej

Współczynnik regresji wielokrotnej $R=0,639$					
Współczynnik determinacji $R^2=0,408$					
Poprawiony współczynnik determinacji $R^2=0,395$					
Istotność równania regresji: $F=30,007, df=4, p<0,001$					
Błąd standardowy estymacji: 7,24					
Zmienna	B	Błąd standardowy	β	t	p
(Stała)	45,861	3,351		13,685	0,001
Konformizm	-0,354	0,139	-0,191	-2,542	0,012
Zachowania algorytmiczne	-0,405	0,167	-0,174	-2,421	0,017
Nonkonformizm	0,850	0,154	0,402	5,525	0,001
Zachowania heurystyczne	0,280	0,164	0,120	1,701	0,091

Objaśnienia: B – niestandardyzowany współczynnik regresji; β – standaryzowany współczynnik regresji beta; R – współczynnik korelacji wielokrotnej; R^2 – współczynnik determinacji wielokrotnej. Źródło: badania własne.

Analiza statystyk regresji (tabela 26) wykazała, że współczynnik regresji wielokrotnej określający siłę i zależność pomiędzy zmiennymi objaśniającymi (podmiotowe cechy twórcze) a zmienną objaśnianą (transgresja) wynosi $R=0,639$ i wskazuje na istnienie silnej korelacji pomiędzy transgresją a twórczymi cechami (składnikami postawy twórczej w sferze charakterologicznej i poznawczej). Ich udział w równaniu regresyjnym był następujący: aktywność podmiotowo-sprawcza (Nonkonformizm) ($\beta=0,40$), zachowania heurystyczne ($\beta=0,12$), Konformizm ($\beta=-0,191$), zachowania algorytmiczne ($\beta=-0,174$). Układ zmiennych niezależnych ma następujące znaczenie w wyjaśnianiu zmiennej zależnej: im wyższa zdolność transgresji, tym w większym stopniu współwystępują z nią cechy twórcze - nonkonformizm i zachowania heurystyczne, tym mniej współwystępują cechy odtwórcze (konformizm i zachowania algorytmiczne).

Miarą dopasowania służącą do określenia, jaka część całkowitej zmienności zależnej jest wyjaśniona regresją liniową względem zmiennych niezależnych, jest obliczony współczynnik determinacji R -kwadrat= $0,408$. Wskazuje on, że równanie regresji wyjaśnia 40% wariancji zmiennej zdolności transgresji. Skorygowany kwadrat tej wartości wynosi R -kwadrat= $0,395$ ($F=30,007$, $df=4$, $p<0,000$). Okazało się, że zdolność transgresji w dużym stopniu zależy od nasilenia cech twórczych w eksploracyjnym modelu twórczych kompetencji. Najsilniejszym predyktorem zdolności transgresji są charakterologiczne

cechy nonkonformizmu, przeciętnymi predyktorami są poznawcze zachowania heurystyczne. Do najsłabszych predyktorów należą cechy charakterologiczne konformizmu i poznawcze zachowania algorytmiczne, które mają następujący udział w predykcji: ($\beta=-0,191$; $t=-2,542$; $p=0,012$) oraz ($\beta=-0,174$; $t=-2,421$; $p=0,017$).

3.3.4. Podsumowanie

Przeprowadzona analiza czynnikowa Skali Transgresji pozwoliła opracować szczegółową charakterystykę zachowań transgresyjnych i aktywności ukierunkowanej na zmiany. Czynniki (wymiar) 1. związany z motywacją do wzbogacania kompetencji w ujęciu Studenskiego [2005] w prezentowanych badaniach został uzupełniony dwoma istotnymi elementami. Wspólnie tworzą one interesujący układ – podobny do motywacji (pro)twórczej w poszukiwaniu zmian, dostrzeganiu możliwości, poszukiwaniu inspiracji, inicjatywie i podejmowaniu działań. Cechy te odpowiadają charakterystyce osób proaktywnych, którzy są „twórczymi indywidualistami” i „innowatorami roli” [Bańka, 2005b, s. 12]. Jak zauważono wcześniej, układ elementów można również określić jako **zmotywowaną transgresję** czy **synergię motywacyjną** zachowań transgresyjnych [por. Kozielecki, 1994, 2004]. Motywacja (pro)twórcza w poszukiwaniu zmian, nonkonformizm, orientacja na działanie i na przezwyciężanie trudności, otwartość i odwaga w podejmowaniu nowych zadań, otwartość i akceptacja nowości stanowią o specyfice zachowań transgresyjnych. W świetle przeprowadzonej analizy wyników, cechy podmiotowego nonkonformizmu, takie jak dominatywność, aktywność, odwaga, spontaniczność, konsekwencja, oryginalność, wysokie poczucie wartości Ja, okazały się związane najsilniej z cechami zachowań transgresyjnych. Wskaźnikami zachowań transgresyjnych najsilniej związanymi z podmiotowymi cechami twórczymi były: dominacja nad innymi, tendencja do liderowania, tolerancja ryzyka, brak lęku przed trudnymi zadaniami, determinacja w realizacji celów, stałość motywacji w realizacji celów, motywacja do nabywania nowych umiejętności, tendencja do nabywania nowych kompetencji, generowanie i wdrażanie pomysłów.

Nastawienie na osiągnięcia (przekonanie, że los sprzyja jednostce w realizacji jej celów), pozytywne myślenie (pozytywne oczekiwania, pozytywne myślenie, aprobaty sobie i otoczenia), otwartość (nastawienie na nowe i nietypowe doświadczenia, akceptacja ryzyka), zdaniem M. Seligmana prowadzą do sukcesu [por. Seligman, 1996, 2005]. Podmiot, którego aktywność jest intencjo-

nalna i autonomiczna, dysponuje wiedzą o sobie, wyznacza zadania i w sposób inteligentny dobiera do nich metodę, staje się **autorem siebie** [Obuchowski, 2002]. Zarządza sobą i traktuje twórczość jako decyzję. O efektach twórczego działania w największym stopniu decyduje umiejętność podejmowania odważnych decyzji o wykorzystywaniu własnych zasobów. Człowiek inwestuje podstawowe zasoby twórczości w różne przedsięwzięcia, czerpiąc z tego korzyści. Twórczość jest tutaj działaniem strategicznym, planowanym i kierowanym przez podmiot [Sternberg, 2003, s. 109]. W świetle koncepcji transgresyjnej człowiek intencjonalnie dąży do wychodzenia poza możliwości przez działania praktyczne skierowane na świat fizyczny (ku rzeczom), działania skierowane ku ludziom, działania symboliczne i działania autokreacyjne (ku sobie) [por. Kozielecki, 1987, 2001]. Współwystępowanie zmiennych odpowiadających cechom twórczej osobowości z wyznacznikami zachowań transgresyjnych tworzy sprzyjające uwarunkowania i pewien rodzaj gotowości do „przekraczania granic” i „wychodzenia poza istniejący układ”. Aktywność, odwaga, dominatywność oraz wysokie poczucie wartości Ja – główne wyznaczniki funkcjonowania człowieka z wysokim poziomem podmiotowych cech twórczych pozwalają na podejmowanie i realizację działań transgresyjnych, intencjonalnego wychodzenia poza posiadane możliwości. Zdaniem Ryan i Deci zanim jednostka nabędzie poczucie kompetencji musi mieć poczucie autonomii [Ryan, Deci, 2000a; Deci, Ryan, 2000b]. Poczucie autonomii wyraża się w chęci inicjowania nowych aktywności, dokonywania samodzielnych wyborów, tam gdzie jest to możliwe. Jednostka autonomiczna przejawia silniejszą motywację wewnętrzną, większą ciekawość i chęć podejmowania wyzwań [Bernacka, 2005; Dobrołowicz, 2008; Kozielecki, 1983; Wróblewska, 2008b]. Poczucie kompetencji oznacza dostrzeganie własnego wpływu na najbliższe środowisko, poczucie efektywności i sensowności działania. Aktywna, zamierzona eksploracja, elastyczne zaangażowanie, wysoka potrzeba poznania, otwartość na nowe idee i działania przypomina styl informacyjny tożsamości [Berzonsky, Neimeyer, 1994]. Sukces i czerpana stąd satysfakcja oraz poczucie skuteczności działań stanowią ważne umiejętności adaptacji do zmiennych warunków. Jednym ze stylów rozwoju człowieka jest styl na adaptację [Kirton, 1976; Popek, 1996, 2000], wymagający nowych umiejętności (wartością jest to, co stwarza szansę adaptacji i służy przetrwaniu). Adaptacja oznacza wykorzystywanie twórczości, wolności do wytworzenia i szybszego uczenia się skuteczniejszych nawyków i umiejętności. Odmiernym jest styl na rozwój i twórczość [Suchodolski,

1975; Stasiakiewicz, 1999; Obuchowski, 1985]. Człowiek w tym ujęciu nie jest kimś, kto ma się przystosować przez posiadane umiejętności, raczej przystosowuje sobie wykorzystując własną naturę osobową. W tym przystosowywaniu musi być odniesienie ku stanom przyszłym, ku projektom i wartościom, które stają się zarówno czynnikami ukierunkowującymi rozwój, jak i jego kryteriami. Adaptacja nie ma charakteru reaktywnego, lecz proaktywny [Gasiul, 2007; Zaleski, 1991; Tomaszewski, 1982].

3.4. Obszary satysfakcji życiowej w dorosłości. Poczucie ważności i stopień zaspokojenia potrzeb

W związku z kolejnym problemem badawczym należało dokonać charakterystyki obszarów satysfakcji życiowej w badanej grupie osób, uwzględniając specyfikę okresu dorosłości pod względem zadań rozwojowych.

Zadowolenie z życia zwiększa się w wyniku pomyślnej interakcji dwóch procesów adaptacyjnych: aktywności służącej uzgodnieniu kierunku osobistego rozwoju z celami osobistymi (asymilacja) i dostosowaniu celów do warunków, w jakich miałyby być realizowane oraz osobistych możliwości i dostępnych zasobów środowiskowych (akomodacja). Jakość życia zawiera aspekty zarówno obiektywne, jak i subiektywne. Obiektywne kryteria oceny jakości życia są najczęściej stosowane przy podejściu socjologiczno-ekonomicznym. Subiektywna jakość życia odnosi się do procesów wartościowania, czyli ocen i samopoczucia jednostki we wszystkich sferach egzystencji [por. Sęk, 1993]. Procesy wartościowania przebiegają na dwóch poziomach – na poziomie emocjonalnym i na poziomie poznawczym – a ich rezultaty wyrażane są w ocenach emocjonalnych (co czuję) oraz ocenach poznawczych (co myślę). Rezultatem wartościowania na poziomie emocjonalnym są bezpośrednie doznania i reakcje emocjonalne. Rezultatem wartościowania na poziomie poznawczym są sądy ewaluatywne (przemyślane opinie i sądy poznawcze), wymagające refleksji nad własnym życiem oraz dokonywania wielu porównań.

Dla potrzeb prezentowanych badań skonstruowano dwa kwestionariusze pt.: Poczucie ważności potrzeb i Poczucie zaspokojenia potrzeb. Kwestionariusze te opracowano na podstawie listy obszarów satysfakcji życiowej, zastosowanej w badaniach Flanagana w USA [1978, 1980; za: Newman, New-

man 1984]. Zawierały one listę 15 pozycji, a przy każdej z nich 7-punktową skalę szacunkową (od 0 do 6 pkt.). Zadaniem badanych było najpierw oszacowanie ważności każdego obszaru, a następnie oszacowanie poczucia zaspokojenia potrzeb w każdym obszarze aktywności człowieka. Po uzyskaniu danych dokonano analizy porównawczej dla wszystkich pozycji kwestionariusza [Brzezińska, 1996; por. Brzezińska, 2000, s. 25-29], a następnie obszary wyróżnione przez Flanagana podzielono na pięć grup:

- I Bezpieczeństwo (BE) czyli materialne warunki życia i bezpieczeństwo finansowe, zdrowie i bezpieczeństwo osobiste,
- II Związki z ludźmi (ZL) czyli związki z partnerem życiowym, rodzicami, rodzeństwem i innymi krewnymi oraz z przyjaciółmi,
- III Działalność dla innych (DI) czyli posiadanie i wychowywanie dzieci, pomaganie innym i wspieranie ich, działania na poziomie społeczności lokalnej i państwa,
- IV Aktywność i praca (AP) czyli rozwój intelektualny, twórczość i swoboda, rozumienie tego, co się dzieje i planowanie, aktywność zawodowa,
- V Wypoczynek i czas wolny (WY) czyli działalność rekreacyjna bierna i czynne uprawianie sportu.

W prezentowanych badaniach przyjęto, że wskaźnikiem poczucia zadowolenia z życia (satysfakcji życiowej) jest różnica między oszacowanym poczuciem ważności każdej potrzeby a poczuciem jej zaspokojenia.

Wskaźnikiem niskiego poczucia zadowolenia z życia będzie duża wartość różnicy między wysokim poczuciem ważności danej potrzeby przy jednocześnie niskim poczuciu jej zaspokojenia.

Wskaźnikiem wysokiego poczucia zadowolenia z życia będzie mała wartość różnicy między wysokim poczuciem ważności potrzeby i jednocześnie wysokim poczuciem jej zaspokojenia lub niskim poczuciem ważności i niskim poczuciem zaspokojenia danej potrzeby.

3.4.1. Obszary satysfakcji życiowej w dorosłości

Zgodnie z założeniami metodologicznymi wykorzystanymi w badaniach Flanagana [1978, 1980; za: Newman, Newman, 1984, s. 459-461], poczucie zadowolenia z życia (jakości życia) szacować należy na podstawie różnicy między ważnością tego, co określa człowiek jako źródło satysfakcji życiowej a poczuciem zaspokojenia potrzeb w tym obszarze. Im większa jest wartość tej różnicy, tym mniejsze poczucie jakości życia danej osoby.

O dużym poczuciu jakości życia świadczyć będzie poczucie zaspokojenia potrzeb w obszarze, który jednostka uznaje za ważny. Poczucie zadowolenia i emocje pozytywne będą udziałem jednostki wtedy, kiedy relacja między nią a otoczeniem jest adekwatna i nie narusza jej zasobów oraz umożliwia realizację potrzeb. Poczucie nieadekwatności między potrzebami i zasobami (własnymi i tkwiącymi w otoczeniu) prowadzi natomiast do ogólnego poczucia niezadowolenia. W przypadku wymagań niezgodnych z potrzebami jednostki, a narzuconych przez społeczny kontekst życia, pojawiają się odczucia negatywne zwane kosztami psychologicznymi [por. Ratajczak, 1993; Appelt, Wojciechowska, 2002]. Pojawiają się one w trzech rodzajach sytuacji:

- 1) kiedy istnieje rozbieżność między tym, co człowiek może zrobić, a co musi; między tym, czego otoczenie wymaga od niego, a co sam uważa za swoją powinność, obowiązek; uczuciem, jakie powstaje w wyniku tej rozbieżności jest upokorzenie;
- 2) kiedy istnieje rozbieżność między tym, czego człowiek pragnie, do czego dąży, czego potrzebuje lub uważa, że mu się należy a tym, co posiada (zasoby posiadane); nieadekwatności w tym względzie towarzyszy poczucie pokrzywdzenia;
- 3) kiedy istnieje rozbieżność między tym, co człowiek lubi robić lub co potrafi a tym co musi robić; w takim przypadku rodzi się poczucie winy.

3.4.2. Poczucie ważności i stopień zaspokojenia potrzeb w dorosłości

Ocenę poziomu ważności potrzeb w badanej grupie osób ukazuje tabela 27. Zawiera wartości średnich arytmetycznych, obliczonych na podstawie wyników surowych (punktów na skali 0-6 pkt.) w obu kwestionariuszach (poczucie ważności potrzeby i poczucie jej zaspokojenia) i oddzielnie dla każdej z badanych piętnastu potrzeb.

Osoby badane uzyskały najniższe wskaźniki poczucia ważności potrzeb w zakresie działalności rekreacyjnej biernej (obszar V) (Wypoczynek i czas wolny) oraz wychowywania innych ludzi (obszar III) (Działalność dla innych) i rozwoju intelektualnego (obszar IV) (Aktywność i praca).

Najniższe wskaźniki stopnia zaspokojenia potrzeb uzyskano w odniesieniu do związków z przyjaciółmi (1,75 pkt. – przy wysokim wskaźniku ważności tej potrzeby – 5,16 pkt.) oraz wychowywania innych ludzi (1,87 pkt. – przy wskaźniku ważności poniżej 4 pkt.).

Tabela 27. Ocena poziomu ważności i stopnia zaspokojenia potrzeb w okresie dorosłości

Kategoria potrzeb	Lista potrzeb	Potrzeby	
		ważność	zaspoko- jenie
Bezpieczeństwo	materiałne warunki życia i bezpieczeństwo finansowe	5,07	4,31
	zdrowie i bezpieczeństwo osobiste	5,52	4,47
Związki z ludźmi	związki z partnerem życiowym (małżonkiem)	5,69	4,77
	związki z rodzicami, rodzeństwem, innymi krewnymi	5,21	4,84
	związki z przyjaciółmi	5,16	1,75
Działalność dla innych	działania związane z pomaganiem innym i wspieraniem ich	5,65	5,21
	działania w ramach społeczności lokalnej i państwa	4,75	3,75
	wychowywanie innych ludzi	3,48	1,87
	Posiadanie i wychowywanie dzieci	5,07	3,85
Aktywność i praca	rozwój intelektualny	3,82	2,94
	rozumienie tego, co się dzieje i planowanie	5,31	4,64
	aktywność zawodowa	5,10	4,57
	twórczość i swoboda	5,31	3,86
Wypoczynek i czas wolny	działalność rekreacyjna (bierna): kibicowanie	2,84	2,81
	działalność rekreacyjna (aktywna): uczestniczenie	4,97	4,25

$X_{\min}$ = 0 pkt; $X_{\max}$ = 6 pkt. Ocena zaspokojenia potrzeb: niskie średnie wartości poziomu zaspokojenia potrzeb zaznaczono pogrubioną czcionką. Źródło: badania własne.

W obszarze Działalność dla innych (III) wysokiemu poczuciu ważności potrzeby posiadania i wychowywania dzieci (5,07 pkt.) towarzyszy niższy poziom zaspokojenia tej potrzeby (3,85 pkt. – wskaźnik poczucia zadowolenia osiągnął wartość 1,22 pkt.) oraz działań w ramach społeczności lokalnej i państwa, gdzie wskaźnik poczucia zadowolenia osiągnął wartość 1 pkt. (pamiętając, że stanowi on różnicę między poczuciem ważności potrzeby a poczuciem jej zaspokojenia).

W odniesieniu do działań związanych z pomaganiem innym i wspieraniem ich – wysokiemu poczuciu ważności potrzeb (5,65 pkt.) towarzyszy wysoki poziom poczucia ich zaspokojenia (5,21 pkt.).

W obszarze Aktywności i pracy (IV) najniższy wskaźnik poczucia zadowolenia osiągnięto w odniesieniu do potrzeby twórczość i swoboda (1,45 pkt.), a najwyższy (0,53 pkt.) w zakresie potrzeby aktywność zawodowa.

3.4.3. Wiek a wskaźniki ważności potrzeb

Biorąc pod uwagę zróżnicowanie badanej grupy pod względem wieku – osób młodszych (do 23 r.ż. i 24-29 r.ż.) oraz osób starszych (powyżej 29 r.ż.) – stwierdzono, że poziom wskaźników ważności potrzeb w poszczególnych obszarach uzyskał wartości wyższe w grupie osób starszych.

W obszarze Bezpieczeństwo (BE): materialne warunki życia i bezpieczeństwo finansowe, zdrowie i bezpieczeństwo osobiste – ocenione zostały jako potrzeby jednakowo ważne w grupie osób (24-29. r.ż.) i powyżej 29. r.ż. Analiza wskaźników ważności potrzeb z uwzględnieniem grup wiekowych wskazuje na zróżnicowanie wyników w obszarze Związki z ludźmi (ZL). W odniesieniu do: związków z rodzicami, rodzeństwem i innymi krewnymi oraz z przyjaciółmi – ocenione zostały jako potrzeby mniej ważne w grupie osób młodszych (do 23. r.ż.).

W obszarze Działalność dla innych (DI): pomaganie innym i wspieranie ich – ocenione jako potrzeby mniej ważne w grupie (24-29. r.ż.). Działania na poziomie społeczności lokalnej i państwa oraz potrzeba wychowywania innych ludzi – uznano za najważniejsze potrzeby w grupie powyżej 29. r.ż. Posiadanie i wychowywanie dzieci to potrzeby mniej ważne w grupie (24-29. r.ż.).

W obszarze Aktywność i praca (AP) – rozwój intelektualny został oceniony jako potrzeba najważniejsza przez osoby powyżej 29. r.ż. Twórczość i swoboda, rozumienie tego, co się dzieje i planowanie – najniższe wskaźniki ważności tych potrzeb w grupie do 23. r.ż. a najwyższe u osób powyżej 29. r.ż. Aktywność zawodowa uznana jako potrzeba najwyżej ceniona – ważna w grupie powyżej 29. r.ż.

W obszarze Wypoczynek i czas wolny (WY): działalność rekreacyjna bierna i czynne uprawianie sportu – potrzeby uznane za ważne uzyskały średnie wartości ocen zbliżone we wszystkich grupach wiekowych.

Tabela 28 prezentuje wskaźniki poczucia zadowolenia z życia (satysfakcji życiowej) w okresie dorosłości z uwzględnieniem wszystkich grup wiekowych. Zostały przedstawione wyniki po przeliczeniu ich na wskaźniki procentowe, aby możliwe było dokonywanie porównań między wyłoniętymi pięcioma kategoriami potrzeb. Najpierw obliczono wartość średniej arytmetycznej dla poziomu poczucia ważności i zaspokojenia wszystkich potrzeb zaliczonych do danej kategorii, a następnie wszystkie średnie przeliczono na wskaźniki procentowe według wzoru: $(X/X_{\max} \cdot 100\%)$. Dzięki temu wynik mi-

Tabela 28. Ocena ważności i stopnia zaspokojenia potrzeb oraz poczucie zadowolenia z życia (z uwzględnieniem wszystkich grup wiekowych)

Potrzeba	Bezpieczeństwo	Związki z ludźmi	Działalność dla innych	Aktywność i praca	Wypoczynek i czas wolny
Ważność	88,25	91,94	71,71	86,63	65,08
Zaspokojenie	73,17	82,33	42,96	70,5	58,83
Poczucie zadowolenia z życia*	15,08 umiarkowane	9,61 wysokie	28,75 bardzo niskie**	16,13 umiarkowane	6,25 wysokie

* – Poczucie zadowolenia życia: przyjęty wskaźnik będący różnicą poziomu ważności potrzeb i poziomu ich zaspokojenia (liczony dla każdej z 15 potrzeb w 5 obszarach satysfakcji życiowej); ** – Im wyższa wartość wskaźnika, tym niższe poczucie zadowolenia (satysfakcji życiowej) w danym obszarze. Źródło: opracowanie własne.

nimalny wyniósł 0%, a maksymalny 100%. Jak zostało przyjęte o poziomie zadowolenia z życia świadczy wskaźnik będący różnicą poziomu ważności potrzeb i poziomu ich zaspokojenia. **Im wyższa wartość wskaźnika, tym niższe poczucie zadowolenia (satysfakcji życiowej) w danym obszarze.**

Jak wynika z danych przedstawionych w tabeli 28, zadowolenie z życia osiągnęło wskaźnik wysoki w obszarach Wypoczynek i czas wolny (WY) oraz Związki z ludźmi (ZL). W obszarze Bezpieczeństwo (BE), Aktywność i praca (AP) wskaźnik poczucia zadowolenia osiągnął poziom umiarkowany. Osoby dorosłe mają bardzo niskie poczucie zadowolenia z życia (satysfakcji życiowej) w obszarze Działalność dla innych (DI).

3.5. Podmiotowe cechy twórcze i zachowania transgresyjne a ocena zadowolenia z życia

3.5.1. Poziom podmiotowych cech twórczych a ocena zadowolenia z życia

Kolejny problem badawczy dotyczył związku podmiotowych cech twórczych i poziomu zadowolenia z życia zadowolenia z życia. Przyjęto, że podmiotowe cechy twórcze różnicują poziom zadowolenia z życia. Wysoki poziom podmiotowych cech twórczych związany będzie z wyższym poziomem zadowolenia z życia szacowanego na podstawie różnicy między wartością tego, co określa człowiek jako źródło satysfakcji życiowej a poczuciem zaspokojenia potrzeb w tym obszarze (H.4.).

Tabela 29. Ocena ważności i stopnia zaspokojenia potrzeb w grupach zróżnicowanych twórczymi cechami podmiotowymi

Kategoria potrzeb	Lista potrzeb	Niski KANH		Wysoki KANH	
		ważne	zasp.	ważność	zasp.
Bezpieczeństwo	materialne warunki życia i bezpieczeństwo finansowe	5,06	4,11	5,10	4,60
	zdrowie i bezpieczeństwo osobiste	5,56	4,35	5,58	4,75
Związki z ludźmi	związki z partnerem życiowym (małżonkiem)	5,69	4,99	5,80	4,40
	związki z rodzicami, rodzeństwem, innymi krewnymi	5,13	4,58	5,18	4,95
	związki z przyjaciółmi	5,29	1,94	5,28	2,18
Działalność dla innych	działania związane z pomaganiem innym i wspieraniem ich	5,72	5,15	5,45	5,05
	działania w ramach społeczności lokalnej i państwa	4,57	3,32	4,80	4,43
	wychowywanie innych ludzi	3,28	1,63	3,43	1,78
	posiadanie i wychowywanie dzieci	4,67	3,13	5,48	5,03
Aktywność i praca	rozwój intelektualny	3,67	2,83	3,93	3,40
	rozumienie tego, co się dzieje i planowanie	5,08	4,42	5,65	4,83
	aktywność zawodowa	4,82	4,25	5,38	4,88
	twórczość i swoboda	5,26	3,65	5,43	4,40
Wypoczynek i czas wolny	działalność rekreacyjna (bierna): kibicowanie	3,17	2,89	2,10	2,35
	działalność rekreacyjna (aktywna): uczestniczenie	4,67	3,78	5,05	4,83

$X_{\min}$ = 0 pkt.; $X_{\max}$ = 6 pkt. Ocena zaspokojenia potrzeb: niskie średnie wartości poziomu zaspokojenia potrzeb zaznaczono pogrubioną czcionką. Źródło: badania własne.

Tabela 29 prezentuje wartości średnich arytmetycznych, obliczonych na podstawie wyników surowych (punktów na skali 0-6 pkt.) dla grup zróżnicowanych wskaźnikami twórczych cech podmiotowych w obu kwestionariuszach (poczucie ważności potrzeby i poczucie jej zaspokojenia) i oddzielnie dla każdej z badanych piętnastu potrzeb.

W obszarze Związki z ludźmi (ZL) obie grupy osób uzyskały najniższe wskaźniki poczucia zaspokojenia potrzeb w odniesieniu do związków z przyjaciółmi (1,94 pkt. oraz 2,18 pkt.) – przy wysokim poziomie ich ważności. Znalazło to rezultat w umiarkowanym poziomie poczucia zadowolenia w zakresie tej potrzeby (3,35 pkt. oraz 3,1 pkt.). W obszarze Działalność dla innych (DI), poziom najniższy zaspokojenia potrzeb dotyczy wychowywania innych ludzi (przy średnim poziomie ważności tej potrzeby w obydwu grupach) i wiąże się z niskim wskaźnikiem zadowolenia (1,65 pkt. – dla skali 0-5 pkt.). Potrzeba posiadania i wychowywania dzieci oraz potrzeba działań

w ramach społeczności lokalnej i państwa jest wyższym stopniu zaspokajana w grupie z wysokim poziomem podmiotowych cech twórczych. Wskaźnik poczucia zadowolenia był wysoki i osiągnął wartość odpowiednio 0,45 pkt. i 0,37 pkt. (dla skali 0-6 pkt.). Potrzeba twórczości i swobody w obszarze Aktywność i praca (AP) uzyskała wyższy poziom zaspokojenia i poczucia satysfakcji (1,03 pkt.) w grupie z wysokim poziomem podmiotowych cech twórczych (1,61 pkt.) – przy zbliżonym poziomie ważności tej potrzeby w obydwu grupach. W obszarach analizowanych potrzeb grupa z wysokim poziomem podmiotowych cech twórczych osiągnęła wyższe wskaźniki poczucia ich zaspokojenia.

Tabela 30 przedstawia wyniki przeprowadzonej analizy wariancji ANOVA w zakresie różnic dotyczących wyników w obszarach satysfakcji życiowej i zadowolenia z zaspokajania potrzeb – w zależności od zróżnicowania poziomu podmiotowych cech twórczych – (porównanie międzygrupowe i wewnątrzgrupowe).

Różnice w wynikach uzyskanych w obszarach satysfakcji życiowej w zależności od poziomu cech twórczych i zadowolenia z zaspokojenia potrzeb badane były za pomocą analizy wariancji. Poszukiwano istotnej statystycznie współzmienności poziomu podmiotowych cech twórczych i oceny zadowolenia z życia w zakresie zaspokojenia potrzeb. Wyniki przeprowadzonej analizy wariancji zaprezentowane zostały w tabeli 31. Na podstawie statystyki F Fischera udowodniono występowanie istotnej statystycznie współzmienności poziomu podmiotowych twórczych cech i zadowolenia z życia w zakresie zaspokojenia czterech potrzeb: posiadania i wychowywania dzieci ($F_{(2,133)}=13,300$; $p<0,001$), ($F_{(2,133)}=3,649$; $p<0,05$), aktywności zawodowej ($F_{(2,133)}=5,580$; $p<0,001$), rozumienia tego co się dzieje i planowania ($F_{(2,133)}=7,043$; $p<0,001$) oraz działalności rekreacyjnej aktywnej ($F_{(2,133)}=2,345$; $p<0,05$). Występowanie istotnej współzmienności dotyczy zaspokajania potrzeb z trzech obszarów: Działalności dla innych, Aktywności i pracy oraz Wypoczynku i czasu wolnego. Rezultaty przeprowadzonej analizy wariancji wskazują, że grupy zróżnicowane poziomem cech twórczych nie różnią się istotnie, jeśli brać jednocześnie pod uwagę ocenę stopnia zaspokojenia wszystkich wartości w pięciu badanych obszarach. Pożądany poziom istotności mniejszy od 0,05 uzyskuje się dopiero gdy statystyka F Fischera jest przynajmniej równa lub większa od 2.

Tabela 30. Różnice w wynikach uzyskanych w obszarach satysfakcji życiowej w zależności od poziomu cech twórczych i zadowolenia z zaspokojenia potrzeb: wyniki analizy wariancji ANOVA

Kategoria potrzeb	Różnice w poziomie cech	Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
Materialne warunki życia i Bezpieczeństwo finansowe	Między grupami	,467	2	,233	,288	,750
	Wewnątrz grup	142,729	133	,811		
	Ogółem	143,196	135			
Zdrowie i bezpieczeństwo osobiste	Między grupami	1,103	2	,552	,855	,427
	Wewnątrz grup	113,578	133	,645		
	Ogółem	114,682	135			
Związki z partnerem życiowym (małżonkiem)	Między grupami	,947	2	,473	,626	,536
	Wewnątrz grup	133,154	133	,757		
	Ogółem	134,101	135			
Działania związane z pomaganiem innym i wspieraniem ich	Między grupami	,004	2	,002	,004	,996
	Wewnątrz grup	92,521	136	,526		
	Ogółem	92,525	138			
Związki z rodzicami, rodzeństwem, innymi krewnymi	Między grupami	,857	2	,428	,488	,615
	Wewnątrz grup	154,495	136	,878		
	Ogółem	155,352	138			
Związki z przyjaciółmi	Między grupami	1,562	2	,781	,340	,712
	Wewnątrz grup	404,058	136	2,296		
	Ogółem	405,620	138			
Działania w ramach społeczności lokalnej i państwa	Między grupami	1,845	2	,923	,846	,431
	Wewnątrz grup	191,842	133	1,090		
	Ogółem	193,687	135			
Wychowywanie innych ludzi	Między grupami	,305	2	,152	,081	,922
	Wewnątrz grup	330,377	133	1,877		
	Ogółem	330,682	135			
Rozwój intelektualny	Między grupami	4,334	2	2,167	,908	,405
	Wewnątrz grup	419,946	133	2,386		
	Ogółem	424,279	135			
Rozumienie tego co się dzieje i planowanie	Między grupami	6,853	2	3,426	7,043	,001
	Wewnątrz grup	85,628	133	,487		
	Ogółem	92,480	135			
Aktywność zawodowa	Między grupami	7,405	2	3,703	5,580	,004
	Wewnątrz grup	116,784	133	,664		
	Ogółem	124,190	135			

Twórczość i swoboda	Między grupami	,445	2	,222	,416	,660
	Wewnątrz grup	94,036	133	,534		
	Ogółem	94,480	135			
Posiadanie i wychowywanie dzieci	Między grupami	19,964	2	9,982	13,300	,000
	Wewnątrz grup	132,092	133	,751		
	Ogółem	152,056	135			
Działalność rekreacyjna (bierna): kibicowanie	Między grupami	18,381	2	9,190	2,345	,099
	Wewnątrz grup	689,921	133	3,920		
	Ogółem	708,302	135			
Działalność rekreacyjna (aktywna): uczestniczenie	Między grupami	7,650	2	3,825	3,467	,033
	Wewnątrz grup	194,149	133	1,103		
	Ogółem	201,799	135			

Porównanie międzygrupowe i wewnątrzgrupowe dotyczy: grup *WTw* (wysoko twórcza) i *NTw* (nisko twórcza); *F* – wartości statystyki Fischera; Istotność *F* – wartości bardzo istotne i istotne statystycznie zaznaczono pogrubioną czcionką. Źródło: opracowanie własne.

Tabela 31. Poziom zadowolenia z życia osób z niskim poziomem podmiotowych cech twórczych

Potrzeba	Bezpieczeństwo	Związki z ludźmi	Działalność dla innych	Aktywność i praca	Wypoczynek i czas wolny
Ważność	89,58	90,89	69,38	82,70	66,25
Zaspokojenie	70,58	79,44	39,83	61,70	56,25
Poczucie zadowolenia z życia*	19,0 niskie**	11,45 umiarkowane	29,55 bardzo niskie**	21,0 niskie**	10,0 wysokie

* – Poczucie zadowolenia życia: przyjęty wskaźnik będący różnicą poziomu ważności potrzeb i poziomu ich zaspokojenia (liczony dla każdej z 15 potrzeb w 5 obszarach satysfakcji życiowej); ** – Im wyższa wartość wskaźnika, tym niższe poczucie zadowolenia (satysfakcji życiowej w danym obszarze. Źródło: opracowanie własne.

Tabela 31 prezentuje wskaźniki poziomu zadowolenia z życia w okresie dorosłości z uwzględnieniem niskiego poziomu podmiotowych cech twórczych.

Osoby z niskim poziomem podmiotowych cech twórczych uzyskały bardzo niskie wskaźniki poczucia zadowolenia z życia w obszarze Działalności dla innych (DI) oraz wskaźniki niskie w obszarze Bezpieczeństwa (BE), Aktywności i pracy (AP – przy wysokich wartościach wskaźników ważności tych potrzeb). Najwyższy wskaźnik zaspokojenia potrzeb osiągnięto w obszarze Związki z ludźmi (ZL), które oceniono jako ważne, co wiąże się z umiarkowanym poziomem zadowolenia z życia w tym obszarze.

Tabela 32. Poziom zadowolenia z życia osób z wysokim poziomem podmiotowych cech twórczych

Potrzeba	Bezpieczeństwo	Związki z ludźmi	Działalność dla innych	Aktywność i praca	Wypoczynek i czas wolny
Ważność	88	92,28	73,13	90,50	66,17
Zaspokojenie	74,17	84,39	44,91	79,29	60,83
Poczucie zadowolenia z życia*	13,83 umiarkowane	7,89 wysokie	28,22 bardzo niskie**	11,21 umiarkowane	5,34 bardzo wysokie

* – Poczucie zadowolenia życia: przyjęty wskaźnik będący różnicą poziomu ważności potrzeb i poziomu ich zaspokojenia (liczony dla każdej z 15 potrzeb w 5 obszarach satysfakcji życiowej); ** – Im wyższa wartość wskaźnika, tym niższe poczucie zadowolenia (satysfakcji życiowej w danym obszarze. Źródło: opracowanie własne.

Tabela 32 prezentuje wskaźniki poziomu zadowolenia z życia w okresie dorosłości z uwzględnieniem osób z wysokim poziomem podmiotowych cech twórczych.

Osoby z wysokim poziomem podmiotowych cech twórczych uzyskały, podobnie jak w grupie poprzedniej, bardzo niskie wskaźniki poczucia zadowolenia z życia w obszarze Działalności dla innych (DI) oraz wskaźniki umiarkowane w obszarze Bezpieczeństwa (BE), Aktywności i pracy (AP). Wysokiemu wskaźnikowi ważności potrzeb w obszarze Związków z ludźmi (ZL) towarzyszy wysoki poziom poczucia ich zaspokojenia, co wiąże się z wysokim poziomem poczucia zadowolenia życia w tym obszarze.

3.5.2. Poziom zachowań transgresyjnych a ocena zadowolenia z życia

Kolejny problem badawczy dotyczył ustalenia zależności pomiędzy gotowością do podejmowania zachowań transgresyjnych a poziomem zadowolenia z życia. Poczyniono założenie, że gotowość do podejmowania zachowań transgresyjnych będzie różnicowała poziom zadowolenia z życia (H.5.).

Wartości średnich arytmetycznych, obliczonych na podstawie wyników surowych (punktów na skali 0-6 pkt.) dla grup zróżnicowanych wskaźnikami transgresji (zachowań transgresyjnych) w obu kwestionariuszach (poczucie ważności potrzeby i poczucie jej zaspokojenia) i oddzielnie dla każdej z badanych piętnastu potrzeb przedstawia tabela 33.

Najniższe wskaźniki zadowolenia (satysfakcji życiowej) w obydwu grupach różniących się poziomem zachowań transgresyjnych uzyskano w zakresie potrzeby związków z przyjaciółmi (przy wysokim poziomie ważności). W obszarach Działalność dla innych (DI) oraz Aktywność i praca (AP), grupa

Tabela 33. Ocena ważności i stopnia zaspokojenia potrzeb w grupach zróżnicowanych poziomem transgresji (zachowań transgresyjnych)

Kategoria potrzeb	Lista potrzeb	Niska Transgresja		Wysoka Transgresja	
		ważne	zasp.	ważne	zasp.
Bezpieczeństwo	materiałne warunki życia i bezpieczeństwo finansowe	5,19	4,12	5,05	4,41
	zdrowie i bezpieczeństwo osobiste	5,56	4,35	5,51	4,49
Związki z ludźmi	związki z partnerem życiowym (małżonkiem)	5,60	4,54	5,73	4,83
	związki z rodzicami, rodzeństwem, innymi krewnymi	5,11	4,67	5,29	5,03
	związki z przyjaciółmi	5,25	2,14	5,14	1,43
Działalność dla innych	działania związane z pomaganiem innym i wspieraniem ich	5,65	5,09	5,59	5,33
	działania w ramach społeczności lokalnej i państwa	4,65	3,42	4,79	4,00
	wychowywanie innych ludzi	3,21	1,44	3,68	2,32
	posiadanie i wychowywanie dzieci	4,72	3,18	5,46	4,60
Aktywność i praca	rozwój intelektualny	3,54	2,56	3,94	3,03
	rozumienie tego, co się dzieje i planowanie	5,09	4,25	5,52	5,00
	aktywność zawodowa	4,93	4,14	5,30	4,89
	twórczość i swoboda	5,11	3,25	5,44	4,54
Wypoczynek i czas wolny	działalność rekreacyjna (bierna): kibicowanie	3,18	2,96	2,73	2,54
	działalność rekreacyjna (aktywna): uczestniczenie	4,77	3,79	5,21	4,76

$X_{\min}$ = 0 pkt.; $X_{\max}$ = 6 pkt. Ocena zaspokojenia potrzeb: niskie średnie wartości poziomu zaspokojenia potrzeb zaznaczono pogrubioną czcionką. Źródło: badania własne.

z wysokim poziomem zachowań transgresyjnych uzyskała wyższe wskaźniki satysfakcji życiowej w odniesieniu do wszystkich potrzeb. Różnica największa w obydwu grupach dotyczyła poczucia zadowolenia w zakresie potrzeby twórczości i swobody (odpowiednio 0,9 pkt. i 1,86 pkt.). Najwyższe wskaźniki poczucia satysfakcji życiowej w grupie z wysokim poziomem zachowań transgresyjnych wystąpiły w odniesieniu do potrzeb związków z rodzicami, rodzeństwem, innymi krewnymi (0,26 pkt.), działań związanych z pomaganiem innym i wspieraniem ich (0,26 pkt.), aktywnością zawodową (0,41 pkt.) oraz rozumieniem tego, co się dzieje i planowaniem (0,52 pkt.).

Najniższe wskaźniki poczucia satysfakcji życiowej w grupie z niskim poziomem zachowań transgresyjnych odnoszą się do potrzeb związanych z twórczością i swobodą (1,86 pkt.), wychowywaniem innych ludzi (1,77 pkt.) oraz posiadaniem i wychowywaniem dzieci (1,54 pkt. – dla skali 0-5 pkt.).

Tabela 34. Poczucie zadowolenia z życia osób z niskim poziomem transgresji (zachowań transgresyjnych)

Potrzeba	Bezpieczeństwo	Związki z ludźmi	Działalność dla innych	Aktywność i praca	Wypoczynek i czas wolny
Ważność	88,58	90,89	63,67	82,25	66,25
Zaspokojenie	70,42	68,83	40,72	60,04	56,25
Poczucie zadowolenia z życia*	19,16 niskie**	21,25 niskie**	22,95 niskie**	22,2 niskie**	11,75 umiarkowane

* – Poczucie zadowolenia życia: przyjęty wskaźnik będący różnicą poziomu ważności potrzeb i poziomu ich zaspokojenia (liczony dla każdej z 15 potrzeb w 5 obszarach satysfakcji życiowej); ** – Im wyższa wartość wskaźnika, tym niższe poczucie zadowolenia (satysfakcji życiowej w danym obszarze. Źródło: opracowanie własne.

Tabela 35. Poczucie zadowolenia z życia osób z wysokim poziomem transgresji (zachowań transgresyjnych)

Potrzeba	Bezpieczeństwo	Związki z ludźmi	Działalność dla innych	Aktywność i praca	Wypoczynek i czas wolny
Ważność	89	90,71	69,44	90,54	65
Zaspokojenie	73,75	68,83	52,17	80,33	58,17
Poczucie zadowolenia z życia*	15,25 umiarkowane	21,88 niskie**	17,27 umiarkowane	10,21 wysokie	6,83 wysokie

* – Poczucie zadowolenia życia: przyjęty wskaźnik będący różnicą poziomu ważności potrzeb i poziomu ich zaspokojenia (liczony dla każdej z 15 potrzeb w 5 obszarach satysfakcji życiowej); ** – Im wyższa wartość wskaźnika, tym niższe poczucie zadowolenia (satysfakcji życiowej w danym obszarze. Źródło: badania własne.

Najwyższe wskaźniki poczucia zadowolenia w tej grupie osób odnoszą się do potrzeb w zakresie związków z rodzicami, rodzeństwem, innymi krewnymi (0,56 pkt. – dla skali 0-5 pkt.) oraz działań związanych z pomaganiem innym i wspieraniem ich.

Tabela 34 prezentuje wskaźniki poziomu zadowolenia z życia w okresie dorosłości z uwzględnieniem niskiego poziomu transgresji.

Osoby z niskim poziomem transgresji uzyskały niskie wskaźniki poczucia zadowolenia z życia w zakresie czterech obszarów: Bezpieczeństwo (BE), Związki z ludźmi (ZL), Działalność dla innych (DI), Aktywność i praca (AP). Jedynie wskaźnik poczucia zadowolenia w obszarze Wypoczynek i czas wolny (WY) osiągnął poziom umiarkowany.

Tabela 35 prezentuje wskaźniki poziomu zadowolenia z życia w okresie dorosłości z uwzględnieniem osób z wysokim poziomem zachowań transgresyjnych.

Tabela 36. Udział zdolności transgresji w wyjaśnianiu oceny zaspokojenia potrzeb i poczucia satysfakcji życiowej w modelu twórczych kompetencji: wyniki analizy regresji wielokrotnej

Współczynnik regresji wielokrotnej $R=0,406$					
Współczynnik determinacji $R^2=0,165$					
Poprawiony współczynnik determinacji $R^2=0,151$					
Istotność równania regresji: $F(11,525), df=3, p<0,001$					
Błąd standardowy estymacji: 8,578					
Zmienna	B	Błąd standardowy	β	t	p
(Stała)	49,759	1,590		31,286	0,001
Związki z przyjaciółmi	-0,608	0,255	-0,168	-2,383	0,024
Aktywność zawodowa	0,789	0,391	0,153	2,017	0,045
Posiadanie i wychowywanie dzieci	1,689	0,398	0,316	4,247	0,001

Objaśnienia: B – niestandardyzowany współczynnik regresji; β – standaryzowany współczynnik regresji beta; R – współczynnik korelacji wielokrotnej; R^2 – współczynnik determinacji wielokrotnej. Źródło: badania własne.

Osoby z wysokim poziomem transgresji uzyskały niskie wskaźniki poczucia zadowolenia z życia w obszarze Związków z ludźmi (ZL). Wskaźniki umiarkowane poczucia zadowolenia z życia osiągnięto w obszarze Działalności dla innych (DI) i Bezpieczeństwa (BE). Wysokiemu wskaźnikowi ważności potrzeb w obszarze Aktywności i pracy (AP) towarzyszy wysokie poczucie ich zaspokojenia, co wiąże się z wysokim poziomem poczucia zadowolenia życia w tym obszarze. Wypoczynek i czas wolny osiągnął wysoki poziom poczucia zadowolenia, jednak ważność potrzeb w tym obszarze została oceniona najniżej.

W dalszym etapie analiz zastosowano metodę regresji wielokrotnej w celu ustalenia, czy zdolność transgresji można uznać za predyktor oceny zaspokojenia potrzeb i poczucia satysfakcji życiowej. Na początku jako zmienne wyjaśniające przyjęto wyniki szczegółowe uzyskane w Skali Transgresji, natomiast jako zmienną wyjaśnianą – wyniki w Kwestionariuszach *Poczucie ważności potrzeb* i *Poczucie zaspokojenia potrzeb* zawierających listę obszarów satysfakcji życiowej (tabela 36). Analiza statystyk regresji wykazała, że współczynnik regresji wielokrotnej określający siłę i zależność pomiędzy zmiennymi objaśniającymi (zdolność transgresji) a zmienną objaśnianą (zadowolenia z zaspokojenia potrzeb i satysfakcja życiowa) wynosi $R=0,406$ i wskazuje na istnienie umiarkowanej korelacji pomiędzy transgresją a zadowoleniem z zaspokojenia potrzeb i satysfakcją życiową. Miarą dopasowa-

nia służącą do określenia, jaka część całkowitej zmienności zależnej jest wyjaśniona regresją liniową względem zmiennych niezależnych, jest obliczony współczynnik determinacji R -kwadrat=0,165. Wskazuje on, że równanie regresji wyjaśnia 16% wariancji zmiennej zadowolenia z zaspokojenia potrzeb i satysfakcji życiowej. Skorygowany kwadrat tej wartości wynosi R -kwadrat=0,151 ($F=11,525, df=3, p<0,000$). Okazało się, że zaspokojenie potrzeb i poczucie satysfakcji życiowej wykazuje związek ze zdolnością transgresji i dotyczy potrzeby posiadania i wychowywania dzieci, aktywności zawodowej i związków z przyjaciółmi. Zdolność transgresji w większym stopniu współwystępuje z poczuciem satysfakcji życiowej z zaspokojenia potrzeby posiadania i wychowywania dzieci oraz aktywności zawodowej, mniej współwystępuje ze związkami z przyjaciółmi.

3.5.3. Poczucie zadowolenia z życia a poziom zachowań transgresyjnych i twórczych

Satysfakcja z życia jest pochodną zaangażowania w realizację zadań i celów. Pomyślna realizacja celów wzmacnia samoocenę i przyczynia się do większej satysfakcji z życia. Pozytywny związek z satysfakcją z życia ma wysoka samoocena, optymizm i energia w działaniach. Największym źródłem satysfakcji może być „wychodzenie poza istniejący układ” – czyli charakterystyczna dla człowieka transgresja – zaangażowanie w zupełnie nowe działania, przekraczanie ograniczeń i poznawanie granic własnych możliwości, eksploracja nieznanego. Satysfakcja z życia łączy się ze spełnianiem wewnętrznych potrzeb człowieka, realizacją celów autonomicznie wybranych i uznanych za wartościowe.

Wskaźniki zaspokojenia potrzeb z uwzględnieniem wszystkich wymiarów badanej zmiennej w odniesieniu do grup różniących się poziomem zachowań transgresyjnych i podmiotowych cech twórczych oraz całej grupy badanej przedstawia tabela 37.

W obszarze Związki z ludźmi (ZL) najniższe wskaźniki poczucia zaspokojenia potrzeb odnoszą się do związków z przyjaciółmi w całej grupie ($N=350$) oraz w grupie osób z wysokim poziomem transgresji, w której rezultat był najniższy (w porównaniu z wszystkimi pozostałymi wskaźnikami osiągnął wartość poniżej 2 pkt.). W obszarze Działalność dla innych (DI) poziom najniższy zaspokojenia potrzeb dotyczy wychowywania innych ludzi. Działania związane z pomaganiem innym i wspieraniem ich osiągnęły war-

Tabela 37. Ocena zaspokojenia potrzeb w grupach zróżnicowanych poziomem transgresji (zachowań transgresyjnych) i podmiotowych cech twórczych oraz całej grupy badanej (w odniesieniu do wszystkich obszarów)

Kategoria potrzeb	Ogółem	Niska Transgresja	Wysoka Transgresja	Niski N+H	Wysoki N+H
Maturalne warunki życia i bezpieczeństwo finansowe	4,31	4,12	4,41	4,11	4,6
Zdrowie i bezpieczeństwo osobiste	4,47	4,35	4,49	4,35	4,75
Związki z partnerem życiowym (małżonkiem)	4,77	4,54	4,83	4,99	4,4
Działania związane z pomaganiem innym i wspieraniem ich	5,21	5,09	5,33	5,15	5,05
Związki z rodzicami, rodzeństwem, innymi krewnymi	4,84	4,67	5,03	4,58	4,95
Związki z przyjaciółmi	1,75	2,14	1,43	1,94	2,18
Działania w ramach społeczności lokalnej i państwa	3,75	3,42	4	3,32	4,43
Wychowywanie innych ludzi	1,87	1,44	2,32	1,63	1,78
Rozwój intelektualny	2,94	2,56	3,03	2,83	3,4
Rozumienie tego, co się dzieje i planowanie	4,64	4,25	5	4,42	4,83
Aktywność zawodowa	4,57	4,14	4,89	4,25	4,88
Twórczość i swoboda	3,86	3,25	4,54	3,65	4,4
Posiadanie i wychowywanie dzieci	3,85	3,18	4,6	3,13	5,03
Działalność rekreacyjna (bierna): kibicowanie	2,81	2,96	2,54	2,89	2,35
Działalność rekreacyjna (aktywna): uczestniczenie	4,25	3,79	4,76	3,78	4,83

$X_{min} = 0$ pkt.; $X_{max} = 6$ pkt.; **Ocena zaspokojenia potrzeb:** niskie średnie wartości poziomu zaspokojenia potrzeb zaznaczono pogrubioną czcionką. Źródło: badania własne.

tości najwyższe zaspokojenia potrzeb we wszystkich grupach (powyżej 5 pkt.). Zbliżony poziom wartości wskaźników zaspokojenia potrzeb osiągnęły związki z rodzicami, rodzeństwem, innymi krewnymi oraz związki z partnerem życiowym (małżonkiem).

Różnice w ocenie ważności i zaspokojenia potrzeb oraz we wskaźnikach zadowolenia z życia w grupach zróżnicowanych poziomem transgresji (zachowań transgresyjnych) i podmiotowych cech twórczych prezentuje tabela 38.

Tabela 38. Różnice w ocenie ważności i zaspokojenia potrzeb oraz we wskaźnikach zadowolenia z życia w grupach zróżnicowanych poziomem transgresji (zachowań transgresyjnych) i podmiotowych cech twórczych

Potrzeba	Ogółem	Niski poziom Transgresji	Wysoki poziom Transgresji	Niski KANH	Wysoki KANH
Ważność potrzeb	80,70	78,33	80,93	79,76	82,01
Zaspokojenie potrzeb	65,55	59,25	66,65***	61,56	68,71***
Zadowolenie z życia*	15,15 umiarkowane	19,08 niskie**	14,28 umiarkowane	18,20 niskie**	13,08 umiarkowane

* – Poczucie zadowolenia życia: przyjęty wskaźnik będący różnicą poziomu ważności potrzeb i poziomu ich zaspokojenia (liczony dla każdej z 15 potrzeb w 5 obszarach satysfakcji życiowej); ** – Im wyższa wartość wskaźnika, tym niższe poczucie zadowolenia (satysfakcji życiowej w danym obszarze; *** $p < 0,01$; Źródło: badania własne.

Porównanie wskaźników poczucia ważności każdej z potrzeb w obrębie obszarów satysfakcji życiowej z oceną ich zaspokojenia wskazuje, że osoby z wysokim poziomem transgresji (zachowań transgresyjnych) i osoby z wysokim poziomem podmiotowych cech twórczych, uzyskały istotnie wyższe wskaźniki zaspokojenia potrzeb w obrębie obszarów satysfakcji życiowej w porównaniu z grupami o poziomie niskim. Poziom zadowolenia z życia osób z wysokim poziomem transgresji (zachowań transgresyjnych) i podmiotowych cech twórczych osiągnął poziom umiarkowany. Osoby z niskim poziomem transgresji (zachowań transgresyjnych) i osoby z niskim poziomem podmiotowych cech twórczych uzyskały istotnie niższe wskaźniki zaspokojenia potrzeb w obrębie obszarów satysfakcji życiowej. Osoby te uzyskały w rezultacie niskie wskaźniki poczucia zadowolenia z życia (satysfakcji życiowej). Porównanie dotyczy także całej badanej grupy osób ($N=350$).

3.5.4. Podsumowanie

Celem przeprowadzonego etapu analizy było ukazanie związku podmiotowych cech twórczych i i gotowości do podejmowania i realizacji zachowań transgresyjnych, z procesami wartościowania różnych sfer życia i poziomem satysfakcji życiowej z ich realizacji. Interpretacja subiektywnego poczucia życiowej satysfakcji i zadowolenia z życia jest kategorią podmiotową poznawczo-emocjonalną, która może mieć charakter przejściowego lub uogólnionego nastawienia do życia [Sęk, 1993]. Subiektywna jakość życia odnosi się do procesów wartościowania, czyli ocen i samopoczucia jednostki we wszystkich sferach egzystencji.

Wyniki przeprowadzonej analizy wskazują na występowanie związków między poziomem podmiotowych cech twórczych i zachowań transgresyjnych a procesami wartościowania różnych sfer życia oraz poziomem satysfakcji życiowej. Analiza wyników potwierdziła przypuszczenie, że osoby z przewagą podmiotowych cech twórczych i zachowań transgresyjnych osiągają wyższe wskaźniki poczucia zadowolenia z życia (satysfakcji życiowej). Zostało to oszacowane na podstawie różnicy między wartością tego, co określa człowiek jako źródło satysfakcji życiowej a poczuciem zaspokojenia potrzeb w tym obszarze. Analiza wyników badań wskazała na różnice w zakresie działań związanych z pomaganiem innym i wspieraniem ich, wychowywaniem innych ludzi, aktywnością zawodową oraz twórczością. Wyższe wskaźniki poczucia zadowolenia z życia (satysfakcji życiowej) wykazały osoby z wysokim poziomem podmiotowych cech twórczych i zachowań transgresyjnych. Co istotne, osoby te uzyskały również wyższe wskaźniki poczucia zaspokojenia potrzeb w obrębie obszarów satysfakcji życiowej. Warto podkreślić, że wyniki dotyczące poczucia ważności potrzeb i poczucia zaspokojenia potrzeb – odnoszą się do istotnych z punktu widzenia rozwoju – obszarów satysfakcji życiowej: bezpieczeństwa, związków z ludźmi, działalności dla innych, aktywności i pracy, wypoczynku i czasu wolnego. Osoby dorosłe (przy uwzględnieniu wszystkich grup wiekowych) mają bardzo niskie poczucie zadowolenia z życia (satysfakcji życiowej) w obszarze działalności dla innych. Poszukując uzasadnienia dla otrzymanych wyników należy podkreślić, że ma związek z kontekstem interpretacji tego obszaru w prezentowanych badaniach, mianowicie: z posiadaniem i wychowywaniem dzieci, działaniami w ramach społeczności lokalnej i państwa, wychowywaniem ludzi i działaniami związanymi z pomaganiem innym i wspieraniem ich.

Warto przypomnieć, że pomyślna realizacja potrzeb związanych obszarami satysfakcji życiowej umożliwia korzystną realizację zadań rozwojowych [Brzezińska, 1996; Brzezińska, Stolarska, Zielińska, 2002a; Oleś, 2010]. Służy to wzbogacaniu osobistego potencjału i wiąże się z osiąganiem dobrostanu. Wpływa na rozwój poczucia sprawstwa i kompetencji, podnosi zdolność do spostrzegania otoczenia, zgodnie ze swoimi potrzebami i wartościami, ułatwia podejmowanie wyzwań. Stymuluje rozwój pozytywnych relacji interpersonalnych i kontaktów społecznych oraz wpływa na osobisty rozwój [por. Seligman, 2005; Ryff, Singer, 2004; Pufal-Struzik, 2009; Sęk, 1993; Wróblewska, 2013a; Radomska, 2011; Chwedczuk, 2011]. Pozytywne relacje z innymi,

doświadczenie ciepłych, pełnych zaufania relacji interpersonalnych i kontaktów społecznych, cel życiowy rozumiany jako zdolność do stawiania i realizowania zadań życiowych oraz osobisty rozwój stanowią istotną część aspektów (wymiarów) eudajmonistycznego dobrostanu [Ryff, 1996; Czapiński, 2004b; Seligman, 2002, 2005; Trzebińska, 2008; Deci, Ryan, 2008]. Zgodnie z teorią Eriksona, każdy ze skutecznie rozwiązanych kryzysów niesie ze sobą wypracowanie pewnych sił, które pozwalają człowiekowi lepiej radzić sobie z wymaganiami psychospołecznymi. Według Eriksona [1968], rozwój tożsamości jest subiektywnie odczuwany jako poczucie „psychospołecznego dobrostanu” (*sense of psychosocial wellbeing*), a skuteczne pokonanie kryzysu niesie z sobą wzrost poczucia wewnętrznej spójności, poczucia kompetencji i samooceny oraz wierności sobie. Satysfakcja z życia łączy się ze spełnianiem wewnętrznych potrzeb człowieka, realizacją celów autonomicznie wybranych i uznanych za wartościowe [Obuchowski, 1995; Argyle, 2004; Bańka, 2005a, 2005b]. Satysfakcja z życia jest pochodną zaangażowania w realizację zadań i celów³. Pomyślna realizacja celów wzmacnia samoocenę i przyczynia się do większej satysfakcji z życia [Argyle, 2004; Caar, 2004; Lyubomirsky, King, Diener, 2005; Pufal-Struzik, 2009]. Pozytywne doświadczenia indywidualne, samoakceptacja, afirmacja emocjonalna, samostrowność, wysoka motywacja i skuteczna działalność akceptowana społecznie związane są z podmiotową aktywacją pozytywną [Popek, 2001; Bernacka, 2001, 2005]. Podmiotowa aktywacja pozytywna i negatywna oraz poziom wykorzystywania posiadanego potencjału rozwojowego i zasobów indywidualnych skutkuje poziomem zadowolenia z życia, poczuciem życiowej satysfakcji. Można z dużym prawdopodobieństwem przyjąć, że w przypadku osób z wysokim poziomem postawy twórczej i aktywnością podmiotowo sprawczą (Nonkonformizm) – autonomia, panowanie nad otoczeniem, samoakceptacja i osobisty rozwój – odnoszą się do proponowanych wymiarów dobrostanu [m.in. Ryff, 1989; Argyle, 2004; Caar, 2004; Czapiński, 2004; Diner, Lucas, Oishi, 2004]. Wszystko to tworzy sprzyjające uwarunkowania i wska-

³ W jednym z ostatnich raportów J. Czapińskiego *Diagnoza społeczna 2009, warunki i jakość życia Polaków* wynika, że nastawienie hedonistyczne w dążeniu do szczęścia nie sprzyja jego osiągnięciu. Lepszą drogą jest orientacja na realizację celów i poszukiwanie sensu życia. Zdeklarowanych eudajmonistów jest w Polsce niemal dwukrotnie więcej od zdeklarowanych hedonistów [Czapiński, 2009, s. 29].

zuje na rodzaj gotowości człowieka do rozwoju – rozumiany jako inicjowany **aktywnie i celowo** proces realizacji działań.

Te uwarunkowania stanowią zapowiedź ostatniego problemu badawczego w prezentowanej pracy. Zgodnie z założeniami podjęto próbę ustalenia związku kompetencji twórczych (rozumianych jako podmiotowe cechy twórcze i zachowania transgresyjne) z indywidualną organizacją i interpretacją doświadczeń osobistych i społecznych. Przyjęto wstępne założenie, że istnieje związek pomiędzy podmiotowymi cechami twórczymi i podejmowaniem zachowań transgresyjnych a indywidualnym procesem wartościowania i nadawania znaczeń doświadczeniom osobistym i społecznym (traktowanym jako aktywizacja podmiotowego potencjału) (H.6.). Oczekiwano, że proces indywidualnego wartościowania osobistych i społecznych doświadczeń wykazywać będzie dynamikę w kierunku ich integrowania (funkcja adaptacyjna) i łączenia w spójną całość (interpretacja siebie i świata).

Kompetencje twórcze a organizacja i interpretacja doświadczenia indywidualnego

Człowiek kompetentnie i twórczo organizuje osobiste i społeczne doświadczenie [Maslow, 1982; Kozielecki, 1983; Obuchowski, 1985; Strzałecki, 1989; Hoerning, 1990; Gałdowa, 2000; Kuleta, 2002; Cudowska, 2004]. Nadaje znaczenie doświadczeniom, uruchamiając proces **wartościowania** [Trzebiński, 2002a; Straś-Romanowska, 2004]. Polega on na **selekcjonowaniu**, **interpretowaniu** i **porządkowaniu** doświadczeń w pewną całość, której organizację wyznaczają motywy podstawowe: **umacniania siebie i kontaktu z innymi** [Trzebińska, 1998; Wojciszke, 2003; Maruszewski, 2003]. Proces wartościowania możliwy jest dzięki **autorefleksji** nad osobistym doświadczeniem z przeszłości, teraźniejszości i przyszłości. System znaczeń osobistych wyznacza interpretację nowych doświadczeń i przyczynia się do integrowania ich w spójną całość. Można potraktować go jako subiektywną teorię dotyczącą różnych aspektów siebie i osobistej relacji ze światem. System znaczeń osobistych, jako reprezentacja najważniejszych celów jednostki i sposobów osiągania, służy ukierunkowaniu codziennej aktywności oraz decyzji podejmowanych przez podmiot [por. Trzebiński, 2002a, 2006]. Kodowanie wiedzy o sobie ma aspekt **emocjonalny**, emocje stanowią integralny element Ja. Emocje przyczyniają się do indywidualizacji osobowości, do nadania jej specyficznego i niepowtarzalnego charakteru [Jarymowicz, 1997, 2001, 2005; Oatley, Jenkins, 2003; Camras, 1999; Bruner, 1978].

Szczególnym zadaniem dorosłości jest **odkrywanie nowych możliwości**, dokonywanie zmian w kierunku różnorodności doświadczeń i zmienności scenariuszy życia, przewartościowań i **reinterpretacji** doświadczenia oraz tworzenia alternatywnych interpretacji. W części teoretycznej pracy wykazano, że rozwój jest procesem wielowymiarowych oraz indywidualnie

zróżnicowanych zmian. Polega na gromadzeniu i opracowywaniu **indywidualnego** doświadczenia, które podlega procesom **strukturyzacji i restrukturyzacji** w rezultacie aktywności, jaką jednostka przejawia w stale podejmowanych relacjach ze światem. W ujęciu tym **doświadczenie jest materiałem rozwoju** [Tyszkowa, 1988, 1996; Adamiec, 1988; Trempała, 2003, 2011a; Brzezińska, 2000a; Straś-Romanowska, 2002; Kubacka-Jasiecka, 2002].

4.1. Intelktualne i doświadczeniowe systemy wiedzy

Ewa Trzebińska [1998] proponuje przyjęcie założenia, że wiedzę człowieka współtworzą dwa odmienne systemy pojęciowe: system intelektualny oraz system doświadczeniowy. Schematy doświadczeniowe i schematy intelektualne różnią się od siebie pod wieloma względami, w tym pod względem kodu, w jakim zawarta w nich wiedza jest zapisana. W systemie doświadczeniowym jest to „**kod temporalny, analogowy, afektywny**”. Natomiast w systemie intelektualnym kodem tym jest „**kod semantyczno-logiczny**” [Trzebińska, 1998, s. 219]. **Doświadczeniowa** wiedza jednostki ma głównie strukturę narracyjną. Narracyjna wiedza jednostki zorganizowana jest w schematach poznawczych, można je nazwać **schematami narracyjnymi** [Trzebiński, 2002]. Zaktywizowanie narracyjnej wiedzy oznacza gotowość poznawczą jednostki do spostrzegania i interpretowania zdarzeń jako **historii** wiążących ludzi posiadających określony zestaw motywów. W ramach narracyjnej wiedzy inna osoba spostrzegana jest w kategoriach **intencji i możliwości** realizacji swoich celów, a także w kategoriach możliwych problemów, które może napotkać, mając te intencje. Jej motywy, kłopoty i związane z nimi emocje staną się szczególnie wyraziste i lepiej zapamiętywane, a ponadto staną się osnową tworzenia ogólnej wizji tej osoby.

Narracyjność zwiększa **wyrazistość** innej osoby, ale też zwiększa empatyzowanie z nią. Przy narracyjnej interpretacji widoczne są motywy i emocje osoby w **zindywidualizowanym** kontekście. Poznawcze eksponowanie motywów i emocji uruchamia własne doświadczenie obserwatora, gdyż jest ono zorganizowane głównie wokół przeżytych motywów, emocji i problemów [Trzebińska, 1998; Trzebiński, 2002b; Hermans, 2008; Giza, 1991; Bartosz, Zubik, 2010; Puchalska-Wasył, 2006].

4.2. Emocjonalne mechanizmy kodowania wiedzy

Emocje zawsze dotyczą scenariuszy pewnych zdarzeń, wątków czy historii i są obecne w umyśle jako podstawowe **schematy relacyjne** [Lazarus, 1999]. Stale oceniamy nasze relacje z otoczeniem z punktu widzenia ich znaczenia dla nas samych, dla naszego funkcjonowania. Na emocje jako złożone formy można spojrzeć z różnych perspektyw – z perspektywy podmiotu, obserwatora, społeczności oraz pod kątem ich biologicznego wyposażenia. Każde z tych ujęć pozwala na nieco odmienny sposób analizowania emocji, a także problem kategorii i wymiarów emocji.

Człowiek jest przede wszystkim istotą przeżywającą, kodowanie wiedzy o sobie ma aspekt **emocjonalny**, emocje stanowią integralny element Ja. Sfera afektywna zajmuje doniosłe znaczenie w systemie wiedzy osobistej. **Ja emocjonalne** to istotny aspekt poczucia siebie.

Istotnym elementem doświadczenia człowieka są **uczucia**, które wkomponowane w struktury poznawcze stanowią o indywidualnym sposobie wartościowania zjawisk, obiektów i siebie samego. „Uczucia to względnie trwałe i złożone ustosunkowania wobec rzeczywistości. Istotę uczuć stanowi odczuwanie osobistego stosunku do określonego przedmiotu we względnie stały sposób” [Jarymowicz, 2005, s. 929]. Uczucia umożliwiają **wartościowanie**, są połączeniem doświadczeń emocjonalnych i procesów poznawczych [Maruszewski, Ścigała, 1998]. Szczególnie istotną właściwością uczuć jest ich aspekt przeżyciowy. Uczucia są uwikłane w osobiste doświadczenia, przeszłość i przyszłość człowieka. Ze względu na swą złożoność mogą być traktowane jako swoiste **narracje**, mają **konstrukcję narracyjną**. Według Sarbina [1986, za: Bartosz, 2004] nasze Ja ma naturę narracyjną. Tożsamość człowieka rozumiana jako jego samowiedza przyjmuje formę i wyraża się w autonarracji. Tożsamość osobista jest odczuwana jako właściwa tylko danej osobie jedność i odrębność, a zarazem międzysytuacyjna ciągłość w czasie i przestrzeni. Spójność ta jest związana z przeszłym doświadczeniem i wizją tego, kim się pragnie być i będzie w przyszłości [Erikson, 1997]. Podczas gdy tożsamość społeczna pozwala człowiekowi zyskać poczucie przynależności, bezpieczeństwa, sprzyja nawiązywaniu i utrzymywaniu więzi z innymi ludźmi, tożsamość osobista mocniej wiąże się z podmiotowością człowieka, wyraża się w podkreślaniu swojej indywidualności i niezależności, w wyodrębnianiu siebie z tła społecznego [Straś-Romanowska, 1992]. Sfera afektywna stanowi

jeden z najważniejszych elementów systemu osobowości człowieka. Emocje przyczyniają się do indywidualizacji osobowości, do nadania jej specyficznego i niepowtarzalnego charakteru.

Emocje są pierwszym językiem nas wszystkich. Emocja spowodowana jest zazwyczaj przez świadome lub nieświadome wartościowanie przez podmiot jakiegoś zdarzenia jako istotnego dla jakiejś ważnej dla niego sprawy. Rdzeniem emocji jest gotowość do działania i podsuszanie planów [Oatley, Jenkins, 2003].

Emocje w dużym stopniu wpływają na funkcjonowanie człowieka w zakresie rozwoju, relacji społecznych, dokonywania ocen, wyborów, realizacji celów [Jarymowicz, 1997; Frijda, 1999]. Podejście poznawcze przyczyniło się do tego, że emocje traktowane są jako wielofunkcyjne, wielostronne, będące efektem interakcji zjawiska i podmiotu. W tworzeniu emocji człowiek jest kimś aktywnym, co sprawia, że w tym procesie dochodzi do interpretacji zdarzenia [Gasiul, 2002; Camras, 1999; Jarymowicz, Imbir, 2011; Levenson, 1999; Aronson, Wieczorkowska, 2001; Averill, 1999; Giza, 1991; Korliński, 1990].

4.3. Interakcyjne przetwarzanie emocjonalne

Podstawą emocji jest **interakcja** – emocja powstaje w interakcji i dzięki interakcji (dlatego emocje są w swej naturze interakcyjne, są jakąś interakcją). Emocje powstają w interakcji między podmiotem a światem zewnętrznym, będącym źródłem bodźców, lub – ogólnie – między podmiotem a różnymi wymiarami rzeczywistości pozadmiotowej. Powstawanie emocji jest rezultatem oceny interakcji jako **znaczącej**, ważnej pod jakimś względem dla podmiotu. Ta interakcja przebiegająca między doświadczającym podmiotem a różnymi aspektami rzeczywistości ma swój styl, klimat, właściwości – czyli ma swoją **jakość**. Ponadto, interakcja zawsze przebiega w danym **kontekście** – w danym miejscu i czasie. **Kontekst interakcji** tworzy także sam podmiot wraz ze swoimi dyspozycjami i doświadczeniem, co jest istotne dla zrozumienia jakości interakcji. Dokładnie na tę interakcję wraz z jej właściwościami podmiot odpowiada (jej doświadczając); percypuje sytuację interakcyjną, odnosi ją do siebie, porównuje z wcześniejszymi sytuacjami. Spół czy forma odpowiedzi na daną interakcję jest właśnie **emocją**. Interakcja

i przyjęte określenie „**odpowiedź**” (a nie reakcja) wyraźnie akcentuje fakt, że w tworzeniu emocji człowiek jest kimś aktywnym, jest podmiotem i sprawcą. Człowiek aktywnie poszukuje pewnych rodzajów i jakości interakcji. Należy postawić akcent na **aktywność** samego podmiotu, na jego **sprawczy udział** w kształtowaniu własnych dyspozycji emocjonalnych, w **dojrzewaniu** uczuciowym i **odpowiedzialności** za siebie. Można zatem powiedzieć, że **aktywność** i **sprawstwo** w tworzeniu emocji sprowadza się do **intencjonalnego działania** na rzecz odkrywania coraz to nowych i innych obiektów interakcji [por. Gasiul, 2007, s. 27-29].

Emocje człowieka charakteryzuje społeczny charakter, intencjonalność oraz poznawcza treść [Reykowski, 1992; Jarymowicz, 2001, 2009]. Powstają na gruncie świadomych i nieświadomych przeżyć o charakterze społecznym, odzwierciedlają stosunek człowieka do innych ludzi. Kontekst społeczny nadaje specyfikę przeżyciom człowieka, które wówczas określa się jako uczucia. „Są to względnie trwałe i złożone ustosunkowania wobec rzeczywistości. Istotę **uczuć** stanowi odczuwanie osobistego stosunku do określonego przedmiotu we względnie stały sposób” [Jarymowicz, 2005: 929]. Uczucia są uwikłane w osobiste doświadczenia, przeszłość i przyszłość człowieka, bowiem wszystkie ślady pamięciowe, plany i zamiary charakteryzują się zróżnicowanym kontekstem emocjonalnym [Maruszewski, Ścigała, 1998; Frijda, 1999]. Jako istotny element doświadczeń człowieka, wkomponowane są w struktury poznawcze i stanowią o indywidualnym sposobie wartościowania zjawisk, obiektów i samego siebie.

Sfera afektywna zajmuje istotne miejsce w systemie **wiedzy osobistej**, której najważniejszym elementem jest obraz samego siebie [por. Kofta, Dołęcki, 2000]. Uczucia umożliwiają wartościowanie, są połączeniem doświadczeń emocjonalnych i procesów poznawczych. Rozwój emocjonalny zmierza do ukształtowania **Ja emocjonalnego**, stanowiącego istotny aspekt poczucia siebie. Ze względu na fakt, iż człowiek jest przede wszystkim istotą przeżywającą, kodowanie wiedzy o sobie ma **aspekt emocjonalny** emocje zaś stanowią integralny element Ja. Człowiek w efekcie organizowania osobistego doświadczenia, faktów i znaczeń tworzy narracyjną tożsamość [McAdams, 1993; Trzebińska, 2002a, 2002b; Stemplewska-Żakowicz, 2002]. Jest to specyficzna organizacja pamięci autobiograficznej wynikająca z procesów generalizacji, uczuć, wyobraźni. Dla rozwoju Ja emocjonalnego najważniejsze są epizody, w których występują interakcje o charakterze interpersonalnym,

relacje z „obiektem”, stanowiące o rozwoju dojrzałości uczuciowej i kompetencji emocjonalnej [Gasiul, 2001, 2002; Jarymowicz, 2005, 2009].

4.4. Mechanizm projekcji jako źródło wiedzy o emocjach

Emocje są pierwszym językiem nas wszystkich [Oatley, Jenkins, 2003].

*Człowiek, który nigdy nie analizował własnych przeżyć,
jest niewyobrażalny* [Kozielecki, 2001, s. 97].

Termin **projekcja**, użyty po raz pierwszy w 1894 roku przez Z. Freuda, który określał ten mechanizm jako tendencję do przypisywania swoich własnych poglądów, pragnień, marzeń oraz uczuć innym ludziom przy równoczesnej obronie przed uświadomieniem sobie, że te właściwości posiada się samemu [Freud, 1992/1917]. Projekcja w takim ujęciu miała charakter **mechanizmu obronnego**. Metody projekcyjne natomiast opierają się na innym znaczeniu projekcji: na prawie „rzutowania czynników wewnętrznych na zewnętrzne i na odwrót” [Rembowski, 1986, s. 49]. Projekcję można traktować bardzo szeroko – jest nią każde zachowanie człowieka. Występuje zawsze w stanach afektywnych i jest formą przystosowania, będąc tym samym zjawiskiem bardzo powszechnym [Dudek, 2002].

Józef Rembowski dokonał usystematyzowania poglądów na temat mechanizmu projekcji, wymieniając cztery określenia pojęcia projekcji, które pojawiły się w literaturze przedmiotu [Rembowski, 1986, s. 20]:

- 1) klasyczna, pojmowana jako mechanizm obronny w typowo freudowskim rozumieniu, który pomaga człowiekowi usunąć przykre napięcie;
- 2) atrybutywna, która polega na przypisywaniu własnych motywów, uczuć i zachowania innym osobom – jest więc w istocie procesem uzewnętrzniania, emitowania na zewnątrz swoich procesów emocjonalnych, percepcji;
- 3) autystyczna, polegająca głównie na deformowaniu czy modyfikowaniu rzeczy, czy zjawisk pod kątem własnych potrzeb, ze zmianą percepcji, sądów na temat jakichś zjawisk czy osób – ma ona zbliżony charakter do projekcji klasycznej, ale też jest bliska atrybutywnej;
- 4) racjonalizująca, polegająca na połączeniu mechanizmu rzutowania projekcyjnego z mechanizmem racjonalizacji, w efekcie mechanizm racjo-

nalizacji jakby steruje procesem projekcji, wówczas dochodzi do przypisywania takich cech przedmiotom czy osobom, które zostały zgodnie zracjonalizowane.

Projekcja może stanowić cechę procesów percepcji polegająca na **subiektywizacji** w odbiorze i przetwarzaniu sygnałów. Helena Sęk [1984] wprowadziła typologię uwzględniającą treść oraz trwałość projekcji:

- poznawcza apercepcja (jest to głównie zaangażowanie procesów poznawczych w sytuacji nieznanej i niedookreślonej, kiedy jednostka tworzy jej interpretację),
- projekcja motywacyjnych i emocjonalnych cech osobowości, celów, motywów (przypomina to zarówno mechanizm obronny w ujęciu freudowskim, jak i projekcję atrybutywną),
- projekcja krótkotrwałych stanów emocjonalnych i motywacyjnych (jest zależna od warunków sytuacyjnych, ma charakter przejściowy).

Autorka wyróżnia także inne typy projekcji: **twórczą** i **obronną**. Projekcja obronna jest wywołana przez mechanizmy blokujące rozwój osobowości, zaś twórcza polega na kreatywnym przetwarzaniu rzeczywistości, na „**konstruowaniu jej**” przy sprzyjających warunkach rozwojowych. Z uwagi na to, że zjawisko to jest dość różnorodne, projekcja cech osobowości może zawierać elementy projekcji stanów, ta zaś może zawierać elementy obronnej. Projekcja twórcza może również zawierać elementy obronnej i apercepcji poznawczej. Jak podkreśla M. Stasiakiewicz:

Projekcja jest przejawem psychologicznego funkcjonowania jednostki, wyznaczonego przez powiązania między cechami osobowości, aktywnością własną, relacjami społecznymi. Tak rozumiana projekcja ujawnia nie tylko cechy i mechanizmy osobowości, ale też realizowane przez jednostkę wzory adaptacji: **patologiczne, obronne, twórcze**. Projekcja jest bowiem złożonym procesem semantycznej transformacji pola bodźców, zdeterminowanym przez indywidualne cechy, społeczno-kulturowe i właściwości materiału [Stasiakiewicz, 2003, s. 26-27].

W mechanizm projekcji zaangażowane są zjawiska ze sfery wyobraźni i pamięci, część elementów ma charakter **odtwórczy** (reprodukcyjny), a część zmodyfikowany, **twórczy**. Proces projekcji jest uwarunkowany jednocześnie sferą poznawczą (percepcja, uwaga, pamięć, wyobraźnia), osobowościowo-

wą (cechy osobowości, potrzeby, stany emocjonalne, motywacja), czynnikami konstytucjonalnymi wyuczonymi oraz sytuacyjnymi.

Szczególną cechą procesów percepcji jest **subiektywizacja** w odbiorze i przetwarzanie sygnałów, która odpowiada procesowi projekcji [Sęk, 1984]. Jest ona przejawem **psychologicznego funkcjonowania** jednostki, wyznaczonego przez powiązania między cechami osobowości, aktywnością własną, relacjami społecznymi. Tak rozumiana projekcja ujawnia nie tylko cechy i mechanizmy osobowości, ale też realizowane przez jednostkę **wzory adaptacji**: patologiczne, obronne, twórcze. Projekcja jest bowiem „złożonym procesem transformacji pola bodźców, zdeterminowanym przez indywidualne cechy, społeczno-kulturowe i właściwości materiału” [Stasiakiewicz, 2000, s. 491]. Bodźce mogą być odbierane, interpretowane i wykorzystywane w przetwarzaniu informacji nawet wtedy, gdy nie jesteśmy ich świadomi. System przetwarzania świadomego jest pierwotny i podstawowy, jest też szybszy od reagowania na bodźce w danej sytuacji. System przetwarzania nieświadomego jest subiektywny, powiązany z osobistymi doznaniem i celami i wartościami podmiotu, „zakorzeniony” w bezpośrednim doświadczeniu i działaniu osoby. Natomiast system przetwarzania świadomego odzwierciedla społecznie wypracowane, intersubiektywne systemy przekonań i wartościowania [Stemplewska-Żakowicz, 2004].

Metody projekcyjne ujawniają sposób organizacji subiektywnych doświadczeń człowieka [Stasiakiewicz, 1989, 2000]. Celem badającego jest zrozumienie indywidualności i niepowtarzalności tego świata. Emocje zawsze dotyczą scenariuszy pewnych zdarzeń, wątków czy historii i są obecne w umyśle jako podstawowe tematy relacyjne [Lazarus, 1991, 1999; Runyan, 1992]. Stale oceniamy nasze relacje z otoczeniem z punktu widzenia ich znaczenia dla nas samych, dla naszego funkcjonowania. Uczucia, jak zaznaczono wcześniej, umożliwiają wartościowanie, są połączeniem doświadczeń emocjonalnych i procesów poznawczych. Uczucia ze względu na swoją złożoność stanowią swoiste narracje, mają konstrukcję narracyjną [Jarymowicz, 1997, 2005, 2009; Oleś, 2008b].

4.5. Organizowanie i interpretacja doświadczenia indywidualnego

Kryterium wartościowania zdarzeń jest zawsze systemem osobistych znaczeń podmiotu, ukształtowanym w toku dotychczasowych jego dziejów [Straś-Romanowska, 1995, s. 26].

System znaczeń osobistych to nasycona emocjonalnie sieć poznawcza, zawierająca reprezentacje pozytywne i negatywne wartościowanych aspektów samego siebie i własnego życia, rzeczy, do których jednostka ma jakiś stosunek, a także umysłowe reprezentacje celów, motywów, planów i dążeń, podobnie jak lęków i obaw – będących przedmiotem refleksji i wartościowania [Hermans, Hermans-Jensen, 2000; Trzebiński, 2002].

Człowiek jest przede wszystkim istotą przeżywającą, kodowanie wiedzy o sobie ma aspekt **emocjonalny**, emocje stanowią integralny element Ja. Sfera afektywna zajmuje istotne miejsce w **systemie** wiedzy osobistej, której najważniejszym elementem jest obraz samego siebie [por. Kofta, Doliński, 2000]. Uczucia umożliwiają wartościowanie, są połączeniem doświadczeń emocjonalnych i procesów poznawczych. Dwa typy procesów zapośredniczają wpływ struktur umysłowych na zachowanie – mechanizmy „gorące” i mechanizmy „zimne”. W wypadku mechanizmów „gorących” wpływ struktur wiedzy na zachowanie odbywa się za pośrednictwem emocji motywujących, energetyzujących i ukierunkowujących zachowania podmiotu, stosownie do swego znaku i treści. W wypadku mechanizmów „zimnych” wpływ ten nie odbywa się na mocy wzbudzonych emocji, lecz poprzez generowanie bądź odekodowywanie ze struktur poznawczych dyrektyw działania, informacji sterujących, które dostarczają podmiotowi bezpośrednich wskazówek sposobu postępowania. Bieżąca reprezentacja otoczenia i samego siebie prawie zawsze wysycona jest ewaluacją i emocjami podmiotu. Istniejące struktury umysłowe współdeterminują treść i ocenę emocji przeżywanych przez podmiot na mocy dwóch klas procesów: procesów odekodowywania afektu i procesów wzbudzania afektu przez rozbieżność [Wojciszke, 1986].

Współczesna teoria schematów specyfikuje dwa szczegółowe mechanizmy odekodowywania afektu: mechanizm pasywnego rezonansu emocjonalnego i mechanizm aktywnego generowania oceny [Wojciszke, 1986]. Pierwszy z nich polega na tym, że rozpoznanie obiektu jako egzemplarza danego schematu prowadzi automatycznie do przypisania mu takiej oceny lub prze-

życia takiej emocji, które są zakodowane jako charakterystyczne reakcje na tego typu obiekty. Reakcja afektywna może być w niewielkim stopniu wyznaczona własnościami obiektu samymi w sobie. Znaczny zakres tych własności, które są nieistotne z uwagi na schemat, może przy tym w ogóle nie oddziaływać na reakcję afektywną podmiotu. Mechanizm aktywnego generowania oceny obiektu ma – przeciwnie – charakter świadomego wytworzenia oceny jakiegoś obiektu wskutek posłużenia się przez podmiot własną strukturą reprezentującą obiekty danego typu [Wojciszke, 1986].

4.6. Nadawanie znaczeń doświadczeniom osobistym i społecznym

Poznawcza koncepcja zmian rozwojowych Helen Bee [Bee, Boyd, 2002] czyni założenie o istnieniu wewnętrznych modeli doświadczenia (*internal models of experience*). Przyjmuje się w niej, że rezultat doświadczeń zależy nie od obiektywnych właściwości doświadczenia, ale od jego interpretacji przez jednostkę, czyli znaczenia przypisywanego temu doświadczeniu przez jednostkę. Interpretacja doświadczenia nie jest przypadkowa i chwilowa, ale jest ustrukturyowana w modele, rozumiane jako zorganizowane kompleksy założeń lub oczekiwań wobec siebie i innych. Wewnętrzne modele doświadczenia kształtują się w relacjach jednostki ze środowiskiem.

Jakie znaczenia osobiste nadawane są doświadczeniom życiowym?

Nadawanie znaczeń łączy interpretację doświadczeń z przeszłości, teraźniejszych i przyszłych. Tomasz Maruszewski proponuje, aby popatrzeć na doświadczenie jako na zapisany w pamięci **autobiograficznej** człowieka „ciąg zdarzeń tworzących indywidualną historię życiową” [Maruszewski, 2000, s. 170]. Doświadczenie obejmuje zarówno aspekt deskryptywny (dane „zimne”), jak i **afektywny** (dane „gorące”). Dotyczy ono świata zewnętrznego (materialnego i społecznego), własnej osoby (działań i cech) oraz wzajemnych relacji osoba-środowisko. Istnieje pewna część doświadczeń, która tworzy rdzeń. Wokół tych doświadczeń nadbudowywane są następne treści, w szczególności powiązane z relacjami z innymi. Budując tożsamość, tworząc z wielu przeżyć i zdarzeń własną, spójną historię, wyjaśniającą i nadającą sens doświadczeniom, jednostka wybiera niektóre doświadczenia jako bardziej znaczące, inne pomija.

Miejscem gromadzenia doświadczeń autobiograficznych jest pamięć autobiograficzna, odpowiedzialna nie tylko za pamiętanie przeszłości, ale za kreowanie jej, odtwarzanie z uwagi na obecne nastroje, aktualny obraz siebie, dominujący w życiu problem, osobę odbiorcy opowieści [Maruszewski, 2005]. Jedną z podstawowych funkcji pamięci autobiograficznej jest pamiętanie własnej biografii, konstruowanie i przechowywanie własnej historii. W tym kontekście Trzebiński [2002] mówi o „narracyjnym doświadczeniu” – fakty, zdarzenia, własne emocje i zachowania są doświadczane jako składniki (fragmenty) dziejącej się historii życia. Jednocześnie narracyjne odtwarzanie przeżyć z przeszłości w procesie tworzenia autobiografii polega na spajaniu poszczególnych doświadczeń oraz nadawaniu im sensów i znaczeń przez umieszczenie ich w odpowiednim kontekście, czasie i przestrzeni [Demetrio, 2000].

Wracając do założenia o istocie i mechanizmach projekcji i krytyce testów projekcyjnych przez zwolenników paradygmatu pozytywistycznego, należy podkreślić, iż w badaniach osobowości twórczej mogą spełnić one ważną funkcję eksploracyjną i diagnostyczną. Jak zaznaczono na wstępie wiedza w systemie doświadczeniowym jest kodem afektywnym. Kodowanie wiedzy o sobie ma aspekt emocjonalny. Emocje stanowią integralny element Ja. Sfera afektywna zajmuje doniosłe znaczenie w systemie wiedzy osobistej. Emocje i uczucia są uwikłane w osobiste doświadczenia, zarówno teraźniejsze, jak i dotyczące przeszłości i przyszłości człowieka. W mechanizm projekcji zaangażowane są zjawiska ze sfery wyobraźni i pamięci, część elementów ma charakter odtwórczy, a część zmodyfikowany, twórczy. Proces projekcji jest uwarunkowany jednocześnie sferą poznawczą (percepcja, uwaga, pamięć, wyobraźnia), osobowościową (cechy osobowości, potrzeby, stany emocjonalne, motywacja), czynnikami sytuacyjnymi.

Technika projekcyjna testu zdań niedokończonych została zmodyfikowana i dostosowana tematycznie do potrzeb prowadzonych badań. Miała na celu przeprowadzenie analizy jakościowej o charakterze opisowo-interpretacyjnym odnoszącym się do subiektywnych doświadczeń i nadawania im indywidualnych znaczeń. O ile sam test jest badaniem obliczeniowym, to w przypadku metodologii badań własnych nie została zastosowana liczbowa procedura badania zmiennych.

Zebrany materiał projekcyjny Testu Zdań Niedokończonych poddany został dwóm etapom analizy: 1) analizie danych pochodzących od każ-

dej z osób (indywidualnie), 2) analizie danych pochodzących od wszystkich badanych. Celem był wybór teoretycznych kategorii analizy i strukturalizacja materiału, czyli porządkowanie danych z pięćdziesięciu trzech dokończonych zdań przez każdą badaną osobę, według wybranych kategorii. Następnie zestawiono odpowiedzi (uzupełnienia zdań) wszystkich badanych w poszczególnych kategoriach.

Po dokonaniu wyboru teorii analizy powstała sieć kategorii teoretyczno-empirycznych: Obrazy dzieciństwa (I), Wątki tematyczne (II), Doświadczenia osobiste (intrapersonalne)/Odniesienia do Ja (III), Charakterystyczne przystosowania emocjonalne: Emocje (IV-VII), Transgresje (VIII-XI).

Wracając do założenia o istocie i mechanizmach projekcji i krytyce testów projekcyjnych przez zwolenników paradygmatu pozytywistycznego, należy podkreślić, iż w badaniach osobowości twórczej mogą spełnić one ważną funkcję eksploracyjną i diagnostyczną. Jak zaznaczono na wstępie wiedza w systemie doświadczeniowym jest kodem afektywnym. Kodowanie wiedzy o sobie ma aspekt emocjonalny. Emocje stanowią integralny element Ja. Sfera afektywna zajmuje doniosłe znaczenie w systemie wiedzy osobistej. Emocje i uczucia są uwikłane w osobiste doświadczenia, zarówno teraźniejsze, jak i dotyczące przeszłości i przyszłości. W mechanizm projekcji zaangażowane są zjawiska ze sfery wyobraźni i pamięci, część elementów ma charakter odtwórczy, a część zmodyfikowany, twórczy. Proces projekcji jest uwarunkowany jednocześnie sferą poznawczą (percepcja, uwaga, pamięć, wyobraźnia), osobowościową (cechy osobowości, potrzeby, stany emocjonalne, motywacja), czynnikami sytuacyjnymi.

Technika projekcyjna testu zdań niedokończonych została zmodyfikowana i dostosowana tematycznie do potrzeb prowadzonych badań. Miała na celu przeprowadzenie analizy jakościowej o charakterze opisowo-interpretacyjnym odnoszącym się do subiektywnych doświadczeń i nadawania im indywidualnych znaczeń. O ile sam test jest badaniem obliczeniowym, to w przypadku metodologii badań własnych nie została zastosowana liczbowo procedura badania zmiennych.

4.6.1. Kategoria (I): *Obrazy dzieciństwa*

Wspomnienia z okresu dzieciństwa, odnoszące się do zdarzeń, których już nie ma, można zmieniać. Można je inaczej wartościować, bądź w innych (nowych) kategoriach spostrzegać i opisywać miniony czas.

(11) Gdy chodziłem do szkoły...

POZYTYWNE: lubiłam śmiać się z koleżankami; to byłam beztroska; cieszyłem się życiem; miałem dużo kolegów; to działa się wiele ciekawych rzeczy, które teraz wspominam; czułam się bezpiecznie; dużo się śmiałam; bardzo lubiłam spędzać czas z rówieśnikami; byłam obowiązkowa; miałam wielu przyjaciół.

NEGATYWNE: bolały mnie nogi; nie lubiłam wstawać rano; to byłam zestresowana; zawsze miałam problemy emocjonalne; to uciekałam z lekcji; to siedziałam na ostatniej ławce; ciągle mnie „gaszono”.

(22) Gdy byłem dzieckiem, mój ojciec...

POZYTYWNE: opiekował się mną; robił mi zdjęcia; nauczył mnie żeglować; uczył mnie jazdy na rowerze; zawsze opowiadał mi bajki; podziwiałam go; był moim ideałem mężczyzny; przysyłał paczki z zagranicy; był najlepszym, jakiego mogłam wymarzyć; pomagał mi, gdy go potrzebowałam.

NEGATYWNE: rzadko ze mną przebywał; nie był najlepszym ojcem; ojciec umarł; prawie nie interesował się mną; dużo wymagał ode mnie i braci; nie interesował się mną; był oziębły; nie spędzał ze mną czasu; pił; mało zwracał na mnie uwagi; robił to co mógł; wyjeżdżał za granicę pracować; nigdy mnie nie uderzył; często pracował i prawie go nie widywałam.

(29) Matka...

POZYTYWNE: to najwspanialsza osoba na świecie; jest dla mnie autorytetem; podziwiam ją; to moja przyjaciółka; najważniejsza osoba w moim życiu; jest bliska mojemu sercu; włożyła wiele, aby nas wychować; to dobra kobieta; jest oparciem każdego dziecka; to ukochana i spracowana kobieta, takiej wszystkim życzę; jest moją opiekunką i przyjaciółką, jest niepowtarzalna i niezastąpiona; mnie kocha; jest bardzo dobra.

NEGATYWNE: to osoba, którą nie każda kobieta powinna zostać; chciała by znać każdy szczegół dotyczący mojego życia.

(33) Mój dom...

POZYTYWNE: to dom rodzinny; to miejsce, w którym czuję się bezpiecznie; kojarzy mi się z dzieciństwem; to mój azyl; jest wyjątkowy; jest ciepły i bezpieczny; będzie stał w pięknym miejscu; jest miejscem, do którego mogę zawsze wrócić; to moja twierdza; jest pełen bliskości i rozmów; to całe moje życie do tej pory; jest miejscem, gdzie zapominam o problemach zawodowych; ognisko miłości.

NEGATYWNE: to ostatnio piekło; nie jest tym czym powinien być; kiedyś się odnowi; daleko jest teraz; to mieszkanie w bloku.

(18) Moja rodzina...

POZYTYWNE: jest mi bliska; jest wyjątkowa i najlepsza na świecie; jest moją ostoją; bardzo mnie kocha; to moja przyszłość; jest daleko ode

mnie; jest dla mnie wsparciem; jest dla mnie wszystkim; jest duża; jest cała; to skarb, który czasem wymyka mi się z rąk; jest jedyną świętością jaką znam; jest kobieca.

NEGATYWNE: jest smutna; od jakiegoś czasu to kłapa; nie przepadam za nią; to częste awantury; jest bardzo niesłowna; jest liczna; jest rozrzuciona po świecie.

4.6.2. Kategoria (II): *Wątki tematyczne*

Spostrzeganie rzeczywistości:

(3) Dzisiejsze kobiety...

POZYTYWNE: są wolne, ale jeszcze wszystkie tego nie wiedzą; pracują ciężko w domu i pracy; są samowystarczalne, bardzo dbają o swój wygląd; są śmiałe, pewne siebie i zadbane; są wolne, stanowcze, niezależne; nie dają sobą manipulować.

NEGATYWNE: mają obsesję na punkcie swojego wyglądu; są głupie; są zbyt wyemancypowane; są wredne; stają się niezależne, ale jednak bardziej potrzebują oparcia w mężczyznach; muszą być bardziej przezorne; za bardzo gonią za karierą.

(12) Większość mężczyzn...

POZYTYWNE: niczym nie różni się od kobiet; dba o siebie; można pokochać, myśli logicznie, chce się podobać kobietom; jest wrażliwych.

NEGATYWNE: nie wie czego chce; to niedojrzali chłopcy; są nieodpowiedzialni; nie rozumie kobiet; nie lubi być adorowanym; to kobieciarze; nie nadaje się do małżeństwa; jest rozrzutna; jest mi obca; to egoiści; jest mało interesująca; nie docenia wartości kobiet; nie potrafi być romantyczna; nie widzi w kobietach tego, co jest najistotniejsze; myśli tylko o sobie.

(1) Niestety większość małżeństw...

NEGATYWNE: odizolowana od znajomych; jest bardzo biedna; jest uzależniona od swoich rodziców; jest zapracowana; jest pod wielką presją ekonomiczną; jest z konieczności; jest iluzją; jest szybkim końcem miłości; jest nieudanych, schematycznych; jest zawierana bez miłości; nie dogaduje się ze sobą; jest niezdolna do ulepszania więzi; po pewnym czasie jest niezgodna w poglądach; jest „z przypadku” (skłóconych i nieszczęśliwych).

(19) Ludzie w moim wieku...

POZYTYWNE: uparcie starają się spełniać marzenia; są dojrzały i odpowiedzialni; poszukują celu w życiu; studiują.

NEGATYWNE: są „starzy”, nie mają czasu na siebie spojrzeć; są dziećmi; mają za dużo problemów; zatracili wszelkie wartości; mają problemy, z którymi trudno sobie poradzić; nie powinni się dziwić; są zbyt zajęci;

korzystają z życia; są dziecinni; popadają w złe nałogi; nie wiedzą, czego chcą albo im się wydaje, że wiedzą; są już zmęczeni życiem; nie zawsze wiedzą czego chcą od życia; czasem zachowują się jak smarkacze; nie wiedzą co będzie w przyszłości; doskonale się bawią; często popełniają głupstwa; są raczej beztroscy.

(31) Według mnie pieniądze...

POZYTYWNE: to nie wszystko, ale są potrzebne; to rzecz nabyta; są środkiem do realizacji siebie; zdecydowanie ułatwiają życie; są po to, aby je wydawać; szczęścia nie dają, ale mają mu pomóc, potrzebne są do życia nie do liczenia; szczęścia nie dają, ale dobrze je mieć.

NEGATYWNE: mogą zniszczyć relacje między ludźmi; to śmieszny wynalazek, środek przymusu; uzależniają ludzi; prowadzą do rywalizacji;

(39) Nie mogę zrozumieć...

KONKRETNE: swoich rodziców; matematyki; oszukiwania samego siebie; tego, że ludzie się krzywdzą; wrogości ludzi wobec siebie; ludzi, którzy nie dążą do rozwiązania konfliktu; jak ludzie mogą ranić innych; dlaczego na świecie jest tyle okrucieństwa.

OGÓLNE: siebie samego; własnego życia; naiwności ludzkiej; życia bez miłości; poczucia człowieka o swojej wyjątkowości; zachowania niektórych ludzi; dlaczego wszystko jest uzależnione od pieniędzy; głupoty; nieodpowiedzialności i niekonsekwencji, agresji; chamstwa i nietolerancji.

(37) Moi przyjaciele...

POZYTYWNE: są wspaniali; są mi bardzo bliscy i bardzo ważni; często ze mną przebywają; są przy mnie, gdy ich potrzebuję; można zawsze na nich liczyć; zawsze mają dla mnie czas; są wierni; są pomocni i twórczy; są nieliczni, ale niezastąpieni, prawdziwi.

NEGATYWNE: to ci, o których będę mógł tak powiedzieć przed śmiercią; są zazwyczaj daleko; jest ich niewielu; narzekają, że nie mam dla nich czasu; czasami mnie rozczarowują.

Operacyjna reprezentacja bieżącego stanu rzeczy

Strukturą informacyjną bezpośrednio regulującą zachowanie podmiotu jest **operacyjna reprezentacja** bieżącego stanu rzeczy. Jest to odzwierciedlenie bieżącej sytuacji i własnej w niej kondycji podmiotu – nietrwała, dynamiczna organizacja informacji o różnorodnym pochodzeniu. W jej skład wchodzi dane: uzyskane dzięki określonej stymulacji zewnętrznej, odkodowane z pamięci długotrwałej oraz stanowiące rezultat bieżących operacji przetwarzania informacji przez podmiot. Mają one status informacji zarówno świadomych (zawartość pamięci krótkotrwałej, pole świadomości), jak

i nieświadomie zaktywizowanych. Świadomym regulatorem zachowania jest wygenerowana przez podmiot intencja – zwerbalizowana reprezentacja celu własnego działania i środków jego realizacji. Regulatorem zwykle nieświadomym jest **skrypt** – reprezentacja gotowego już i wykonywanego w przeszłości programu działania. Każda wykształcona przez podmiot struktura umysłowa spełnia dwie funkcje: stanowi **bierny** magazyn dotychczasowych rezultatów orientacji w świecie oraz jest **aktywnym** narzędziem umysłowym dalszego poznawania świata [Wojciszke, 2003].

Tematyczne użycie struktury ma miejsce wtedy, gdy przedmiotem (tematem) aktualnych myśli jest desygnat tej struktury (obiekt lub zdarzenie odzwierciedlane przez tę strukturę), gdy świadoma uwaga podmiotu zogniskowana jest na tym obiekcie i własnej o nim wiedzy. **Instrumentalne** użycie struktury ma miejsce wtedy, gdy świadoma uwaga podmiotu skoncentrowana jest na obiektach innych niż desygnaty struktury, ale struktura dostarcza perspektywy czy też punktu widzenia na te obiekty. Instrumentalne posłużenie się strukturą oznacza myślenie o jakiejś sprawie (której reprezentacja używana jest w danym momencie na sposób tematyczny) punktu widzenia tej struktury, czy też punktu widzenia obiektu reprezentowanego przez tę strukturę [Wojciszke, 2003; Maruszewski, 2001, 2005].

Tematyczne użycie struktury wymaga **świadomego przetwarzania** zawartych w niej informacji, podczas gdy jej użycie instrumentalne wynikać może z procesów zarówno świadomych, jak i automatycznych. Każda struktura używana być może na dwa sposoby – jej „**tematyczność**” bądź „**instrumentalność**” nie ma charakteru strukturalnego, lecz **funkcjonalny**, który ulegać może wielokrotnym zmianom.

Bieżąca reprezentacja sytuacji

Mechanizm **instrumentalnego** wykorzystania struktury Ja polega na tym, że reprezentacje własnych cech, czy stanów, dostarczają podmiotowi perspektywy i filtra selekcyjnego w spostrzeganiu osób. Jako przejaw czy skutek tego mechanizmu traktować można projekcję – **uzupełniającą** (*suplementatory*) i **dopełniającą** (*komplementatory*), [Sęk, 1981, 1984].

Projekcja uzupełniająca polega na spostrzeganiu w innych swoich własnych, negatywnych cech, dzięki czemu stają się one mniej negatywne, a ich posiadanie i zgodne z nimi działanie – bardziej usprawiedliwione lub zrozumiałe. **Projekcja dopełniająca** polega na spostrzeganiu świata, prze-

de wszystkim innych ludzi, w sposób uzasadniający żywione przez podmiot uczucie i charakterystyczne cechy. Zjawisko projekcji ma zwykle charakter **nieświadomy** i jest **mechanizmem obronnym**, pozostających w służbie afektów związanych ze strukturą Ja [Sęk, 1981]. Według sugestii Wojciszke [2003] sama charakterystyka zmian emocjonalnych towarzyszących projekcji stanowi, co prawda, wyjaśnienie jej funkcji, jednakże stan emocjonalny jest jedynie skutkiem projekcji, nie zaś jej mechanizmem. Takim mechanizmem projekcji może być proces instrumentalnego posługiwania się autoprezentacją w trakcie (tematycznego) przetwarzania danych o świecie społecznym podmiotu. Ponieważ, jak już wspomniano, schematy atrybutywne reprezentujące własną osobę są tymi samymi kategoriami, które mogą być używane do spostrzegania innych osób, możliwy jest również wpływ struktur związanych z autoprezentacją na spostrzeganie innych na mocy tematycznego ich użycia. Ze wskazanych wcześniej względów struktury takie charakteryzują się szczególnie wysokim prawdopodobieństwem ich wykorzystania w spostrzeganiu innych. Cechy ważne w samoopisie podmiotu częściej są używane do opisu innych niż cechy mało ważne w obrazie samego siebie [Maruszewski, 2003; Maruszewski, Ścigała, 1998].

4.6.3. *Kategoria (III): Doświadczenia osobiste (intrapersonalne) / Odniesienia do Ja*

Dzięki istnieniu szerokiej klasy bodźców czy zdarzeń uaktywniających autoprezentację jest ona jedną z **najczęściej** aktywizowanych struktur umysłowych. Badania nad dowolnym dokończaniem zdań, których początki nie sugerują żadnej treści dokończenia, dowodzą, że w ponad połowie pojawiają się **treści związane z własną osobą** podmiotu. Schematy te używane są częściej niż inne schematy atrybutywne – jako kategorie interpretacji i rozumienia również innych ludzi. Wykształcenie przez podmiot reprezentacji jakiejś własnej dyspozycji prowadzi do powstania **bogatej** w informacje i łatwo dostępnej struktury poznawczej, często używanej do interpretacji znaczenia zachowań zarówno własnych, jak i cudzych.

Konstruowanie bieżących spostrzeżeń własnej osoby

Istniejące struktury reprezentujące własną osobę podmiotu **decydują o sposobie**, w jaki obecnie spostrzega on samego siebie dzięki temu, że treść tych struktur zostaje zaktualizowana i włączona w operacyjną reprezentację

bieżącego stanu rzeczy, jak również dzięki temu, że struktury te oddziałują na selekcję i interpretację informacji dotyczącej podmiotu. Rola tego mechanizmu jest tym istotniejsza, im większość informacji, jakie podmiot uzyskuje na swój temat, to informacje **wieloznaczne**. Doprecyzowanie odbywa się często na zasadzie **zgodności** z dotychczasową samooceną. Stąd też osoby o niskiej samoocenie skłonne są konstruować bardziej **negatywne** bieżące reprezentacje własnej osoby niż jednostki o samoocenie wysokiej. Wiąże się to z relatywnie **silną** dostępnością pamięciową negatywnych informacji o sobie samych w pierwszej grupie osób oraz relatywnie **słabszą** dostępnością informacji pozytywnych.

Orientacja **defensywna** w odróżnieniu od orientacji **sprawczej** [Doliński, 1993] wynika przede wszystkim z niepewności siebie wobec świata lub niepewności wobec własnego Ja, z braku dostatecznego poznania świata lub niewielkiego wpływu na jego zmiany. Niepewność Ja wynika ze słabego przekonania o własnych umiejętnościach w różnych sferach życia. Dlatego też, gdy pojawi się w jednostce, chociaż jedna z tych niepewności, to osoba przyjmie orientację **defensywną** jako skutek zagrożenia pochodzącego z jej świata zewnętrznego lub wewnętrznego. Takiej orientacji nie trzeba jednak traktować jako stałej dyspozycji jednostki, ale raczej jako stan, który może pojawić się w zależności od sytuacji zewnętrznej. Orientacja defensywna może chronić osobę przed załamaniem orientacji **sprawczej** i związanych z tym stanem negatywnych uczuć.

Aktualne Ja znajduje się często pod presją bieżących potrzeb, codziennych spraw, naglących zadań. Przyszłe Ja wydaje się natomiast bliższe **Ja możliwemu** (lub wielu **Ja możliwych**), które – zgodnie z koncepcją Markus i Nurius [1986] – jest bardziej elastyczne, bardziej zabarwione nadziejami (**Ja możliwe pożądane**) lub obawami (**Ja możliwe niepożądane**) i bardziej podatne na kreatywną siłę wyobraźni.

Koncepcja siebie to uporządkowany schemat zawierający epizodyczną i semantyczną pamięć na temat Ja i kontrolujący przetwarzanie informacji dotyczących Ja. Koncepcja siebie zawiera komponent **wiedzy**, czyli przekonania o własnych atrybutach, i komponent **ewaluatywny**, który jest pochodną postawy autorefleksyjnej i wyraża to, jak się ktoś czuje, kiedy ocenia samego siebie i posiadane atrybuty.

Coraz częściej spotykanym sposobem organizowania samowiedzy jest **modułowa** organizacja koncepcji siebie, tworząca kilka **odmiennych kon-**

cepcji siebie odniesionych do różnych kontekstów społecznych [Trzebińska, 1998]. Są to **inne** koncepcje siebie na użytek kontaktów osobistych, rówieśniczych, szkolnych, wraz z towarzyszącymi im różnymi programami działań, kryterium wartościowania i sposobami odnoszenia się do otoczenia.

(1) Najbardziej lubię taką pracę, która...

PREFERENCJE OGÓLNE: rozwija, jest twórcza; jest współpracą, połączeniem sił; wymaga działania i zaangażowania; przynosi zamierzone efekty; daje satysfakcję; daje mi poczucie spełnienia.

PREFERENCJE KONKRETNE: sprawia mi przyjemność; wiąże się z moimi zainteresowaniami i kierunkiem studiów; daje mi radość lub pozwala osiągnąć ważny dla mnie cel; rozwija moje zdolności; nie wymaga dużej odpowiedzialności; pozwala mi się wykazać.

(15) Ja często...

KONKRETNE: uśmiecham się; narzekam na brak wolnego czasu; tańczę; jestem smutna; śpię; uczę się; jestem zmęczona; rezygnuję; wyjeżdżam z domu; choruję; narzekam; tęsknię; zamyślam się; planuję; projektuję.

OGÓLNE: marzę; sprawiam sobie przyjemność; jestem szczęśliwa; doceniam pomoc innych; fantazjuję; niepokoję się o przyszłość; mam poczucie winy, że nic mi się nie udaje; obawiam się nieszczęścia własnego Ja.

(30) Robię dobrze...

KONKRETNE: dużo rzeczy; niespodzianki znajomym; to, o co proszą mnie inni; czynności, które wymagają zręczności manualnej; przedstawienia teatralne dla dzieci; ciasto na święta.

OGÓLNE: to, w co się angażuję; to, co lubię robić; rzeczy, które uważam za potrzebne do samorealizacji; gdy się postaram; gdy jestem zgodna ze sobą; gdy tak czuję, że chcę się rozwijać.

(44) Zawsze próbuję...

KONKRETNE: skończyć to, co rozpocząłem; robić coś dobrze, odkrywać na nowo; być lepsza; angażować się w kontakt z ludźmi; pomagać innym; porozmawiać; znaleźć coś nowego dla siebie; być empatyczna; pocieszyć kogoś, kto jest smutny.

OGÓLNE: patrzeć na siebie z dystansu; przemyśleć wszystko; czegoś nowego; ale nie zawsze mi wychodzi; dawać siebie i ludziom drugą, a nawet trzecią szansę; dociec prawdy; zmieniać to, co jest dla mnie złe.

4.7. Charakterystyczne przystosowania emocjonalne

Narracja naśladuje życie, ale i życie naśladuje narrację
[Bruner, 1986].

O zróżnicowaniu regulacyjnej roli emocji decyduje odmiennność ich genezy – **automatycznej**, niezależnej od podmiotu, bądź **refleksyjnej**, wynikającej z namysłu i oceniania przez podmiot znaczenia obiektów, zjawisk czy zdarzeń [Jarymowicz, 2001, 2009]. Zgodnie z taksonomią emocji zaproponowaną przez Marię Jarymowicz, pierwsza kategoria została nazwana emocjami automatycznymi, wśród których należy rozróżnić dwa odmienne rodzaje – przyjemne bądź przykre reakcje afektywne.

Drugą kategorię nazwano emocjami **refleksyjnymi** i przyjęto, że powstawać one mogą w wyniku ocen i sądów ewaluatywnych, Wymagają odwołania się do poznawczych standardów wartościowania [Reykowski, 1985, 1990]. Naruszenie standardów prowadzi do emocji negatywnych, a ich realizacja – do emocji pozytywnych. Wyróżniono dwie kategorie standardów poznawczych, prowadzących do powstawania emocji refleksyjnych:

- 1) standardy Ja, ukształtowane wraz z rozwojem pożądanых wizji własnej osoby (Ja powinnościowe i Ja – idealne), [por. Higgins, 1987],
- 2) aksjologiczne standardy transgresyjne, pochodne rozwoju abstrakcyjnych pojęć odnoszących się do dobra i zła [Reykowski, 1990; Wojciszke, 2002; Kozielecki, 2009; por. Jarymowicz, Imbir, 2010, 2011].

4.7.1. Kategoria (IV): *Emocje pozytywne*

(8) Jestem najszcześliwszy, gdy...

ODNOSZONE DO JA: mogę robić to, co sprawia mi satysfakcję; realizuję swoje marzenia i plany; gdy nieustannie zmienia się coś w moim życiu; gdy jestem wyspana; jestem zadowolona z tego, co robię; to, co robię sprawia mi satysfakcję i jest doceniane (czuję dreszcz); nie mam co robić; spotykają mnie dobre rzeczy; gdy jestem sobą.

ODNOSZONE DO INNYCH: gdy jestem potrzebna; wszystko układa się pomyślnie; gdy moja rodzina jest razem; gdy wiem, że moi rodzice są ze mnie dumni; mam czas dla siebie i bliskich; ktoś akceptuje mnie taką jaką jestem; nie ma przy mnie mojej drugiej połowy.

(10) Byłem najbardziej dumny, gdy...

KONKRETNE: zrealizowałem zadanie, które było dla mnie trudne; dostałem się na studia dzienne; dostałem stypendium naukowe; osiągnąłem coś ciężką pracą; udało mi się zdobyć pochwałę szefa; wszyscy podziwiali moje zdolności aktorskie; rodzice są ze mnie dumni; byłam zwolniona ze wszystkich egzaminów; samodzielnie wykonałem remont kapitalny.

OGÓLNE: gdy widziałam sukces swojego przyjaciela; gdy życie układało mi się harmonijnie; sprawdziłem się pod presją wielu ludzi; zostałem wyróżniony, doceniony; pokonałam granice swojego ograniczenia.

(48) Najbardziej lubię ludzi, którzy...

PREFERENCJE OGÓLNE: są zawsze sobą; można im zaufać; dają mi ciepło bez problemów (później); są spokojni, tolerancyjni wobec inności; którzy są prawdomówni; mają swoje zdanie i są niezależni; są wierni sobie; są otwarci na innych; potrafią zarażać swoją radością życia;

PREFERENCJE KONKRETNE: są podobni do mnie; którzy są wobec mnie szczerzy; są serdeczni i ciepli; potrafią mnie rozśmieszać, są pogodni i weseli.

4.7.2. Kategoria (V): *Emocje negatywne***(5) Najbardziej złości mnie...**

ODNIESIENIE DO JA: gdy ktoś mi coś narzuca; gdy ogarnia mnie bezradność; kiedy mi się coś źle układa; kiedy ktoś próbuje wmówić mi coś czego nie zrobiłem.

ODNIESIENIE DO INNYCH: sztuczność ludzi; głupota, kłamstwa, hipokryzja i nadgorliwość; nieodpowiedzialność; chamstwo i niekonsekwencja; fałsz i niesprawiedliwość; lizusostwo; głupota i brak refleksji; gdy silniejszy znęca się nad słabszym; gdy ktoś nie dotrzymuje danego słowa; niekonstruktywna krytyka „bo tak”; gdy krytykuje innych, nie krytykując siebie; przemoc seksualna wobec dzieci.

(16) Czuję się nieszczęśliwy...

ODNIESIENIE DO JA: gdy zabierają mi powietrze i przestrzeń; gdy jestem chora; gdy się z kimś pokłóć; gdy nie mam swobody działania; gdy pada deszcz; nie mogę wykorzystać swoich uzdolnień; gdy mam problemy w miłości; gdy czuję niemoc; kiedy nie wiem, czy poszedłem dobrą drogą; gdy jestem zamknięta w domu.

ODNIESIENIE DO INNYCH: gdy w domu jest „ciężka” atmosfera; gdy nie mam się do kogo przytulić; kiedy wiem, że skrzywdziłam bliską mi osobę; gdy widzę czyjąś krzywdę; gdy cierpią moi bliscy; gdy w mojej rodzinie źle się dzieje; gdy nie ma mojej drugiej połowy.

(20) Często cierpię...

KONKRETNE: z powodu braku pieniędzy; z nadmiaru energii; z powodu problemów żołądkowych; na bezsenność; gdy zbyt długo jestem sama; gdy moi rodzice się kłócą; gdy zaczynam się martwić o bliskich.

OGÓLNE: gdy widzę krzywdę innych; na myśl o swojej winie; gdy widzę niesprawiedliwość; gdy ktoś nie docenia moich starań; z powodu poczucia winy; z braku zrozumienia; gdy ktoś odchodzi lub nie przychodzi; na brak cierpliwości.

(21) Zawsze zazdrościłem...

KONKRETNE: wyjazdu na wakacje z rodzicami; opalonym kobietom; ludziom mieszkających na bezludnych wyspach; słońca w Afryce; ludziom mieszkającym w domach; umiejętności swobodnego publicznego wyrażania swoich myśli.

OGÓLNE: ludziom beztroskim; spokoju i niezależności od pragnień; sukcesów innym; tym, którzy mieli szczęśliwe rodziny; ścisłym umysłem; tym, którym udaje się wyjść z opresji bez żadnych „zadrażnień”; pewności siebie; odwagi; większych umiejętności; innym ludziom inteligencji i elokwencji; wzajemnej bliskości par.

(26) Czuję się bardzo zakłopotany...

ODNIESIENIE DO JA: gdy czegoś niedopatrzę; kiedy nie wiem co mam powiedzieć; gdy zmarnowałem daną mi szansę; gdy mam braki w wiedzy; gdy jestem niekompetentna; jest dla mnie publiczna porażka; gdy nie potrafię odpowiedzieć trafnie; gdy muszę prosić o pomoc.

ODNIESIENIE DO INNYCH: wśród ludzi materialistów; gdy ktoś mnie ośmiesza; w towarzystwie osób, których nie lubię; gdy stoję „na scenie” i wszyscy na mnie patrzą; gdy zrobię coś nie tak; gdy nieświadomie zrobię komuś przykrość; kiedy ktoś mnie źle odbiera.

(27) Niepowodzeniem...

KONKRETNE: nie zniechęcam się; gdy popełnię jakąś niewybaczalną gafę; był egzamin do szkoły teatralnej; niezaliczone kolokwium; są nienaprawione błędy; są wojny na świecie.

OGÓLNE: jest odejść z niczym; niepowodzeniami się dzielić; jest efekt niewspółmierny do włożonego wysiłku; nie warto się przejmować; jest konsekwencja niewiedzy; jest dzień, w którym nic dobrego się nie wydarzyło.

(35) Martwię się...

ODNIESIENIE DO JA: że za mało pracuję; swoim zdrowiem; zbyt wieloma mało istotnymi sprawami; że tracę zbyt wiele czasu; że zbliża się sesja; że coś się może nie udać; niepowodzeniami; gdy choruję; o swoją przyszłość.

ODNIESIENIE DO INNYCH: gdy moi bliscy mają kłopoty; gdy nie mogę pomóc; gdy nie wiem co się dzieje z moimi bliskimi; gdy nie jestem w stanie pomóc mojemu bratu; o swego brata, gdyż jest młodszy; gdy chorują rodzice; gdy w domu są zmartwienia.

(47) Chciałbym zapomnieć...

KONKRETNE: O zły pogodzie; o przykrych rzeczach; o strachu; o tym, jak mam czasami żal do brata; o złych ludziach; że mam już 24 lata; że moja babcia choruje; wolę pamiętać ku przestrodze; o przykrych doświadczeniach; o swoich kłopotach.

OGÓLNE: kilka epizodów z mojego życia; i spojrzeć na swoje życie z boku; o wszystkim; o czyichś winach; że czasem jest się bezsilnym; o niektórych głupich sprawach; o tym, że zrobiłam kiedyś coś złego innej osobie.

(50) Mam największy kłopot z...

KONKRETNE: nauką języków; wczesnym wstawaniem; ortografią; moimi wadami; mówieniem „nie”; ze zdrowiem; z realizacją swoich planów; z ojcem; z moją upartością; zaakceptowaniem siebie i swoich wad; z ludźmi, których nie lubię; z rozwiązywaniem zadań matematycznych; z szybkim zapamiętywaniem; z nieobowiązkowością; z niekonsekwentnym zachowaniem; z własnym lenistwem.

OGÓLNE: z sobą; pogodzeniem się z tym, co jest dla mnie nierozsądne; wyrażaniem swoich uczuć; z przyzwyczajeniami; z problemami, które mnie przerastają; z motywacją; z nieśmiałością; z udowadnianiem innym swoich racji.

4.7.3. Kategoria (VI): *Emocje refleksyjne*

(17) Gdybym tylko mógł...

KONKRETNE: zwiedziłabym cały świat i zdobyła wszystkie górskie szczyty; to pojechałabym na wycieczkę; zmieniłbym klimat w Polsce na tropikalny; pojechać do Ekwadoru; pomagałbym starszym ludziom; to wyszłabym za mąż; to sprawiłabym, żeby moi rodzice nie musieli już pracować; byłabym cały czas przy mojej drugiej połowie; wyprowadziłabym się z tego miasta i wróciła do rodziny.

OGÓLNE: rozdawać szczęście...; ...mogła sprawić, aby małe dzieci miały więcej cierpliwości; pomagałbym stale potrzebującym; kładłabym większe starania na przezwyciężenie nieśmiałości; robić, co chcę, ale tak, żeby nie krzywdzić innych; naprawiłbym świat; dałabym wszystkim dusze i słońce.

(9) Mógłbym być lepszym pracownikiem, gdyby...

KONKRETNE: gdybym miała pracę; więcej zależało ode mnie; gdybym sama tego chciała; gdybym pracowała za większe pieniądze; gdyby moja

motywacja do pracy była większa; gdybym miała więcej czasu do przygotowania się; więcej doświadczenia praktycznego; gdybym była zdrowa.

OGÓLNE: wszyscy byli tak samo traktowani; gdybym miała szersze pole do działania; gdybym miała większą swobodę; gdyby doba miała więcej niż 24 godziny; gdybym pracował w grupie.

(25) Najbardziej mi potrzeba...

ODNIESIENIA DO JA: większego zapału do różnych rzeczy; własnego miejsca na ziemi; stabilizacji; wolności, swobody do realizacji siebie; więcej wiary w siebie; wolnego czasu; robienia tego, co lubię i warunków do tego; swobody działania; pewności siebie; zapału do pracy.

ODNIESIENIA DO INNYCH: ciepła, akceptacji, miłości; spokoju; rodzinnego ciepła i poczucia bezpieczeństwa; spotkania z przyjacielem; bycia z innymi; osoby, która mnie zrozumie i poświęci mi swój czas; bliskości i bezpieczeństwa; bliskich i pieniędzy; zrozumienia dla zachowań innych; odrobiny szczęścia w miłości.

(24) Podziwiam...

LUDZI: zaradnych; szczęśliwych; prawdziwych; niezakłamanych; cierpliwych; niezależnych; tych, mających swoje zdanie; bezdomnych; wytrwałych; swoich rodziców; mądrych i inteligentnych; tych, którym chce się ciągnąć dwa kierunki studiów; którzy uparcie dążą do celu; tych, którzy się nie poddają przeciwnościom losu; ludzi zdeterminowanych w swoich działaniach; kobiety, które nie dają się poniżać i nie robią z siebie przedmiotów; ludzi umiających żyć dla siebie i innych; podziwiam, ale nie mam autorytetów.

(53) Gdybym mógł zostać kim chcę, to chciałbym być...

OGÓLNE: zadowolonym z życia człowiekiem; dobry w tym, co robię, tym który robi to, co lubi i otoczony jest ludźmi, którzy dają dużo wsparcia; osobą mądrą i wolną; chciałbym być sobą; lepszym człowiekiem.

KONKRETNE: osobą na wysokim stanowisku; dyrektorem teatru; cały czas starając się rozwijać (pedagog); podróżnikiem; tym kim jestem, tylko kończącym lepszą uczelnię – bardziej sprecyzowaną; pomagać dzieciom w szpitalu; terapeutą zajęciowym lub kimś innym, kto pracuje z ludźmi potrzebującymi pomocy; właścicielem hoteli w najpiękniejszym miejscu na ziemi.

4.7.4. Kategoria (VII): *Emocje transgresyjne*

Transgresja to ekspresja osobowości [Kozielecki, 1987, s. 56].

(23) Dla mnie miłość...

OGÓLNE: jest tym, bez czego nie mogłabym żyć; to coś najpiękniejszego i najważniejszego w życiu; to coś, o co trzeba bardzo dbać; jest wzajemną bliskością i zaufaniem; to życie; jest nie do opisania; jest cudownym uczuciem; jest pięknem; to sens życia; to słowo wyrażające rozumienie swoich uczuć; to cudowny dar; to wielkie przeżycie; jest Gigantem i Cierniem dla samego siebie; jest tym, co rządzi światem.

KONKRETNE: to fikcja literacka; jest trudna; polega na zaufaniu i wierności; to bezgraniczne poświęcenie się innej osobie; nie istnieje; jeszcze nie nadeszła.

(14) Moja przyszłość...

POZYTYWNE: kiedyś nadejdzie; to jest zagadka; jest w moich rękach; zależy przede wszystkim ode mnie; jest zależna od wyboru drogi, którą pójdę; jest przede mną; to podróż; jest tajemnicza; ciągle jeszcze daje mi nadzieję; wiąże się z niezależnością; to wielka niewiadoma, ale myślę że będę szczęśliwa; to coś, na co czekam; jest piękna;

NEGATYWNE: nie rysuje się ciekawie.

(40) Dla mnie śmierć...

NEGATYWNE: to bezsilność; boję się jej; to głównie tragedia i smutek; oby przyszła jak najpóźniej; jest tym, o czym nie myślę; to koniec życia na ziemi.

NEUTRALNE: to etap życia; jest czymś nieuchronnym; to przejście, zwolnienie ze świata materialnego; może stać się życiem; to przejście do innego świata; jest podstawą harmonii; jest kolejnym, nieuniknionym etapem istnienia; nie jest końcem; jest przeznaczona.

(51) Gdybym mógł coś zmienić w postępowaniu ludzkim, sprawiłbym, żeby...

POZYTYWNE: ludzie byli dla siebie dobrzy; lubili mnie wszyscy i rozumieli nawzajem; ludzie byli wobec siebie szczerzy i nie raniли się wzajemnie; aby byli bardziej otwarci na drugiego człowieka, na bezinteresowną, spontaniczną pomoc; kładli większy nacisk na badania profilaktyczne; częściej zauważali problemy innych; szanowali siebie; ludzie bardziej kochali siebie; wszyscy byli dobrzy dla siebie; byli bardziej tolerancyjni; otwarcie mówili o tym, co ich boli; mniej się przejmowali opiniami innych, a skupili się na własnym życiu.

NEGATYWNE: życie cofnęło się do czasu, w którym człowiek odróżniał się od zwierząt i wierzył, że jest panem świata; ludzie nie krzywdzili in-

nych; ludzie „nie gonili” za pieniędzmi; byli mniej zawistni i bardziej refleksyjni; tolerancja była czymś bardziej realnym niż jest.

4.8. Poziom podmiotowych cech twórczych a transgresje ku sobie / transgresje ku innym

Człowiek opanowujący przyszłość jest jednocześnie jej twórcą [Obuchowski, 1985].

W kontekście teorii Kozieleckiego [1987, 2001, 2007, 2009] wiele potrzeb osobistych lub społecznych staje się źródłem działań celowych w postaci różnorodnych **transgresji** [Obuchowski, 1993, 2002; Giza, 2008; Popek, 2001; Pufal-Struzik, 2008; Bartosz, Keplinger, Straś-Romanowska, 2011; Mendecka, 2010]. W zaproponowanej przez autora sieciowej koncepcji osobowości różne potrzeby wchodzi w skład **psychonu motywacyjnego**, który jest odpowiedzialny za uruchamianie lub podtrzymywanie procesów działania osób na drodze do wyznaczonego celu. Potrzeby osobiste lub społeczne umożliwiają w znacznym stopniu adaptację do otaczających warunków psychospołecznych i zwiększają szansę na osobisty rozwój w różnych sferach życia jednostki. Zgodnie z charakterystyką osób transgresyjnych, przedstawioną przez Kozieleckiego [1987, 2001, 2007, 2009], jednostki takie muszą wykazywać się dużą wytrwałością i konsekwencją w działaniu, pomimo różnych trudności, by osiągnąć transgresyjne cele w postaci doskonalenia siebie w wielu sferach życiowych jak rodzina, praca lub relacje społeczne. Świadomość ryzyka i odpowiedzialności za przyszłe rezultaty dokonywanych wyborów mogą skłonić jednostkę do działań o charakterze **ochronnym** w danym kontekście znaczeniowym (transgresja jako „alienacja Ja”), bądź też do działań **otwartych**, inicjujących nowe możliwości i sprzyjających przekraczaniu ograniczeń (transgresja jako „syntonizacja Ja”).

Obiektywne istnienie pewnych granic lub ich subiektywne odczucie, skłaniają do zachowań konstruktywnych, jak i destruktywnych. Granica bowiem to coś, co zamyka, rozdziela lub otwiera jakąś nową perspektywę doświadczenia. Zachowywanie lub przekraczanie określonych granic doświadczane jest przez człowieka jako coś, co niesie ze sobą zarówno możliwości i szanse rozwojowe, jak i ograniczenia czy zagrożenia. Działania otwarte, inicjują nowe możliwości i sprzyjają przekraczaniu ograniczeń (transgresja jako „syntoniza-

cja Ja”). Emocje transgresyjne prowadzą do intencjonalnego przekształcania celów i zadań życiowych w taki sposób, że są one możliwe do zrealizowania.

Transgresja prowadząca do „syntonizacji Ja” otwiera podmiot na nowy kontekst. Skłania do refleksji przewartościowującej własny świat znaczeń i sensów (logos), przyjęcia nowej perspektywy widzenia i rozumienia istotnych dla niego spraw. Prowadzi to do wewnętrznej przemiany warunkującej przyjęcie nowego rozumienia wartości (bądź przyjęcia nowej wartości) i ukierunkowanego na nią nowego (zmodyfikowanego) działania.

Przekraczanie własnych ograniczeń i słabości daje szansę, stwarza możliwości **poszerzenia** zakresu samopoznania, zmiany **sposobu** oceny posiadanych możliwości. Tym samym **wzmacnia** samoocenę i akceptację własnej osoby. Czyni to nowy kontekst doświadczeń; transgresja prowadząca do „syntonizacji Ja” otwiera człowieka na nowe doświadczenie, nowy kontekst (nowa perspektywa widzenia, rozumienia, wartościowania, możliwość weryfikacji ocen, postaw).

Transgresja jako „syntonizacja Ja” stanowi warunek **konieczny** na drodze do osiągnięcia postawionych sobie celów. Prowadzi do wewnętrznej przemiany podmiotu warunkującej przyjęcie nowego rozumienia i oceny (zmiana) oraz ukierunkowanego na nią nowego (albo zmodyfikowanego, zweryfikowanego) działania [Kozielecki, 1997].

4.8.1. Kategoria (VIII): *Transgresje wspomagające zachowania twórcze (samorealizacja / aktualizowanie posiadanych potencjałów)*

Samorealizacja(samourzeczywistnienie) „[...] Ujawnia tendencję do łączenia w integralną całość dychotomii. Jest to tendencja wyznaczająca kierunek wewnętrznej przemiany (dojrzewania) polegającej na zanikaniu konfliktów w postrzeganiu tego, co dotąd było antagonistyczne na rzecz harmonizowania przeciwieństw w synergiczną jedność na poziomie [...] serca i głowy, rozumu i instynktu, poznania i woli [...], ponieważ wyrażają te same rzeczy i dochodzą do tych samych wniosków” [Masłow, 1990, s. 249].

Intencjonalna autonomia „do”

Niepowodzeniem jest:

KONKRETNE: z niepowodzeniem trzeba walczyć; staram się nie zrażać; jest utrata ludzi bliskich; jest moja niemoc w trudnych sytuacjach, jest porażka w czymś, co wydaje nam się ważne; jest marnowanie czasu; jest to, czego nie zrobimy.

OGÓLNE: poddawanie się słabościom; jest przestać chcieć; jest brak marzeń; niezrealizowanie celów życiowych; nieosiągnięcie rezultatów o jakich się marzyło; niepowodzeniem nie chciałabym wieńczyć dzieła; niedostrzeżenie przez ludzi własnych zalet.

- **Autorskie działania**

Zawsze próbuję:

OGÓLNE: zacząć od nowa; zrobić coś wyjątkowego; coś zmienić; osiągnąć to, co niemożliwe; być lepszym niż jestem; żyć w zgodzie z własnym sumieniem; naprawić zło, które wyrządziłam; próbuję tego w czym mam nikłe szanse; iść pod prąd; robić coś, co wydaje mi się niemożliwe do zrobienia; wymyślić coś szalonego; zmienić świat.

KONKRETNE: zrobić coś dobrego; jeszcze raz; dokończyć i zrealizować plany; coś osiągnąć; próbuję aż dopnę swego celu; pomóc słabszym ode mnie; szukać rozwiązania; wielu rzeczy na raz; wywiązać się z powierzonych mi zadań; radzić sobie sama; znaleźć inne wyjście; zrobić coś jak najlepiej; komuś pomóc.

W działaniach transgresyjnych ma miejsce intencjonalne wychodzenie poza codzienną aktywność (iść pod prąd; robić coś, co wydaje mi się niemożliwe do zrobienia; wymyślić coś szalonego; zmienić świat, zrobić coś wyjątkowego; coś zmienić; osiągnąć to, co niemożliwe; być lepszym niż jestem).

W transgresji twórczej zachodzi przekraczanie możliwości na poziomie poszukiwania nowych rozwiązań w różnych okolicznościach życia, ale także przekraczanie możliwości w sferze prywatnej. W transgresji osobistej pojawiają się zupełnie nowe, nieznane możliwości indywidualnego funkcjonowania jednostki przy wprowadzaniu zmian w jakiejś sferze. W transgresji osobistej zmiany są przede wszystkim ważne i wartościowe z punktu widzenia danej osoby, a także służące jej lepszemu funkcjonowaniu (zrobić coś dobrego; coś osiągnąć; szukać rozwiązania; dokończyć i zrealizować plany; komuś pomóc; zrobić coś jak najlepiej; naprawić zło, które wyrządziłam).

4.8.2. Kategoria (IX): *Transgresje prowadzące do „alienacji Ja”*

W działaniach transgresyjnych motywacji towarzyszy zjawisko przesunięcia afektywnego, polegającego na wzroście emocji pozytywnych i zmniejszania się emocji negatywnych w trakcie realizowania zamierzonych celów. O ile można przypuszczać, że w działaniach transgresyjnych dominuje nadzieja, ciekawość, radość odkrywania czy duma z własnych dokonań – to w czynnościach ochronnych występuje lęk i emocje pochodne, obawy, niepokój, poczucie winy, trwoga, rezygnacja, przygnębienie.

- **Brak intencjonalnej autonomii „do” / Zachowawczość**

Niepowodzeniem jest:

OGÓLNE: to, co w życiu często się zdarza; czym zawsze się przejmuję; jest coś, czego nie potrafię ukończyć; jest konieczna zmiana planów życiowych, nazywam to, gdy człowiek choć się stara, niczego nie osiąga; nazywam moje porażki.

KONKRETNE: jest klęska; porażka; niezdany egzamin; nieukończenie studiów; utrata pieniędzy; oznacza zmianę na gorsze; jest każde potknięcie; jest utrata zaufania; zawsze się zrażam; staje się przygnębiona; niezauważanie mnie przez innych; jest trudna sytuacja, w której się znajduję.

- **Ustosunkowanie wobec celów**

Zawsze próbuję:

POZYTYWNE: zrobić wszystko dobrze; zrozumieć innych; naprawić swoje błędy; być wierny, być miły, sobie wszystko wytłumaczyć; sobie pomóc; dostosować się do sytuacji; zrozumieć innych; pozytywnie o sobie myśleć; być miłsza w stosunku do niektórych ludzi; dbać o swój wygląd; ustosunkować się do rad rodziców; nawiązać znajomość; być lepszą od innych.

NEGATYWNE: i – najczęściej się nie udaje; próbuję, ale nie zawsze osiągam zamierzony cel; czego nie należy; zmienić się, ale to nie wychodzi; czasami lepiej nie próbować; zrobić coś czego nie potrafię – bez skutku.

W przeciwieństwie do działań otwartych, inicjujących nowe możliwości i sprzyjających przekraczaniu ograniczeń (transgresja jako „syntonizacja Ja”) – działania ochronne – transgresja rozumiana jako „alienacja Ja” zaspokaja ją podstawowe potrzeby, są przewidywalne, określone, powtarzalne. Ich cele są bliskie i proksymalne, można je nazywać zdarzeniami „krótkiego trwania”. Prowadzą do zachowania status quo, do obrony istniejącego stanu rzeczy.

Ten rodzaj transgresji nie wywołuje wewnętrznej przemiany. Redukuje doświadczenie do dotychczasowego, istniejącego już kontekstu widzenia, rozumienia i oceny sytuacji i możliwości. Nie prowadzi do zakresienia nowej perspektywy (kontekstu), nie wnosi zmiany. Transgresje prowadzące do „alienacji Ja” co powyżej sprzyjają w pewnym zakresie korygowaniu postępowania.

4.9. Poziom podmiotowych cech twórczych a transgresje konstruktywne

Transgresje osobiste, w których mają pojawić się zupełnie nowe, dotychczas nieznane możliwości indywidualnego funkcjonowania jednostki

przy wprowadzaniu zmian w jakiejś sferze, w tym wypadku przy transgresji twórczej. Owe zmiany są przede wszystkim ważne i wartościowe z punktu widzenia danej osoby, a także służące jej lepszemu funkcjonowaniu [Kozielecki, 2001]. **Transgresje konstruktywne**, w których nowe wytwory ludzkiej myśli mają spowodować pozytywne skutki dla funkcjonowania jednostki lub grupy osób.

Działania autokreacyjne (ku sobie), zwane samorozwojem, tworzeniem siebie według własnej propozycji:

Prawie każdy człowiek współczesny ma w większym lub mniejszym stopniu – intelektualną i prakseologiczną umiejętność tworzenia transgresji, jeśli nie historycznych, to przynajmniej psychologicznych. Kto ani razu nie wykorzystał potencji swojego generatywnego umysłu, stracił szansę, jaką otrzymał od natury, społeczeństwa, kultury [Kozielecki, 2004, s. 71].

Przy transgresji psychologicznej zachodzi również zjawisko opisane przez Kozieleckiego [2001] transgresji ekspansywnej. Następuje ono wtedy, gdy jednostka przekracza nowe – z jej osobistego punktu widzenia – granice kontroli nad otaczającą rzeczywistością lub samym sobą.

Cele transgresyjne zakładają zastosowanie innowacyjnych zmian. Dostarczenie potrzeby wprowadzenia zmiany i odczuwane niezadowolenie może motywować do poszukiwania sposobu redukcji spostrzeganej rozbieżności. Znalezienie właściwego rozwiązania – rodzaju, formy i zakresu zmiany, jest uzależnione od posiadanych uzdolnień i cech osobowości ujmowanych jako postawa twórcza i wyznacznik poziomu kreatywności jednostki.

Z punktu widzenia podejścia psychotransgresyjnego, ujmującego holistyczne funkcjonowanie człowieka, osobowość ma **strukturę sieci**. Zachodzi w niej swoisty związek względnie samodzielnych psychonów: poznawczego (wiem, że), instrumentalnego (umiem, jak), motywacyjnego (dążę, do), emocjonalnego (czuję, że) i osobistego (kim jestem), [Kozielecki, 2001]. Jeśli znajdzie się w niej coś wyróżniającego się i nadrzędnego, to tym czymś jest **aktywność całej osobowości** [Kozielecki, 2001, s. 138]. W trakcie wykonywania działań transgresyjnych zmieniają się połączenia **między** psychonami i **wewnątrz** nich. Silne związki istnieją między psychonem emocjonalnym i poznawczym, szczególnie nasycone uczuciami są sądy wartościujące. Podobnie istnieją związki między psychonem motywacyjnym i instrumentalnym. Muszą istnieć powią-

zania między różnymi rodzajami potrzeb, które są uruchamiane przez podobne mechanizmy motywacyjne [Kozielecki, 2001, s. 139].

Na rysunkach 7-8 podjęto próbę graficznej prezentacji obrazu połączeń między psychonami w strukturze sieciowej – w odniesieniu do osób z wysokim poziomem cech twórczych, ujawniających działania o charakterze otwartym, prowadzącym do transgresji konstruktywnych.

4.9.1. Kategoria (X): *Przekraczanie Ja / Umacnianie Ja*

Mężczyzna (lat 27) Grupa osób twórczych [Wyniki w KANH (N=25 pkt; K=10 pkt) (H=24 pkt; A=5 pkt)]

Aspekt poznawczy (wiem, że)

Ludzie na ogół sądzą, że ja jestem sobą. Ludzie w moim wieku są dziecinni. U innych ludzi najbardziej dziwi mnie używanie głowy do noszenia czapki. Niestety większość małżeństw jest iluzją. Według mnie, pieniądze potrzebne są do życia, a nie do liczenia. Najbardziej lubię ludzi którzy są sobą.

Aspekt instrumentalny (umiem jak)

Najbardziej lubię taką pracę, która jest twórcza, ciekawa i pochłania. Byłem najbardziej dumny, gdy samodzielnie wykonałem remont kapitalny silnika w samochodzie. Robię dobrze to, w co się angażuję.

Aspekt motywacyjny (dążę do)

Najbardziej mi potrzeba swobody działania. Zawsze zazdrościłem słonca w Afryce. Mógłbym być lepszym pracownikiem, gdyby stworzono mi odpowiednie warunki (więcej swobody). Zawsze próbuję skończyć to, co zacząłem. Czuję się nieszczęśliwy, gdy się mnie konformizuje.

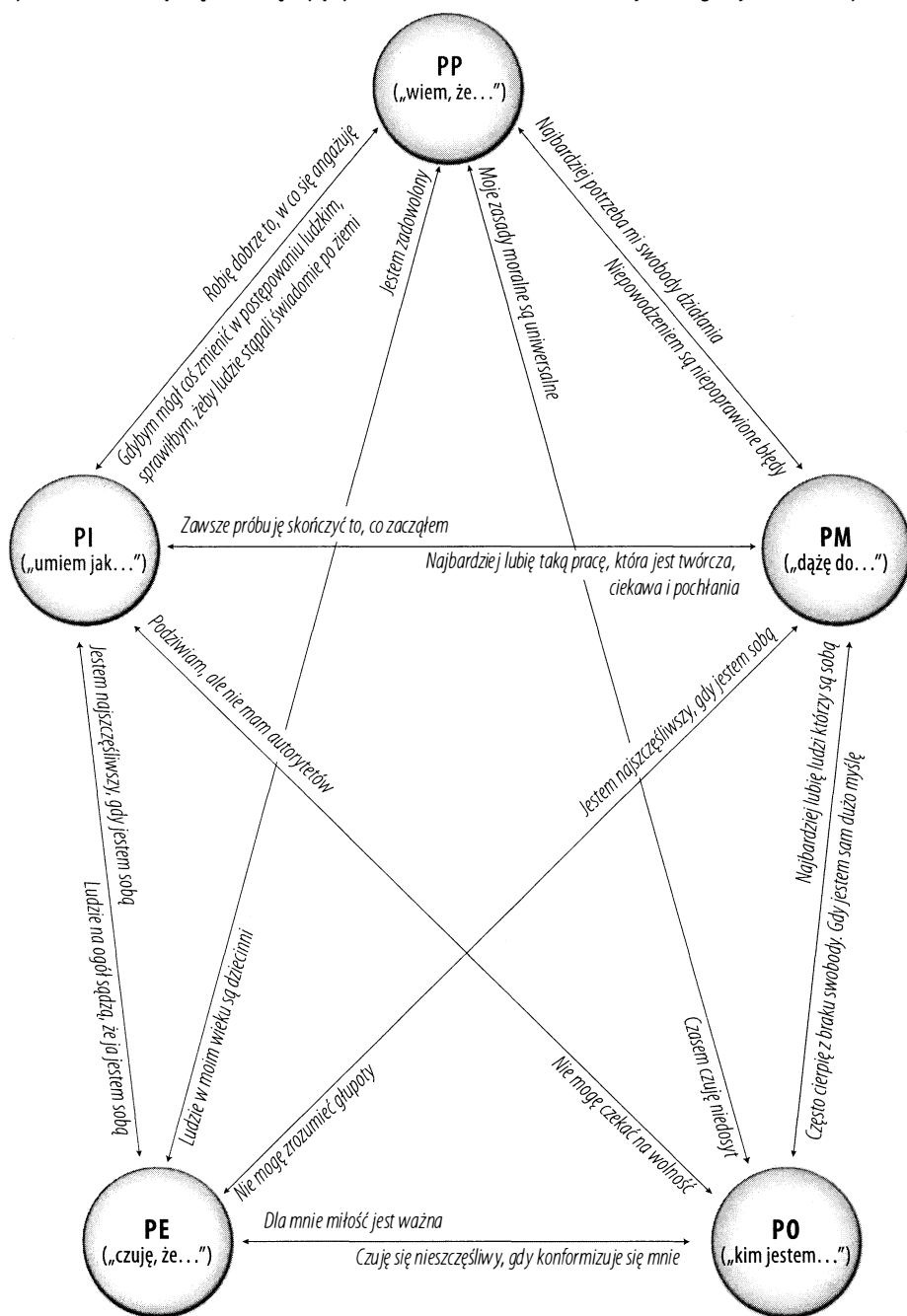
Aspekt emocjonalny (czuję, że)

Czasem czuję niedosyt. Jestem najszcześliwszy, gdy jestem sobą. Często cierpię z braku swobody działania. Gdy jestem sam, dużo myślę. Nie mogę zrozumieć głupoty. Mój dom – to dom rodzinny. Martwię się wojnami.

Aspekt osobisty (kim jestem)

Dla mnie miłość jest ważna. Niepowodzeniem są niepoprawione błędy. Moja przyszłość jest świetlana. Wierzę w oświecenie. Podziwiam, ale nie mam autorytetów. Jestem najszcześliwszy, gdy jestem sobą. Jestem zadowolony. Nie mogę czekać na wolność. Moje zasady moralne są uniwersalne. Gdybym mógł coś zmienić w postępowaniu ludzkim, sprawiłbym, żeby ludzie stąpali po ziemi bardziej świadomie.

Rysunek 7. Obraz połączeń między psychonami w strukturze sieciowej (transgresje konstruktywne)



PP – Psychon poznawczy; PI – Psychon instrumentalny; PM – Psychon motywacyjny; PE – Psychon emocjonalny; PO – Psychon osobisty. Źródło: opracowanie własne.

Kobieta (lat 25) Grupa osób twórczych [Wyniki w KANH (N=22 pkt;K=4 pkt) (H=21 pkt; A=8 pkt)]

Aspekt poznawczy (wiem, że)

Ludzie na ogół sądzą, że ja nie mam problemów, bo się uśmiecham. Najbardziej złości mnie, gdy się krytykuje innych, nie krytykując siebie. U innych najbardziej dziwi mnie pseudo-tolerancja. Podziwiam swoich rodziców. Ludzie w moim wieku nie powinni się dziwić. Dzisiejsze kobiety są śmiałe, pewne siebie i zadbane. Ludzie śmieją się do łez.

Aspekt instrumentalny (umiem jak)

Najbardziej lubię taką pracę, która wymaga działania. Byłam najbardziej dumna gdy... jest wiele takich momentów. Robię dobrze to, co lubię. Zawsze próbuję angażować się w kontakt z ludźmi.

Aspekt motywacyjny (dążę do)

Jestem najszcześniejsza, gdy jestem wyspana. Mogłabym być lepszym pracownikiem, gdybym sama tego chciała. Gdybym tylko mogła pojechałabym do Ekwadoru. Zawsze zazdrościłam opalonym kobietom. Najbardziej mi potrzeba własnego miejsca na ziemi. Mam największy kłopot z wczesnym wstawaniem. Chciałabym zapomnieć o wszystkim i oddać się kontemplacji. Nie mogę czekać, gdy nie wiem ile to potrwa.

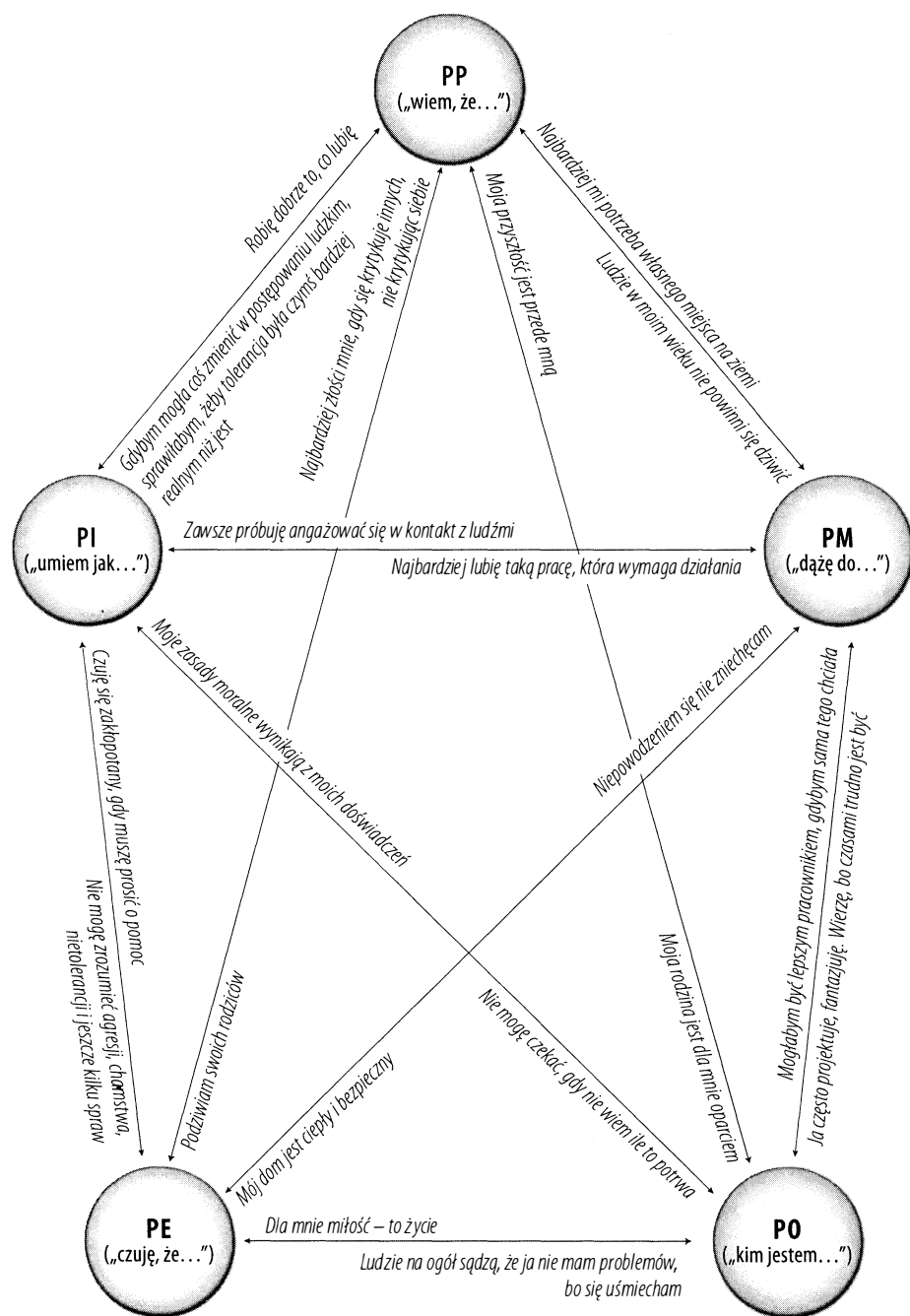
Aspekt emocjonalny (czuję, że)

Moja rodzina jest dla mnie oparciem. Często cierpię, gdy zbyt długo jestem sama. Czuję się zakłopotana, gdy muszę prosić o pomoc. Mój dom jest ciepły i bezpieczny. Czasem czuję, że to wszystko jest po nic. Nie mogę zrozumieć agresji, chamstwa, nietolerancji i jeszcze kilku spraw. Dlaczego ja ...boję się psów? Ja potajemnie wychodziłam z domu nocą....

Aspekt osobisty (kim jestem)

Moja przyszłość jest przede mną. Ja często projektuję, fantazjuję. Wierzę, bo czasami trudno jest być.... Dla mnie miłość – to życie. Niepowodzeniem się nie zniechęcam. Jestem analitykiem. Martwię się zbyt wieloma mało istotnymi sprawami. Dla mnie śmierć to etap życia. Moje zasady moralne wynikają z moich doświadczeń. Gdybym mogła coś zmienić w postępowaniu ludzkim, sprawiłabym, żeby tolerancja była czymś bardziej realnym, niż jest.

Rysunek 8. Obraz połączeń między psychonami w strukturze sieciowej (transgresje konstruktywne)



PP – Psychon poznawczy; PI – Psychon instrumentalny; PM – Psychon motywacyjny; PE – Psychon emocjonalny; PO – Psychon osobisty. Źródło: opracowanie własne.

4.10. Poziom podmiotowych cech twórczych a transgresje niekonstruktywne

4.10.1. Kategoria (XI): *Transgresje niekonstruktywne*

Kobieta (lat 23) [Wyniki w KANH (N=24 pkt., K=7 pkt.) (H=21 pkt., A=10 pkt.)]

Aspekt poznawczy (wiem, że)

Ludzie na ogół sądzą, że ja jestem kujonem. Najbardziej złości mnie li-zusostwo. U innych ludzi najbardziej dziwi mnie bezczelność. Podzi-wiam kobiety, które nie dają się poniżyć i nie robią z siebie przedmiotów. Ludzie w moim wieku nie wiedzą czego chcą.

Aspekt instrumentalny (umiem jak)

Najbardziej lubię taką pracę, która sprawia mi przyjemność. Byłam naj-bardziej dumna, gdy byłam zwolniona ze wszystkich egzaminów. Robię dobrze dużo rzeczy.

Aspekt motywacyjny (dążę do)

Najbardziej mi potrzeba ciepła i bezpieczeństwa. Zawsze zazdrościłam innym sukcesów. Mogłabym być lepszym pracownikiem, gdybym po-święcała więcej czasu na przygotowania, a mniej spała. Zawsze próbuję patrzeć na siebie z dystansu. Gdybym tylko mogła byłabym przy swojej drugiej połowce. Chciałabym zapomnieć kilka epizodów z mojego życia. Nie mogę czekać aż się zestarzeję. Ja potajemnie palę papierosy.

Aspekt emocjonalny (czuję, że)

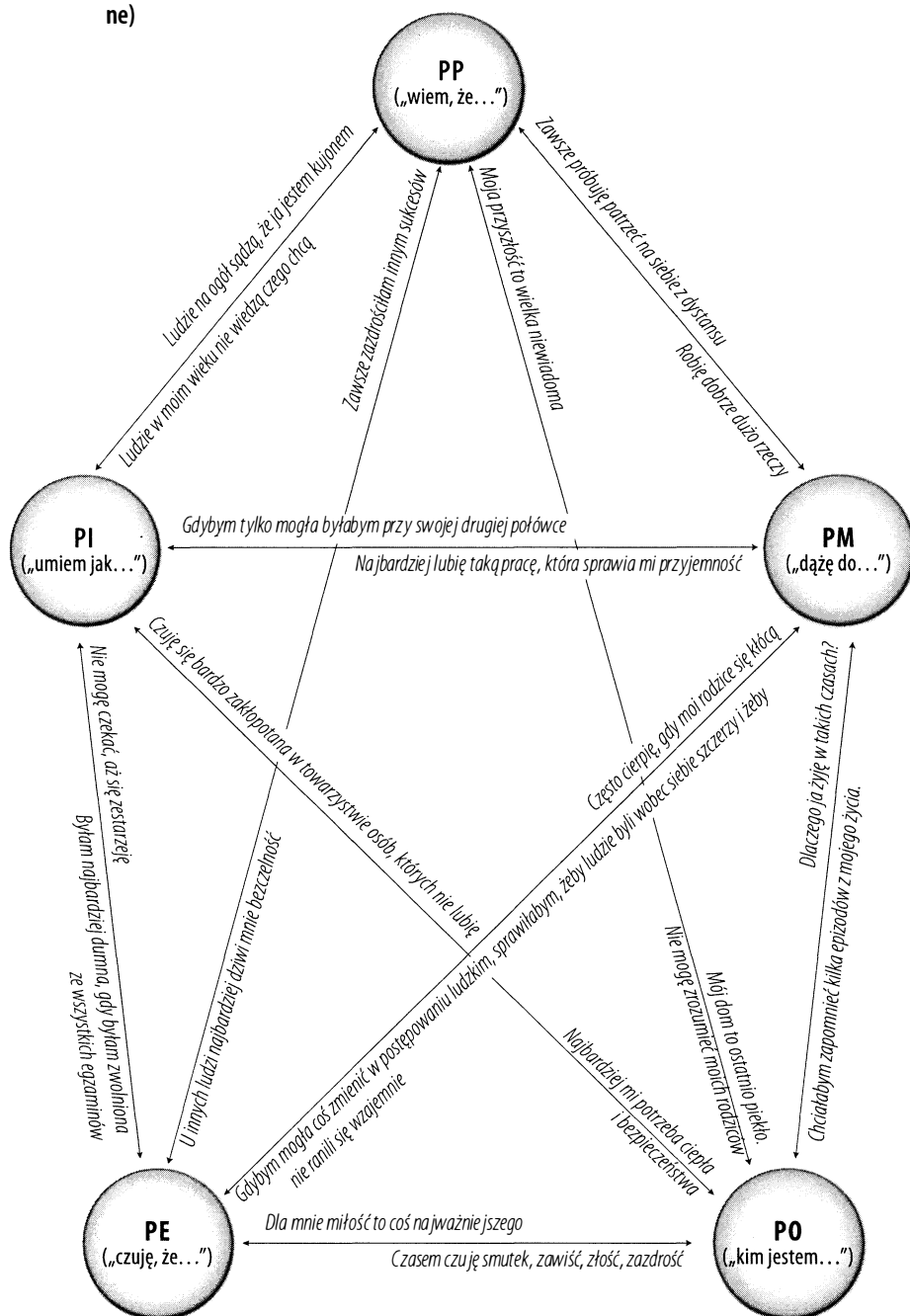
Czuję się nieszczęśliwa, gdy nie ma przy mnie drugiej połowy. Często cierpię, gdy moi rodzice się kłócą. Nie mogę zrozumieć moich rodzi-ców. Mój dom to ostatnio piekło. Czasem czuję smutek, zawiść, złość, zazdrość. Czuję się bardzo zakłopotana w towarzystwie osób, których nie lubię. Dla mnie śmierć – boję się jej.

Aspekt osobisty (kim jestem)

Moja przyszłość to wielka niewiadoma. Dla mnie miłość to coś najważ-niejszego. Niepowodzeniem jest przeżyć życie bez miłości. Dlaczego ja żyję w takich czasach? Moje zasady moralne uważam za priorytet. Wie-rzę w Boga. Jestem kobietą. Gdybym mogła coś zmienić w postępowaniu ludzkim, sprawiłabym, żeby ludzie byli wobec siebie szczerzy i żeby nie ranili się wzajemnie.

Na rysunkach 9-10 podjęto próbę graficznej prezentacji obrazu połą-czeń między psychonami w strukturze sieciowej – w odniesieniu do osób ujawniających działania prowadzące do transgresji niekonstruktywnych.

Rysunek 9. Obraz połączeń między psychonami w strukturze sieciowej (transgresje niekonstruktywne)



PP – Psychon poznawczy; PI – Psychon instrumentalny; PM – Psychon motywacyjny; PE – Psychon emocjonalny; PO – Psychon osobisty. Źródło: opracowanie własne.

Kobieta (lat 26) Wyniki w KANH (N=17 pkt., K=15 pkt.) (H=18 pkt., A=18 pkt.)

Aspekt poznawczy (wiem, że)

Ludzie na ogół sądzą, że ja jestem nieśmiała. Najbardziej złości mnie niekonstruktywna krytyka („bo tak”). U innych ludzi najbardziej dziwi mnie zakłamanie. Podziwiam ludzi „prawdziwych” nie zakłamanych. Ludzie w moim wieku mają problemy, z którymi ciężko poradzić.

Aspekt instrumentalny (umiem jak)

Najbardziej lubię taką pracę, która jest współpracą i połączeniem sił. Byłam najbardziej dumna, gdy byłam wyróżniona i doceniona.

Aspekt motywacyjny (czyli dążę do)

Najbardziej mi potrzeba osoby, która mnie zrozumie i poświęci swój czas. Zawsze zazdrościłam innym umiejętności swobodnego publicznego wyrażania swoich myśli. Mogłabym być lepszym pracownikiem, gdybym pracowała w grupie. Zawsze próbuję dawać sobie i ludziom drugą, a nawet trzecią szansę. Gdybym tylko mogła kładłabym większe starania na przezwyciężenie nieśmiałości. Chciałabym zapomnieć się i spojrzeć na swoje życie z boku. Nie mogę czekać z braniem życia w swoje ręce.

Aspekt emocjonalny (czuję, że)

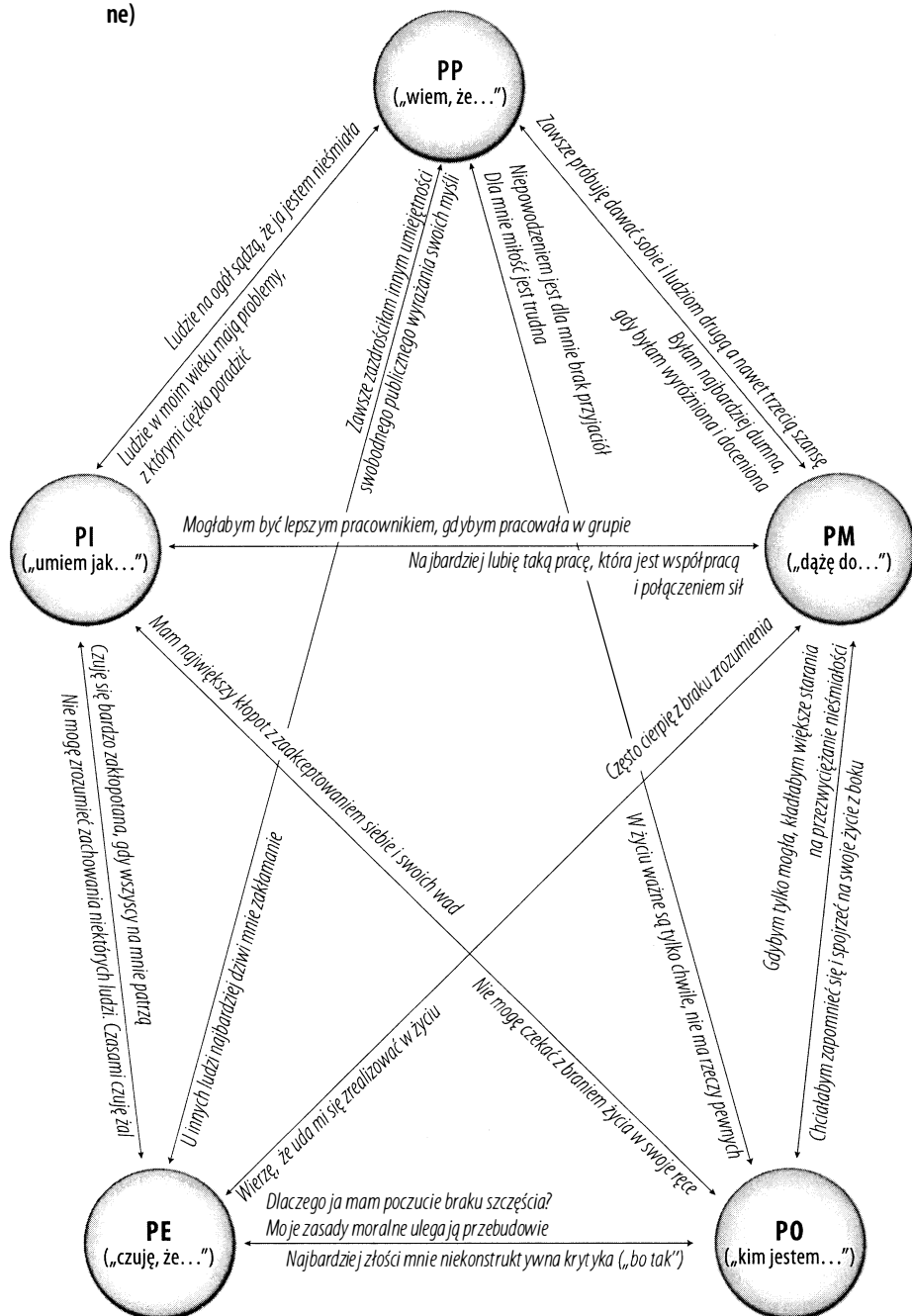
Czuję się nieszczęśliwa, gdy w domu jest „ciężka atmosfera” i jestem niezauważana. Często cierpię z braku zrozumienia. Nie mogę zrozumieć zachowania niektórych ludzi. Czasami czuję żal. Czuję się bardzo zakłopotana, gdy wszyscy na mnie patrzą. Moja rodzina jest smutna. Mój dom kiedyś się odnowi.

Aspekt osobisty (kim jestem)

Moja przyszłość wiąże się z niezależnością. Niepowodzeniem jest dla mnie brak przyjaciół. Dla mnie miłość jest trudna. Dlaczego ja mam poczucie braku szczęścia? Moje zasady moralne ulegają przebudowie. Mam największy kłopot z zaakceptowaniem siebie i swoich wad. Wierzę, że uda mi się zrealizować w życiu. W życiu ważne są tylko chwile, nie ma rzeczy pewnych.

W materiale projekcyjnym ujawniła się zdolność do przekraczania granic bezpośredniego doświadczenia (perspektywa „tu i teraz”), emocje refleksyjne dotyczące oceny własnej osoby i innych oraz antycypowanie pozytywnie wartościowanych przyszłych stanów. Formułowane były konkretne oczekiwania związane z realizacją postawionych celów. Obecność emocji związanych z wartościowaniem refleksyjnym może oznaczać zdolność do dystansowania się wobec konkretnych problemów, codziennych kłopotów.

Rysunek 10. Obraz połączeń między psychonami w strukturze sieciowej (transgresje niekonstruktywne)



PP – Psychon poznawczy; PI – Psychon instrumentalny; PM – Psychon motywacyjny; PE – Psychon emocjonalny; PO – Psychon osobisty. Źródło: opracowanie własne.

Ważna jest ujawniająca się zdolność dostrzegania sensu własnej aktywności, zaangażowania, wysiłku, ale też popełnionych błędów czy poniesionych porażek. Mogą one spełniać regulacyjną rolę w działaniu [por. Jarymowicz, 2008].

Materiał projekcyjny ujawnił **wielość i zróżnicowanie** subiektywnych wartościowań indywidualnego doświadczenia – od niepewności, dezorientacji, poczucia wyobcowania, braku poczucia bezpieczeństwa, rozczarowania wobec najbliższych i wrogości w stosunku do otoczenia – do – poczucia własnej odrębności, otwartości na nowe wartości i doświadczenia, braku obaw przed wchodzeniem w interakcje społeczne, braku lęku przed zmianami; do podejmowania wyzwań, efektywnego działania w zmieniającej się rzeczywistości oraz pozytywnego wartościowania roli wspierających środowisk (rodziny, grupy, osób znaczących).

W odniesieniu do osób ujawniających działania o charakterze otwartym, prowadzących do transgresji konstrukcyjnych (rys. 9-10), pozytywne myślenie, optymizm i wartościowanie pozytywne doświadczeń mają charakter samowzmacniający. Pozytywne emocje facylitują myślenie twórcze: nastawienie na osiągnięcia, pozytywne oczekiwania, otwartość na nowe doświadczenia, akceptację ryzyka. Tworzony indywidualny obraz relacji między doświadczeniami, wskazuje na pewien rodzaj subiektywnego przystosowania, które charakteryzuje harmonia w obrębie różnych obszarów życia i rodzajów aktywności, czy podejmowanych zaangażowań. Powodują one radość, satysfakcję, dumę, poczucie spełnienia: „Jestem najszcześniejszy, gdy jestem sobą”; „Byłam najbardziej dumna gdy... jest wiele takich momentów”; „Robię dobrze to, co lubię”; „Moja przyszłość jest przede mną”.

W odniesieniu do osób ujawniających działania prowadzące do transgresji niekonstruktywnych (rysunki 11-12), materiał projekcyjny ujawnił negatywne wartościowanie indywidualnych doświadczeń z przeszłości, jak też przewidywanych. Dominowały emocje negatywne związane z brakiem poczucia bezpieczeństwa, zazdrością, wrogością, podejrzliwością, nieufnością, krytycyzmem, obawą. Nie ujawniły się emocje związane z wartościowaniem refleksyjnym. Aktywność osoby i jej działania zależą od aktualnej sytuacji, obecności innych osób i są podatne na ich wpływy. Wyrażają obawę i niepokój w bliskich kontaktach z ludźmi. Brak jest pozytywnej orientacji i przekonań o własnej skuteczności: „Zawsze zazdrościłam innym sukcesów”; „Moja przyszłość to wielka niewiadoma”; „Mam największy kłopot z zaakceptowaniem siebie i swoich wad”; „W życiu ważne są tylko chwile, nie ma rzeczy

pewnych”. Tworzony jest indywidualny obraz relacji między doświadczeniami, wskazujący na pewien rodzaj subiektywnego przystosowania, które charakteryzuje brak harmonii w obrębie różnych obszarów życia i rodzajów aktywności czy podejmowanych zaangażowań.

4.11. Podsumowanie

Perspektywa indywidualna ujmowania kompetencji twórczych zaproponowana w tej części rozważań uwidoczniła się przede wszystkim w **organizowaniu i interpretacji** osobistych i społecznych doświadczeń oraz ich **wartościowaniu**. Zgodnie z założeniem sprzyja temu okres dorosłości, którego zadaniem jest **odkrywanie** nowych możliwości, dokonywanie **zmian** w kierunku różnorodności doświadczeń i zmienności scenariuszy życia, przewartościowań i reinterpretacji doświadczenia, tworzenia alternatywnych interpretacji. Człowiek **kompetentnie i twórczo** organizuje osobiste i społeczne doświadczenia, które konstytuują **biografię** jednostki [Tyszkowa, 1988, s. 75].

Podczas gdy niemożliwe jest uchwycenie tego, co ściśle podmiotowe, niepowtarzalne i indywidualne za pomocą metod ilościowych, zaczerpniętych z nauk fizykalistycznych, adekwatną zdaje się ku temu metodologia jakościowa [Straś-Romanowska, 1995]. W tym momencie głównym celem badania przestaje być dążność do uzyskania jak największej zgodności opisu rzeczywistości z nią samą, a staje się nim możliwość dotarcia do subiektywnej, jednostkowej interpretacji tej rzeczywistości. Ambicją badania nie jest już odkrycie prawdy rozumianej jako zgodność rzeczy i jej przedstawienia, lecz staje się nią próba zrozumienia drugiego człowieka, bez roszczeń do uogólnienia jej efektów na całą populację. Może być traktowana nie tyle jako algorytm ukierunkowujący postępowanie interpretacyjne, ale jako **swoista heurystyka** ułatwiająca, lecz nie determinująca jego przebieg. Zastosowanie podejścia jakościowego jest badaniem pewnych specyficznych problemów, które trudno jest ujmować inaczej, żeby dowiedzieć się czegoś istotnego. Uzupełnia ono w sposób **niezwykle wartościowy i ważny** strategię metodologii ilościowej.

Rozumienie człowieka nie zależy od tego, ile o nim wiemy, lecz od tego, na ile głęboko potrafimy wnikać w jego subiektywny świat, w świat jego znaczeń [Straś-Romanowska, 1995, s. 30].

Analiza zebranego w badaniach własnych materiału projekcyjnego potwierdziła zaangażowanie w mechanizm projekcji procesów poznawczych percepcji, wyobraźni, pamięci oraz sfery podmiotowej, potrzeb, stanów emocjonalnych i motywacji. Szczególnie istotne jest ujęcie **ekspresji emocjonalnej**, która może przybierać bardzo różnorodną formę. Ekspresja stanowi uzewnętrznienie doświadczenia indywidualnego. U podłoża ekspresji leży mechanizm projekcji. Projekcja jest w pewnym sensie ekspresją [Brzezińska, 1984], procesem, który stanowi nieodłączny atrybut egzystencji człowieka. Z jednej strony występuje zawsze w stanach afektywnych i jest formą przystosowania, jest więc zjawiskiem bardzo powszechnym [Jung, 1971], z drugiej natomiast wydaje się być złożona łącząc w sobie zarówno elementy emocjonalne, jak i poznawcze. Ponadto stanowi zarówno przejaw różnorodnych mechanizmów obronnych, jak i mechanizmów kreacyjnych. Powoduje to **odtwórczy** (reprodukcyjny) i zmodyfikowany, twórczy charakter projekcji. Potwierdza się zatem założenie poczynione we wstępie (por. rozdz. 5), co do tego, że człowiek **kompetentnie i twórczo** organizuje osobiste i społeczne doświadczenie nadając im subiektywne znaczenie i wartość. Proces ten jest możliwy dzięki autorefleksji nad osobistym doświadczeniem z przeszłości, teraźniejszości i przyszłości [Trzebiński, 2002a, 2002b; Pietrański, 1993; Obuchowski, 1985].

W świetle analizy zebranego materiału można potwierdzić zasadność założenia o istnieniu wewnętrznych modeli doświadczenia, które tworzą indywidualny, subiektywny obraz relacji między doświadczeniami osobistymi i społecznymi, co związane jest z ich indywidualną organizacją i interpretacją. Dotyczą one konstruowania bieżących spostrzeżeń własnej osoby, charakterystycznych przystosowań emocjonalnych, zachowań sprzyjających i utrudniających realizację posiadanych potencjałów. Ich rezultat zależy nie od obiektywnych właściwości doświadczenia, ale w większym stopniu od **znaczenia** przypisywanego temu doświadczeniu przez jednostkę i jego **subiektywnej interpretacji**. Nie jest ona przypadkowa, ale ustrukturuwana w zorganizowane kompleksy założeń lub oczekiwań wobec siebie i innych.

W świetle zebranych wypowiedzi projekcyjnych niezwykle istotnym wydaje się ponowne rozróżnienie dwóch typów przystosowań: przystosowania **zewnętrznego** – do wymagań otaczającego świata oraz przystosowania **wewnętrznego** – polegającego na spełnianiu osobistych, samorealizacyjnych standardów. Wskaźnikiem przystosowania zewnętrznego jest obiektywna

skuteczność pełnienia ról społecznych. Przystosowanie wewnętrzne polega przede wszystkim **subiektywnie** ocenie podmiotu. Jest rozpoznawane i odczuwane jako harmonia w obrębie różnych obszarów życia i rodzajów aktywności, jako doświadczanie radości z zaangażowań i jako poczucie samospełnienia się [Kulczycki, 1991]. Okres dorosłości niezwykle sprzyja tym aktywnościom.

Uwidoczniła się tutaj siła poszukiwania (eksploracji) i treść przekonań (zobowiązanie, zaangażowanie) [por. Erikson, 1968]. Eksploracja określa aktywność jednostki w podejmowaniu różnych ról, nowych zadań, wyzwań, poszukiwanie alternatyw, ich sprawdzanie i eksperymentowanie.

Zaangażowanie określa poziom zainwestowania (zaawansowania) w planowaniu życia, działania, określone zajęcia, ideologie, będące efektem dokonanych wyborów i związanej z nimi odpowiedzialności.

Tożsamość wyraża wszystko to, czym młody człowiek jest i czym chce być dla siebie i dla innych – [...] z jednoczesną zwrotną akceptacją przez otoczenie, dającą poczucie egzystencjalnego spełnienia dla ego i krępującą jednostkę komfort psychiczny [Witkowski, 2000a, s. 139].

Warto zaznaczyć, iż **pozytywne afekty** budują ważne zasoby osobiste. Pozytywne emocje facylitują myślenie twórcze. **Nastawienie na osiągnięcia** (przekonanie, że los sprzyja jednostce w realizacji jej celów), **pozytywne myślenie** (pozytywne oczekiwania, pozytywne myślenie, aprobaty siebie i otoczenia), **otwartość** (nastawienie na nowe i nietypowe doświadczenia, akceptacja ryzyka) prowadzą do sukcesu. Można przypuszczać, że osoby o wyższych zdolnościach w zakresie rozpoznawania i rozumienia swoich emocji mogą być bardziej nastawione na **rozwój osobisty**. Wyższe zdolności przetwarzania informacji związanych z własnymi doświadczeniami emocjonalnymi sprawiają, że lepiej wiedzą, co jest im potrzebne do rozwoju i w jaki sposób go realizować. Dzięki respektowaniu własnych emocji i skutecznemu zarządzaniu nimi mogą ten rozwój realizować efektywniej. To z kolei może się przyczyniać do zwiększenia zadowolenia w dziedzinie kontaktów społecznych, zawodowych, relacji rodzinnych, bliskich. Pozytywne emocje wspierając zasoby osobiste i społeczne, stanowią zasób **wspierający** dobrostan człowieka.

Emocje transgresyjne towarzyszące działaniom prowadzą do **intencjonalnego** przekształcania celów i zadań życiowych w taki sposób, że są one nie tylko możliwe do zrealizowania, ale niosą ze sobą wartość **gratyfikacyjną**.

Podjęta w tej części opracowania próba ukazania kompetencji twórczych w obszarze działań transgresyjnych poprzez ich doświadczeniowe (biograficzne) ujęcie okazało się zamiarem twórczym, swoistą heurystyką. Pozwoliło ujawnić różnorodność transgresji, ich przejawów, motywów, aspektów, uwarunkowań.

Pojęcie „graniczności” w odniesieniu do doświadczeń życiowych (biograficznych) człowieka (w tym w jaki sposób je organizuje i interpretuje), uznać można za niezwykle interesujący obszar eksploracji. Okazało się, że zawiera w sobie potencjał zarówno **sensotwórczy** (wiele różnych interpretacji), jak i **heurystyczny** (otwarty na poszukiwanie nowych interpretacji). Granica bowiem to coś, co zamyka, rozdziela, ale też otwiera jakąś nową perspektywę doświadczenia.

Specyficznym i osobliwym rodzajem transgresji (paratransgresji) jest emergencja jako zjawisko, które polega na spontanicznym i nieoczekiwanym tworzeniu się nowych jakościowo właściwości. Dopiero po ich pojawieniu się człowiek zdaje sobie sprawę z samorzutnych zmian, uświadamia sobie kierunek przekształceń [Kozielecki, 2001, s. 47].

Na znaczenie zachowań transgresyjnych, które pozwalają umiejętnie radzić sobie z dynamicznie zmieniającą się rzeczywistością, zwróciła uwagę m.in. Maria Ledzińska:

[...] człowiek jest aktywnym sprawcą; ulegając oddziaływaniom świata, także ten świat tworzy. Ludzkie działania bywają bowiem skierowane na świat zewnętrzny lub na siebie samego. Celem tych ostatnich bywa samopoznanie, a skutkiem większa świadomość. Samoświadomość oznacza lepszy wgląd w siebie, czyli orientowanie się w swoich zaleczeniach i wadach, dążeniach, zamiarach, pragnieniach. Jest to ważny element wiedzy o sobie samym. Wiedza ta wykracza poza izolowane informacje, jest systemem danych uporządkowanych (i porządkowanych) oraz uogólnionych. Także zwarta i uporządkowana wiedza o otoczeniu umożliwia sprawne w nim funkcjonowanie, eliminując przypadkowość działań i objawy zagubienia [Ledzińska, 2005, s. 27].

Podsumowanie wyników badań i implikacje

Wprowadzenie

Monografia podejmuje szerokie spektrum zagadnień związanych z naturą kompetencji twórczych, czynnikami wpływającymi na ich rozwój i różnicami pomiędzy przedstawicielami młodych dorosłych. Autorska koncepcja twórczych kompetencji została ujęta w obszarze rozwoju człowieka w kontekście jego życia. Przyjęto twórczościową jego perspektywę. Autorskim zamiarem było wskazanie luki w dotychczasowej wiedzy psychopedagogicznej dotyczącej twórczości w aspekcie rozwojowym i twórczościowej perspektywy rozwoju kompetencji osób dorosłych. Wszystkie słowa – klucze w rozważaniach nad istotą twórczych kompetencji powiązane są z dwoma kategoriami: rozwojem i twórczością.

Celem pracy jest empiryczna weryfikacja modelu kompetencji twórczych w dorosłości w aspekcie uwarunkowań rozwojowych, różnic podmiotowych interindywidualnych i intraindywidualnych w zasobach twórczych, transgresyjnych i obszarach życiowej satysfakcji. Zaproponowany teoretyczny konstrukt – kompetencje twórcze w dorosłości prezentuje ich szerokie ujęcie: od – adaptacyjnego i rozwojowego – przez podmiotowe i transgresyjne – do zindywidualizowanego (por. rys. 3, rozdz. 1, pkt. 1.2.).

Założono, że twórczość jest procesem związanym z rozwojem i stanowi immanentną jego cechę. Dokonuje się najpełniej w aktach autokreacji i realizacji potencjału. U podstaw procesów twórczych i autokreacyjnych leży potrzeba twórcza, stanowiąca siłę rozwojową i dynamizm wszelkiej aktywności. Podmiotowa kompetencja twórcza odgrywa istotną rolę w realizacji twórczego rozwoju jako jego wyznacznik i regulator.

Kompetencje twórcze ujęte jako kategoria opisowa, dynamiczna o charakterze procesualnym i interakcyjnym, obrazują wielowymiarowość rozwoju, a jednocześnie jego indywidualny charakter. Twórczy charakter kompetencji podkreśla przyjęty humanistyczny paradygmat twórczości. Tworzy on przestrzeń dla szeroko pojętego twórczego rozwoju, ujmowanego w świetle założeń humanistycznych, jako zespół kompetencji podmiotu sprzyjających samorealizacji. Samorealizacja, postrzegana jako **metapotrzeba** utożsamiana z samoaktualizacją, oznacza najlepsze wykorzystanie możliwości podmiotowych w określonych warunkach życiowych. Przyjęta rozwojowa (szeroka) perspektywa (tło) ujmowania kompetencji twórczych (podmiotowych zasobów twórczych), pozwala na ich interpretację jako wewnętrznego potencjału podmiotu. Wyznacznikami twórczych kompetencji są podmiotowe cechy twórcze. Ujęte jako postawa twórcza, wyrażają aktywne ustosunkowanie się do życia i otaczającego świata, którego wyrazem jest potrzeba poznawania, przeżywania oraz świadomego zmieniania zastanej rzeczywistości oraz własnego Ja [Popek, 1996, 2000] oraz jako zespół dyspozycji poznawczych, emocjonalno-motywacyjnych i behawioralnych, który umożliwia jednostce reorganizowanie dotychczasowych doświadczeń, odkrywanie i konstruowanie rzeczy, idei, sposobu działania, sposobu postrzegania świata dla niej nowych i wartościowych [Szmidt, 2003, s. 83]. Kompetencje to dyspozycje, których posiadanie, rozwijanie i wykorzystywanie umożliwia realizację celów i zadań życiowych, składają się na nie: wiedza, umiejętności, zdolności, motywacja, postawy, wartości, a także style działania [Czerepaniak-Walczak, 1994]. Pozostają bliskie znaczeniowo kompetencjom **autokreatywnym** (autokreacyjnym), wiążącymi się z procesami samorozwoju i samodoskonalenia. Wyrażają się w zdolności jednostki do **inicjowania i realizowania** przez nią zadań w celu osiągnięcia takich zmian w psychice, które uzna za zgodne z pożądanymi przez nią na danym etapie rozwoju standardami [Dudzikowa, 1993]. Nawiązują również do kompetencji **interpretacyjnych**, odpowiadających za „czynienie świata zrozumiałym”, dzięki którym osoba może nadać i odczytać sens tego, co ją otacza i czego doświadcza [Dudzikowa, 1993].

Specyfika autorskiej perspektywy sytuuje pole znaczeniowe twórczych kompetencji w: 1) systemowym podejściu do twórczości w modelu interakcyjnym St. Popka [1987, 1996, 1999, 2000, 2001]; 2) koncepcji postawy twórczej K. Szmidta [2003] oraz St. Popka [2000, 2001]; 3) transgresyjnej koncepcji J. Kozieleckiego [1983, 1984, 1987, 2001]; 4) Jako kontekst rozwoju twórczych

kompetencji zaproponowano pozytywną perspektywę człowieka i jakości życia. Twórcze kompetencje stanowią zasób wspierający rozwój i życiową satysfakcję, wyrażoną możliwością autokreacji, realizacją potrzeb i celów życiowych.

5.1. Wyniki badań i dyskusja

Rozpatrując kompetencje twórcze w perspektywie adaptacji / innowacji należy podkreślić, że proces rozwoju jest dynamiczny i przebiega według ciągłego mechanizmu **adaptacji – zróżnicowania – kreacji** [Maslow, 1986; Kozielecki, 1987; Popek, 1996, 2001]. Systemowe ujęcie i paradygmat interakcji zakładają, że człowiek może funkcjonować bardziej **adaptacyjnie** (przystosowawczo, zachowawczo) lub bardziej **innowacyjnie** (postępowo, twórczo) [por. Popek, 1996, 2000, 2001]. Perspektywa rozwoju aktywności twórczej w ciągu życia pozwala spojrzeć na twórczość jak na **szerokie spektrum zachowań adaptacyjnych** [por. Cohen, 1989], które można sprowadzić do rezultatu: **od przystosowania się do świata – do przystosowania świata do siebie**.

Okres rozwojowy dorosłości stanowi szczególny czas zaangażowania we własny rozwój, realizujący się w postaci procesu: od potencjalności – do dyspozycji – i procesu aktualizacji a następnie – do efektów (rezultatów) w postaci aktywności całowyciowej osobistej, społecznej, zawodowej. Dorosłość stanowi również czas szczególny z uwagi na podejmowanie zadań rozwojowych tworzy możliwości urzeczywistnienia twórczego potencjału, w okresie w którym człowiek staje twórcą własnego rozwoju.

Hipoteza główna przyjęta na potrzeby pracy została rozstrzygnięta pozytywnie. Zakładała ona w realizacji twórczych kompetencji istnienie związku pomiędzy występowaniem podmiotowych cech twórczych (wyrażonych w postawie twórczej) a zachowaniami transgresyjnymi, doświadczeniami życiowymi (biograficznymi) i poziomem zadowolenia z życia.

Zróżnicowanie poziomu podmiotowych cech twórczych pozwoliło wyodrębnić dwie podstawowe, niezależne grupy osób, wyznaczające typy „modelowe”, „idealne”: wysoko twórczy i nisko twórczy (odtwórczy; nietwórczy?). Stanowiły one niespełna 40% badanych. Pierwszą z nich charakteryzował wysoki nonkonformizm i zachowania heurystyczne, przy niskim konformizmie i zachowaniach algorytmicznych, drugą – profil odwrotny. Czy po-

zwolą one przewidzieć podejmowanie aktywności twórczej i jej poziom? Czy nonkonformistyczne zachowania są przejawem twórczości, a konformizm świadczy o jej braku? Funkcjonowanie osoby zachowawczej i twórczej reguluje działanie specyficznego mechanizmu, którym jest interakcja na zasadzie sprzężenia zwrotnego poznawczych potencjalnych zdolności twórczych, osobowościowej aktywacji (działanie hamujące lub stymulujące sfery emocjonalno-motywacyjnej na rozwój kreatywności w sferze poznawczej i przejawianie jej w zachowaniu) oraz ocena rezultatów własnej aktywności (twórczej lub adaptacyjnej), [Popek, 1989, 1996, 2000, 2001]. Specyfikę funkcjonowania osoby konformistycznej stanowią zmienne konformizmu (niskie poczucie wartości Ja, bojaźliwość, niska odporność i wytrwałość), funkcjonowanie obronne, zachowania uległe, opór i niechęć wobec jakichkolwiek zmian i nowych doświadczeń, zewnątrzsterowność.

Specyfikę funkcjonowania osoby nonkonformistycznej (aktywność podmiotowo-sprawcza) stanowią zmienne odpowiadające cechom osobowości twórczej, orientacji na Ja, twórczego stylu funkcjonowania, prospołecznego stylu funkcjonowania, dążenie do zaspokajania potrzeby autonomii i wewnątrzsterowność. Kocowski [1991] twierdzi, że o aktywności twórczej decyduje system motywacyjny podmiotu, wywierając wpływ na styl życia: 1) adaptacyjny – homeostatyczny konformizm, 2) dążeniowy – pragmatyka i praktyka, 3) autonomiczny – twórczość, przy czym ten ostatni tworzy optymalne warunki do tworzenia siebie, swojej tożsamości. Kolejną z wyodrębnionych grup stanowił typ „przeciętny” wynoszący ponad 60%, który charakteryzował średnie nasilenie skali nonkonformizmu, konformizmu, zachowań heurystycznych i algorytmicznych. W tej grupie był także typ osób określony jako mieszany (najmniej liczny), cechujący się bardzo niskim i bardzo wysokim jednoczesnym nasileniem składowych postawy twórczej i odtwórczej (różna konfiguracja składowych postawy twórczej i odtwórczej). Wart szczególnego podkreślenia jest rezultat, który wskazuje na to, że wśród badanych w przedziale wiekowym 20-23 r.ż. było więcej osób o typie nisko twórczym w porównaniu z pozostałymi grupami. W grupie wiekowej powyżej 29 r.ż. odnotowano wyższy procentowy udział osób o typie wysoko twórczym.

Pozostaje pytanie o wyznaczniki twórczego funkcjonowania osób o typie przeciętnym i – co bardziej interesujące – o wyodrębnionym typie mieszanym? Czy jest możliwe, żeby osoba o charakterystyce postawy twórczej (wysoki nonkonformizm i zachowania heurystyczne), będzie jednocześnie

charakteryzowała się wysokim konformizmem i zachowaniami algorytmicznymi? Osobowościowa aktywacja – działanie hamujące lub stymulujące sfery emocjonalno-motywacyjnej – w sposób zróżnicowany i złożony wpływa na rozwój kreatywności w sferze poznawczej i przejawianie jej w zachowaniu. Konformizm – nonkonformizm stanowią hipotetyczne właściwości (wymiary) osobowości o wartości ciągłej lub ogólnej tendencji (skłonności, postaw). Konformizm pozwala na ochronę poczucia własnej wartości, samooceny i samoakceptacji, gdyż zabezpiecza podmiot przed doznaniem i konsekwencjami porażki [por. Doliński, 1993]. Nonkonformizm jako rodzaj aktywności poznawczej, emocjonalnej i behawioralnej staje się siłą sprawczą każdego procesu twórczego, pod warunkiem, że prócz negacji i przeciwstawiania się wartościom dana jednostka wytwarza i konkretyzuje własne pomysły i swój system wartości [Popek, 2001]. Warto przypomnieć istotną kwestię, że istnieją jakościowo różne sposoby ekspresji nonkonformizmu: poprzez zachowania niekonstruktywne, których celem jest zdobycie popularności, poprzez zachowania antyspołeczne – jako nonkonformizm destrukcyjny, poprzez aktywność twórczą [por. Bernacka, 2008]. Osobowościowa aktywacja nonkonformistów konstruktywnych (twórczych) i pozornych (nietwórczych) jest identyczna – mają wysoką samoocenę, wierzą w siebie, chcą zdobyć uznanie i są przekonani, że im się uda. Różnią się najprawdopodobniej tylko twórczymi możliwościami poznawczymi oraz motywacyjno-emocjonalnym aspektem osobowości. Uzyskana w prezentowanych badaniach struktura czynnikowa konformizm pozwala stwierdzić, że o istocie tego czynnika stanowią następujące cechy: zależność, stereotypowość, zahamowalność, nietolerancja, bojaźliwość, nieodpowiedzialność. Strukturę czynnikową Nonkonformizm stanowią: niezależność, samoorganizacja, odpowiedzialność, samokrytycyzm, aktywność, wysokie poczucie wartości Ja, oryginalność, konsekwencja, otwartość.

Podmiotowe cechy twórcze wiążą się dodatnio z podejmowaniem zachowań transgresyjnych (H.1.). Rozpatrując kompetencje twórcze w perspektywie transgresyjnej warto zaznaczyć, że – podobnie jak w ujęciu twórczym – ukazują człowieka aktywnym, twórczo przekształcającym otoczenie i samego siebie. Jest on aktywnym sprawcą, zdolnym do myślenia i działania transgresyjnego skoncentrowanym na zmianie i rozwoju [Kozielecki, 1997, 2010]. Poziom gotowości do podejmowania zachowań transgresyjnych w badanej grupie był zróżnicowany. Spośród osób zakwalifikowanych do typu wysoko

transgresyjnego i nisko transgresyjnego – grupę najbardziej liczną stanowiły osoby zaliczane do typu mieszanego w zakresie poziomu podmiotowych cech twórczych mierzony kwestionariuszem KANH. Odnotowano wyższe wskaźniki nasilenia zachowań transgresyjnych wśród mężczyzn w zakresie nastawienia do dominowania nad innymi, rozszerzania swoich praw i wpływów oraz odwagi w podejmowaniu nowych zadań – trudnych i ryzykownych (H.2.). Nie potwierdziły się przewidywania drugiej części hipotezy, zakładającej obniżanie się z wiekiem gotowości do podejmowania zachowań transgresyjnych. Osoby o wysokich predyspozycjach do zachowań transgresyjnych, powyżej 30 r.ż., stanowiły grupę najliczniejszą, częściej charakteryzującą się wysokim poziomem zachowań transgresyjnych. W porównaniu z grupami młodszymi osoby te uzyskały wyższe wskaźniki w zakresie: motywacji do wzbogacania wiedzy i doświadczenia, pozytywnej oceny własnych dokonań, projektowania i wdrażania zmian, braku lęku przed trudnymi zadaniami i tolerancji ryzyka. Wskaźniki najniższe w tej grupie osób odnotowano w zakresie tolerancji zmienności i oporu wobec zakazów. Warto jednak podkreślić, iż wskaźnik tolerancji zmienności uzyskał najniższe wartości we wszystkich grupach wiekowych. Podmiotowe cechy twórcze wyrażone w postawie twórczej współwystępują z zachowaniami transgresyjnymi: **motywacją (pro)twórczą w poszukiwaniu zmian, nonkonformizmem, orientacją na działanie i na przezwyciężanie trudności, z otwartością i odwagą w podejmowaniu nowych zadań, z innowacyjnością i akceptacją nowości.** Im wyższy poziom postawy twórczej i jej składowych w sferze poznawczej (zachowania heurystyczne) i charakterologicznej (orientacja nonkonformistyczna), tym silniejsze związki z różnymi przejawami transgresyjności: nastawieniem do dominowania nad innymi, motywacją do wzbogacania kompetencji, innowacyjnością w projektowaniu nowych rozwiązań i odwagą w podejmowaniu nowych zadań (H.3.).

Zgodnie z założeniami koncepcji transgresyjnej, człowiek podejmuje w ramach własnej aktywności również działania ochronne [Kozielecki, 2001]. Działania o charakterze ochronnym nastawione są na utrwalanie własnych, dotychczasowych granic oraz zachowanie wszystkiego, co osiągnął dzięki działaniom adaptacyjnym [Kozielecki, 2001, s. 18]. Im niższy poziom podmiotowych cech twórczych (postawy twórczej), tym słabsza determinacja w realizacji celów, motywacja (pro)twórcza w poszukiwaniu zmian, nonkonformizm, orientacja na działanie i na przezwyciężanie trudności, otwartość

i odwaga w podejmowaniu nowych zadań (aktywność ukierunkowana na zmiany).

Cechy podmiotowego nonkonformizmu, najsilniej związane z zachowaniami transgresyjnymi, stanowiły: **dominatyność, aktywność, odwaga, spontaniczność, konsekwencja, oryginalność, wysokie poczucie wartości Ja**. Wykorzystanie w praktycznym działaniu tych dwóch grup dyspozycji może stanowić wskaźnik efektywności **udziału własnego** człowieka w swoim rozwoju. Udział ten realizuje się poprzez działanie wybiórcze w stosunku do różnych wpływów otoczenia, bądź jako dobrowolne podporządkowanie się tym wpływom, lub jako przeciwstawienie się im, wskazanie głównych kierunków oddziaływań służących rozwojowi kompetencji twórczych.

Z punktu widzenia odnoszącego się do praktyki ważna pozostaje informacja – iż wraz ze wzrostem postawy twórczej i jej składowych w sferze poznawczej (zachowania heurystyczne) i charakterologicznej (orientacja nonkonformistyczna) – nasilają się wskaźniki zachowań transgresyjnych, takie jak motywacja do wzbogacania kompetencji, innowacyjność i odwaga w podejmowaniu nowych zadań. Z kolei konformizm – osłabia zachowania celowe, orientację na zadania, aktywność, orientację na przewyżczanie trudności. Zdaje się to potwierdzać zasadność przyjętego założenia o działaniu **specyficznego mechanizmu** regulującego funkcjonowanie osoby zachowawczej, twórczej i transgresyjnej, którego istotą jest **interakcyjność**. Wykorzystanie w praktycznym działaniu dyspozycji twórczych i transgresyjnych może stanowić wskaźnik efektywności działań.

Wyodrębnione w analizie czynniki stanowiące o specyfice zachowań transgresyjnych mogą sprzyjać: działaniom praktycznym skierowanym na świat fizyczny (**transgresje ku rzeczom**), czynnościom i zachowaniom skierowanym na innych ludzi (**transgresje ku innym**), działaniom twórczym, dzięki którym człowiek wzbogaca wiedzę o świecie (**transgresje symboliczne**) czy działaniom autokreacyjnym, prowadzącym do samorozwoju (**transgresje ku sobie**). Te ostatnie są istotne, gdyż zaspokajają jego potrzeby i pragnienia, budzą ciekawość poznawczą, zwiększają motywację do dalszego działania, rozwijają zdolności i umiejętności twórcze.

Aktywność, dominatyność i odwaga oraz wysokie poczucie wartości Ja – główne wyznaczniki funkcjonowania człowieka z wysokim poziomem podmiotowych cech twórczych – okazały się istotnie skorelowane ze wskaźnikami zachowań transgresyjnych. Może to oznaczać, że podmioto-

we cechy twórcze wspierane predyspozycjami do zachowań transgresyjnych (i odwrotnie) stanowią ważne zasoby osobiste w realizacji celów i zadań życiowych młodych ludzi. Podejmowanie działań transgresyjnych wskazuje na aktywne negocjowanie (czynny udział) jednostki w intencjonalnym przekształcaniu drogi osiągania celów w taki sposób, że są one możliwe do zrealizowania. Zachowania transgresyjne, najsilniej związane z podmiotowymi cechami twórczymi (nonkonformizm), stanowią: dominacja nad innymi, tendencja do liderowania, tolerancja ryzyka, brak lęku przed trudnymi zadaniami, determinacja w realizacji celów, stałość motywacji w realizacji celów, motywacja do nabywania nowych umiejętności, tendencja do nabywania nowych kompetencji, generowanie i wdrażanie pomysłów.

W kontekście analizowanych zmiennych – zachowań twórczych i transgresyjnych jako istotnych korelatów – należy poczynić istotną uwagę. Jeśli z jednej strony transgresja jest zorientowana na zmiany a z drugiej – twórczość przede wszystkim oznacza potrzebę i realizowanie zmian – to korelacje między tymi zmiennymi nie muszą być odkrywcze. W korelatach nie można upatrywać ani przyczyn, ani skutków interesującej nas zmiennej. Między analizowanymi dwiema zmiennymi związek może być **pozorny** (gdy mają wspólną przyczynę). Nawet gdyby za korelacją stał związek przyczynowy, często nie jesteśmy w stanie rozstrzygnąć, która zmienna jest przyczyną, a która skutkiem. Jeśli analizowane zmienne są skorelowane, to nie muszą być związane przyczynowo, ale jeśli są związane przyczynowo, to muszą być skorelowane. Ale potwierdzenie hipotezy z pewnością zwiększa zaufanie do teorii. Jeszcze więcej wnosi **niepotwierdzenie hipotezy**, gdzie trzeba ponownie przemyśleć twierdzenie teoretyczne lub zastosowane metody pomiaru. W konsekwencji tej uwagi należałoby zastrzec istnienie linii granicznej między transgresją i twórczością. Warto więc w tym miejscu określić na ile cechy twórcze nakładają się na transgresyjne charakterystyki – a na ile – są one odrębne i swoiste.

Samoorganizacja, odpowiedzialność, tolerancyjność, odporność i wytrwałość, samokrytycyzm stanowią o swoistości i odrębności. Można je łączyć z wewnątrzsterownością (samosterownością), jako mechanizmem energetycznym wewnętrznego systemu motywacji i wartości [Strzałecki, 1989]. Odporność zwiększa tendencję do preferowania nietypowych sytuacji, sprzyja przyswajaniu sprzecznych z dotychczasowym doświadczeniem informacji oraz łączy się z wytrwałością w dążeniu do celu [Trzebiński, 1976]. Wytrwa-

łość to cecha, dzięki której proces twórczy trwa mimo przeszkód, prowadząc do ulepszenia dzieła, tworzenia nowych dzieł i w fazie implementacji procesu twórczego do przedstawienia rezultatu aktywności innym ludziom, połączonego często z koniecznością przekonania otoczenia do jego wartości [por. Nęcka, 2001].

Badania potwierdziły przyjęte w Hipotezie 4. istnienie zależności podmiotowych cech twórczych i wartościowania (oceny) różnych sfer życia oraz poziomu życiowej satysfakcji. Osoby wykazujące przewagę podmiotowych cech twórczych osiągają wyższe wskaźniki poczucia zadowolenia z życia, szacowane jako różnica między wartością tego, co określa człowiek jako źródło satysfakcji życiowej a poczuciem zaspokojenia potrzeb w tym obszarze. Co istotne, osoby wykazujące przewagę podmiotowych cech twórczych uzyskały wyższe wskaźniki poczucia zaspokojenia potrzeb ważnych z punktu widzenia zadań rozwojowych okresu dorosłości, takich jak: bezpieczeństwo, związki z ludźmi, działalność dla innych, aktywność i praca, wypoczynek i czas wolny. Obszary satysfakcji życiowej w dorosłości wiążą się z realizacją zadań rozwojowych. Wyższe wskaźniki poczucia zadowolenia z życia wykazują osoby z wysokim poziomem podmiotowych cech twórczych i zachowań transgresyjnych w zakresie działań związanych z pomaganiem innym i wspieraniem ich, wychowywaniem innych ludzi, aktywnością zawodową oraz twórczością. Każdy ze skutecznie rozwiązanych kryzysów niesie ze sobą wypracowanie pewnych sił, które pozwalają człowiekowi lepiej radzić sobie z wymaganiami psychospołecznymi [Erikson, 1968]. Pomyślna realizacja potrzeb związanych obszarami funkcjonowania życiowego umożliwia **satysfakcjonującą realizację** zadań rozwojowych [Bańka, 2005a, 2005b; Brzezińska, Stolarska, Zielińska, 2002a; Oleś, 2011]. Służy to jednocześnie **wzbogacaniu osobistego potencjału** i wiąże się z osiągnięciem **dobrostanu** [Seligman, 2002, 2005; Stach, 2006; Trzebińska, 2008; Czerw, 2010; Wróblewska, 2008a, 2011c, 2014a]. Podnosi zdolność do spostrzegania otoczenia **zgodnie** ze swoimi potrzebami i wartościami. Wpływa na rozwój **poczucia sprawstwa i kompetencji** [Dudzikowa, 1994; Urban, 2012; Stasiakiewicz, 2004; Strzałecki, 1989, 2011]. Ułatwia podejmowanie wyzwań [Kozielecki, 1983, 1986, 1995; Studenski, 2004, 2006; Pufal-Struzik, 2008]. **Stymuluje rozwój** pozytywnych relacji interpersonalnych i kontaktów społecznych oraz wpływa na **osobisty rozwój** [por. Ryff, Singer, 2000; Oleś, 2009, 2011; Pietraśiński, 2008]. Satysfakcja z życia jest pochodną **zaangażowania** w realizację

zadań i celów. Ich pomyślna realizacja **wzmacnia** samoocenę i przyczynia się do większego zadowolenia z życia. Nie tylko sukces czyni człowieka szczęśliwym, ale i bycie szczęśliwym rodzi sukces [Seligman, 2005, 2011].

Poczucie szczęścia związane jest również z zaspokojeniem potrzeby samorealizacji w rozumieniu Masłowa [1990]. Również Seligman [2011] w swojej najnowszej koncepcji postuluje, by zamiast wyrażenia *happiness* używać terminu *self-being* (dobrostan), który lepiej oddaje długotrwałą, ogólną satysfakcję życiową. Na dobrostan człowieka składają się następujące elementy: 1) doznawanie pozytywnych emocji, 2) zaangażowanie w realizację postawionych sobie celów, 3) jakość relacji interpersonalnych (posiadanie przyjaciół), 4) poczucie sensu (na które składa się posiadanie celu w życiu i potrzeba realizowania wartości), 5) potrzeba osiągnięć. Podobnie jak Masłow, Seligman charakteryzuje ludzi szczęśliwych jako mających wspólny system wartości i wysoki poziom samoakceptacji, konsekwentnie realizujących cele, mających zadowalające relacje z ludźmi oraz życzliwe nastawienie do świata.

Kompetencje twórcze – jako – podmiotowe cechy twórcze i zachowania transgresyjne oraz aktywność ukierunkowana na zamiany w perspektywie indywidualizacji – ujęte zostały jako organizacja doświadczenia osobistego i społecznego oraz jego twórcza interpretacja. W Hipotezie 5. przewidywano, że istnieje związek podmiotowych cech twórczych i zachowań transgresyjnych z procesem wartościowania i nadawania znaczeń doświadczeniom osobistym i społecznym (biograficznym). Przeprowadzona w tej części pracy analiza jakościowa o charakterze opisowo-interpretacyjnym, odnosząca się do subiektywnych doświadczeń i nadawania im indywidualnych znaczeń, potwierdziła przyjęte założenie. Podmiotowe cechy twórcze i zachowania transgresyjne wiązały się dodatnio z indywidualnym procesem wartościowania i nadawania znaczeń doświadczeniom ujawniającym się w materiale projekcyjnym.

W Hipotezie 5. przewidywano również, że proces indywidualnego wartościowania osobistych i społecznych doświadczeń wykazywać będzie dynamikę w kierunku ich **integrowania** (funkcja adaptacyjna) i łączenia w **spójną** całość (interpretacja siebie i świata). W świetle przeprowadzonej analizy opisowo-interpretacyjnej, założenie zostało rozstrzygnięte pozytywnie. Biorąc pod uwagę różnice w poziomie podmiotowych cech twórczych (wysokie/niskie) i rodzaju transgresji (konstruktywne i niekonstruktywne) ujawniły się odmienne sposoby ujmowania i interpretacji osobistych i społecznych doświadczeń. Tworzony obraz relacji między doświadczeniami wskazywał na

rodzaj subiektywnego przystosowania, które w przypadku osób ujawniających zachowania transgresyjne charakteryzowała harmonia w obrębie różnych obszarów życia i rodzajów aktywności. Powodowało to radość, satysfakcję, dumę, poczucie spełnienia. Natomiast w przypadku osób ujawniających zachowania ochronne materiał projekcyjny ujawnił negatywne wartościowanie indywidualnych doświadczeń z przeszłości, jak też przewidywanych, brak pozytywnej orientacji i przekonania o własnej skuteczności.

Rolę emocji w kreowaniu zachowań transgresyjnych zdecydowanie podkreślił Kozielecki [1995, 2002], który umieścił ich funkcjonowanie w psychonie emocjonalnym. Zaznaczył również, że przy zachowaniach transgresyjnych występuje pozytywne przesunięcie afektywne, gdzie dominować mogą takie uczucia, jak: podekscytowanie, duma lub pycha. Przy zachowaniach ochronnych pojawić się mogą: nuda, strach lub lęk. Treści ujawnione w materiale projekcyjnym związane były z indywidualnymi doświadczeniami dotyczącymi przeżytych motywów, emocji, problemów w przeszłości, a także odnoszonymi do percepcji aktualnych i przyszłych doświadczeń. Zostały one ocenione w odniesieniu do podstawowych wymiarów: pozytywny–negatywny, ważny–nieważny, ogólny–konkretny. Pozytywne myślenie, optymizm i wartościowanie pozytywne doświadczeń, wiąże się z poczuciem możliwości kontrolowania przebiegu zdarzeń. Emocje transgresyjne prowadzą do intencjonalnego przekształcania celów i zadań życiowych w taki sposób, że są one możliwe do zrealizowania. Emocje pozytywne, które jednostka przeżywa w określonych okolicznościach, mają charakter samowzmacniający. Zachęcają ją do zaangażowania się i podejmowania dalszych działań w różnych obszarach życia. Pozytywne emocje facylitują myślenie twórcze: nastawienie na osiągnięcia, pozytywne myślenie, pozytywne oczekiwania, otwartość na nowe doświadczenia, akceptację ryzyka. Indywidualne wartościowanie treści osobistych i społecznych doświadczeń wykazało dynamikę w kierunku ich integrowania, porządkowania i łączenia w pewną całość (ukazującą subiektywny obraz interpretacji własnej osoby i otoczenia społecznego). Zdolności różnicowania części i odpowiedniego ich łączenia, organizowania w całości niosące pewien sens, stanowią o naturalnej kompetencji człowieka (funkcja adaptacyjna) [por. Uchnast, 1994]. Tak rozumiane kompetencje **przestają być jedynie właściwościami osobowości, a mogą być ujmowane jako właściwości osoby.**

Pojęcie „graniczności” w odniesieniu do możliwości i doświadczenia człowieka, uznać można za obszar, który zawiera w sobie potencjał zarów-

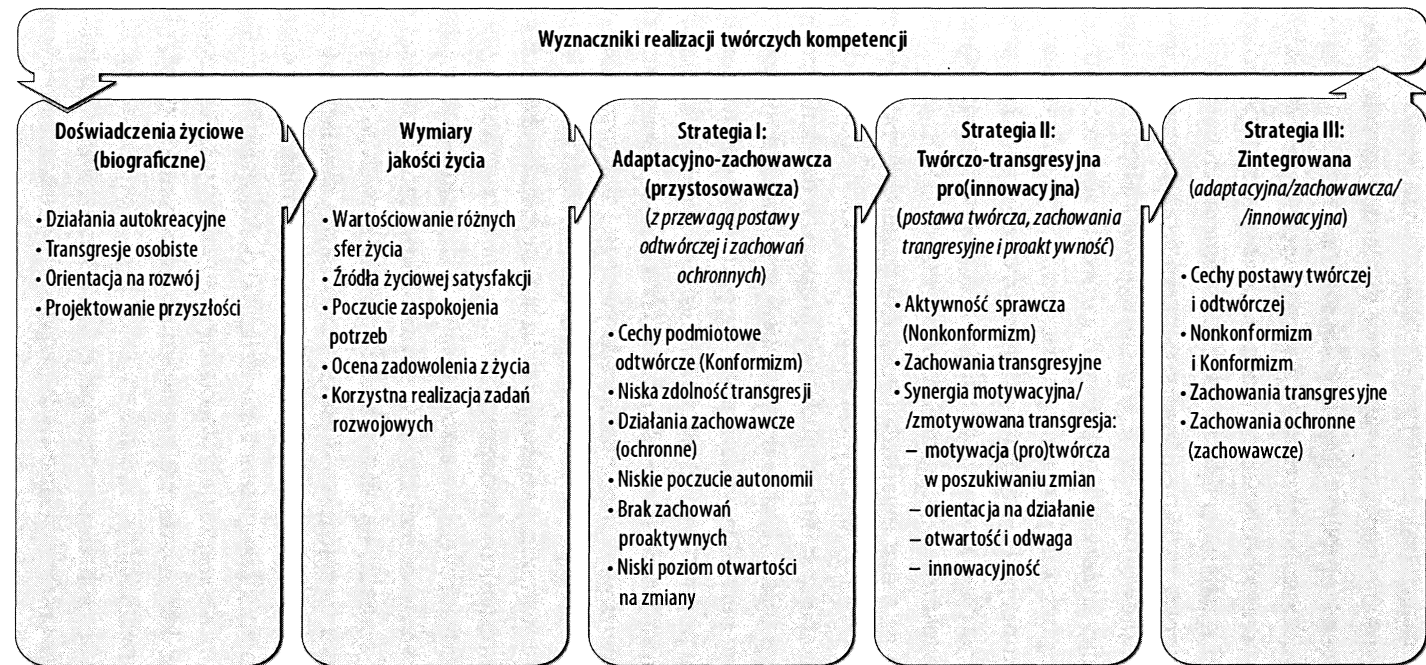
no **sensotwórczy** (wiele różnych interpretacji), jak i **heurystyczny** (otwarty na poszukiwanie nowych interpretacji). Granica bowiem to coś, co zamyka, rozdziela, ale też otwiera jakąś nową perspektywę doświadczenia.

Zebrany materiał projekcyjny zawiera bogactwo treści. Można na jego podstawie odtworzyć i analizować doświadczenia w zakresie interesujących wątków tematycznych i wielości spostrzeżeń dotyczących: obrazów dzieciństwa; postaci matki, ojca; obrazu kobiet i mężczyzn; małżeństwa, przyjaźni, miłości, śmierci; potrzeb, ujawnianych emocji. **Różnorodność i bogactwo znaczeń** ujawnione w projekcji doświadczeń ukazuje **złożoność i wielowątkowość** charakterystyk indywidualnego przystosowania człowieka. Przeprowadzona analiza tworzy nowe i odmienne od ilościowego, bardziej „doświadczeniowe” ujęcie w interpretacji twórczych kompetencji. Warto w tym miejscu podkreślić, że w przypadku zastosowania analizy jakościowej można było nie stawiać hipotez. Przyjęte w badaniach założenie miało znaczenie szerokie i na podstawie uzyskanych rezultatów można przyjąć, że oprócz celu weryfikacyjnego, został osiągnięty także cel rekonstrukcyjny i ewaluacyjny [por. Bauman, 2010, s. 95].

Uzyskane rezultaty badań pozwalają przyjąć trzy zasadnicze strategie realizacji twórczych kompetencji (twórczych zasobów podmiotowych i transgresyjnych) w dorosłości. Pierwszą jest strategia (koncepcja/program funkcjonowania) adaptacyjno-zachowawcza (przystosowawcza) (z przewagą postawy odtwórczej i zachowań ochronnych); realizacji twórczych kompetencji (potencjału, zasobów podmiotowych). Drugą stanowi strategia twórczo-transgresyjna pro(innowacyjna) (postawa twórcza, zachowania transgresyjne i proaktywność), a trzecią strategia zintegrowana (adaptacyjna/zachowawcza/innowacyjna). U podstaw wszystkich leży potrzeba twórcza, która stanowi siłę rozwojową i dynamizm wszelkiej aktywności, w której realizuje się potencjalność człowieka [Maslow, 1982, 1990; Obuchowski, 1985; Popek, 2001]. Jedność w różnorodności – oto formuła, która najlepiej oddaje istotę współzależności między jednolitymi i zróżnicowanymi aspektami twórczej aktywności człowieka [Schulz, 1990, s. 246]. Model wyznaczników i strategii realizacji twórczych kompetencji w dorosłości ilustruje rysunek 11.

Wydaje się, że heurystycznie płodną jest strategia zintegrowana (adaptacyjna/zachowawcza/innowacyjna). Oddaje najlepiej istotę twórczości jako procesu dialektycznego (dialektykę pojętą w najbardziej klasycznym znaczeniu jako jedność przeciwieństw) [Stróżewski, 1993, s. 3]. Dialektyczność

Rysunek 11. Model wyznaczników i strategii realizacji twórczych kompetencji w dorosłości



procesu twórczego polega na tym, że w każdym z jego aspektów występują przeciwstawne momenty lub siły, które dopiero w swych spięciach ukazują istotne cechy tego procesu [Stróżewski, 1983, s. 27].

Różnorodność i sprzeczności, przeciwieństwa i dialektykę cech potwierdzają swoją obecnością w badaniach dwudziestopięcioletnich analizy dotyczące biografii ludzi twórczych [Csikszentmihalyi, 1996].

Kompetencje twórcze ukazane w perspektywie uwarunkowań rozwojowych, podmiotowo-twórczych, transgresyjnych i zindywidualizowanych pozwalają na charakterystykę zachowań człowieka aktywnego, zaangażowanego w zmiany, ich inicjowanie i proces kreacji. Powoduje to **zróznicowanie typologii, koncepcji i strategii** odkrywania twórczych kompetencji w dorosłości, umiejętnego zarządzania nimi oraz tworzenia **indywidualnych projektów (programów)** ich przyszłych realizacji.

Wiedza na temat uwarunkowań rozwoju kompetencji twórczych w dorosłości (por. podstawy teoretyczne) oraz empiryczne analizy dokonane na potrzeby pracy mogą stanowić podstawę propozycji działań zorientowanych na rozwój kompetencji. Warto w tym miejscu raz jeszcze przywołać dwie uzupełniające się perspektywy kompetencji: podmiotową i przedmiotową. Istotą kompetencji podmiotowych jest rozwój siebie i świata. Ukazana istota kompetencji **podmiotowych** stanowi rodzaj **bazy** dla kompetencji **przedmiotowych**. Ich znaczenie tkwi w możliwości efektywnego i skutecznego działania. Połączenie kompetencji podmiotowych i przedmiotowych pozwala na szerszy sposób interpretowania rozwoju człowieka w kategoriach **działań kompetencyjnych** z podkreśleniem „**twórczych**”.

Ta końcowa refleksja może stanowić rodzaj „klamry spajającej w całość” podjęte rozważania nad twórczą naturą kompetencji w części teoretycznej monografii i analiz wyników badań prowadzonych w części empirycznej. Całość można to ująć jako: **Wymiary twórczych działań kompetencyjnych w dorosłości**. Perspektywa podmiotowa i przedmiotowa wzajemnie uzupełniają rozumienie kompetencji nie tylko jako skutecznej czy efektywnej realizacji zadań, ale szerzej jako swoistego sposobu bycia kompetentnym, czyli świadomego kierowania się przyjętymi wartościami w działaniu [por. Brzezińska, Wiliński, 1995].

W ujęciu tych dwóch perspektyw twórcze kompetencje, które jak dowiedziono w tej pracy odpowiadają znaczeniowo kompetencjom autokreacji i interpretacyjnym, odpowiadają również za „czynienie świata zrozumiałym”

a dzięki nim osoba może nadać i odczytać sens tego, co ją otacza i czego doświadcza [Dudzikowa, 1993].

Transgresyjne ujęcie twórczych kompetencji zbliża je znaczeniowo do kompetencji **emancypacyjnych**, jako: wyuczalnej, dynamicznej właściwości podmiotu wyrażającej się w gotowości do przekraczania ograniczeń, świadomym upominaniu się o pola wolności, merytorycznym argumentowaniu potrzeby ich posiadania, osiągania oraz korzystania z nich w celu doskonalenia siebie i otoczenia [Czerepaniak-Walczak, 1995, s. 26].

Koncepcji twórczych kompetencji odpowiada także wizja człowieka jako podmiotu **stającego się** poprzez **aktualizowanie** swojej wewnętrznej potencjalności w aktywnym kontekście [Trempała, 1995, 2012].

Podmiot, którego aktywność jest intencjonalna i autonomiczna, dysponuje wiedzą o sobie, wyznacza zadania i w sposób inteligentny dobiera do nich metodę, **staje się autorem siebie** [Obuchowski, 2002].

5.2. Rozwijanie kompetencji twórczych – implikacje teoretyczne i praktyczne

Poza przyczyną poznawczą podjęcia zagadnienia kompetencji twórczych w kontekście uwarunkowań i rozwoju należy też wskazać jego cel praktyczny. Jest nim **animacja na rzecz rozwoju twórczych kompetencji**. Istnieje możliwość aplikacji uzyskanych rezultatów do psychopedagogiki rozwoju i edukacji dorosłych – projektowania programów edukacyjnych dotyczących kształcenia ustawicznego oraz samokształcenia i twórczej aktywizacji. Rodzi to pytania: Jak motywować ludzi dorosłych do indywidualnej aktywności na rzecz kompetentnego rozwoju a następnie podtrzymywać i wspierać tę aktywność? W jaki sposób projektować i realizować projekty działań na rzecz twórczego funkcjonowania człowieka? Jak optymalizować rozwój twórczych kompetencji? Ważne są wszystkie próby wyjaśniania mechanizmów ujawniania się i realizacji twórczych zasobów podmiotowych w celu wspierania ich rozwoju.

Realizacja postulatów kształcenia humanistyczno-podmiotowego, pozytywnych programów pedagogicznych, edukacji podmiotowej (zorientowanej na podmiotowość), [Lewowicki, 1994a, 1994b; Czerepaniak-Walczak, 1999; Nałaskowski, 1994, 2000; Palka, 2006; Kubinowski, Nowak, 2006; Abiewicz, 2004] **wymaga integracji** wiedzy pedagogicznej z dorobkiem psy-

chologii twórczości, w ramach której są tworzone podstawy teoretyczne i wypracowywane paradygmaty badawcze. Praktyka edukacyjna jest zainteresowana warunkami inicjowania, możliwościami rozwijania dyspozycji twórczych człowieka oraz projektowania i realizacji edukacji twórczej i edukacji „ku twórczości” [Szmidt, 2003, 2004, 2005, 2007; Nosal, 1992; Dobrołowicz, 1995, 2002a; Florida, 2010; Uszyńska-Jarmoc, 2007; Zwolińska, 2005; Ekiert-Oldroyd, 2004; Giza, 2006; Góralski, 1996; Limont, Turska, 2009; Nielek-Zawadzka, 2005c, 2005d].

Twórczość ma heterogeniczny, zróżnicowany charakter i nie ma twórczości w ogóle, istnieje natomiast wiele kategorii twórczego zachowania człowieka, wiele rodzajów twórczości i wiele różnych form twórczego zaangażowania człowieka. „Jedność w różnorodności – oto formuła, która najlepiej oddaje istotę współzależności między jednolitymi i zróżnicowanymi aspektami twórczej aktywności człowieka” [Schulz, 1990, s. 246]. Jak zauważył Aleksander Nalaskowski: „Gdyby ktoś zechciał ułożyć słownik terminów, które w dziedzinie edukacji zrobiły największą karierę, z całą pewnością musiałby w czołówce umieścić pojęcie twórczości” [Nalaskowski, 2000, s. 96].

Można stwierdzić, że ludzka samoświadomość twórczości to jedno z największych odkryć kończącego się stulecia – zauważył autor – Tym samym edukacji przybył jeszcze jeden obszar do zagospodarowania – twórczość, której rozwój jest możliwy za pomocą zabiegów pedagogicznych odmiennych niż tradycyjne, a więc nie odwołujących się do pamięci, systematyczności uczenia się, powiększania zasobów wiedzy i informacji [Nalaskowski, 2000, s. 97].

Edukacja powinna pomagać człowiekowi w odkrywaniu realnych znaczeń w odniesieniu do własnego życia poprzez stwarzanie warunków „doświadczenia sensu”, a więc dobór sytuacji, „w których może się on spełniać we wspólnym, twórczym rozwiązywaniu kryzysów i poszukiwaniu celów życia” [Borowska, 2000, s. 59; Delors, 1998; Kwieciński, 1991, 2000; Nalaskowski, 1994, 2000; Łukaszewicz, 1997]. Twórczość to podstawowy środek do trwałego wyrażania siebie, do efektywnej samorealizacji, do skutecznej samoobrony [Góralski, 1998, s. 32]. Warto postawić wciąż aktualne pytanie o przyczyny trudności w realizacji twórczego stylu życia i przywołać w tym miejscu słowa Bogdana Suchodolskiego sprzed lat, który pytał: „Jeśli człowiek jest rzeczywiście istotą twórczą – homo kreator – to dlaczego upowszechnienie zasady twórczego życia napotyka tak wielkie i trudne do pokonania przeszkody?” [Suchodol-

ski, 1983, s. 164]. Problematyka rozwoju twórczości jest ważna z tego względu, że oprócz mocy wyjaśniającej mechanizmy ludzkiej aktywności twórczej ma ścisły związek z tworzeniem programów stymulujących rozwój możliwości twórczych dzieci, młodzieży i dorosłych [Wojnar, 2008; Cudowska, 2007; Dudzikowa, 1994; Dobrołowicz, 1995; Dzwonkowska, Gawor, 2005; Polak, 2003; Karolak, 2006; Kaufmann, Fustier, Drevet, 1995; Popek, 1987; Limont, 2004b, 2005a, 2005b; Szmidt, 2001, 2003, 2004, 2007; Uszyńska-Jarmoc, 2007; Turska, 1994, 2000, 2006, 2009; Zwolińska, 2005]. Wiedza o twórczości w rozwojowym aspekcie jest ważna dla praktyki edukacyjnej [Ledzińska, 2006a, 2006b; Popek, 1996, 2001, 2010; Tokarz, 1985, 1991; Sękowski, 2004, 2008; Kubicka, 2003, 2004; Turska, 1994, 2006; Mendecka, 2003; Wróblewska, 2008c, 2009b, 2009c, 2010c, 2011a, 2013c, 2014b].

Koncepcja twórczych kompetencji nawiązuje do aktualnie konstruowanej idei **pedagogiki pozytywnej** – rozwoju (por. rozdz. 6). Rozumiana jest jako dziedzina pedagogiki twórczości i zdolności, koncentrująca się na problemach zasobów i dobrostanu człowieka. Postulowana jest potrzeba wyrównania proporcji w badaniach pedagogicznych i rozważaniach teoretycznych pomiędzy pedagogiką braku i niedostatku (kompensacji i deficytów) a pedagogiką rozwoju i wzrostu. Należałoby i warto skoncentrować aktywność badawczą i dyskusje na zagadnieniach związanych z: rozpoznawaniem i wykorzystywaniem zdolności i twórczych możliwości człowieka w codziennym życiu – w połączeniu z zadowoleniem z życia i satysfakcją z realizacji potrzeb, które jednostka uznaje za ważne – podobnie jak miało to miejsce w psychologii pozytywnej. **Kompetencje twórcze w dorosłości stanowią interindywidualne i intraindywidualne zasoby podmiotowe – należy aktualizować ich rozwój, poszukiwać wyznaczników w różnych sferach funkcjonowania człowieka i – co istotne – optymalizować w praktyce (także edukacyjnej) ich rozwój.** Zgodnie z przyjętymi założeniami pracy, koncepcję twórczych kompetencji wpisuję w szeroko rozumiany przedmiot zainteresowań **pedagogiki twórczości**, określony jako:

- poszukiwanie i analiza teoretyczna oraz empiryczna edukacyjnych warunków rozwoju kreatywności dzieci, młodzieży i dorosłych,
- sytuuje się ona także w obszarze **pomocy w tworzeniu**, rozumianej jako budzenie oraz wspieranie zdolności twórczych ludzi w każdym wieku,
- zainteresowanie warunkami inicjowania, projektowania i realizacji edukacji „ku twórczości” w ramach psychopedagogiki kreatywności.

Proponowane kierunki oddziaływań

1. Obszar oddziaływań. Pomoc w tworzeniu

W oddziaływaniach wspierających twórcze możliwości i dyspozycje człowieka należy uwzględniać różne sfery, ze szczególnym uwzględnieniem rozwijania dyspozycji emocjonalno-motywacyjnych osobowości, osobistych (intrapersonalnych) i społecznych (interpersonalnych). Oddziaływania treningowe często są zawężone do sfery poznawczej i rozwijania operacji umysłowych (kojarzenie, metaforyzowanie, transformowanie, abstrahowanie) [Góralski, 1980; Nęcka, 1985, 1995]. Oczywiście rozwijanie tych procesów jest ważne. Dzięki nim jest możliwe rozwijanie twórczych cech myślenia, jak płynność, giętkość i oryginalność, oraz zdolności dostrzegania, definiowania i redefiniowania problemów [Sternberg, Lubart, 1991, 1999a, 1999b; Sternberg, Spear-Swerling, 2003; Wiśniewska, Karwowski, 2007; Chybicka, 2004; Kolańczyk, 1991; Barłóg, Mach, Zaborniak-Sobczak, 2012]. Powinno się również wzmacniać te cechy podmiotowe, które kształtują postawę otwartości, niezależności, aktywności, ekspresji, potrzebę twórczego wyrażania własnego Ja. Pomoc w tworzeniu powinna obejmować przede wszystkim: 1. Pogłębianie świadomości poziomu swojej wiedzy i umiejętności oraz motywacji, 2. Rozumienie potrzeby ciągłego rozwoju osobistego, 3. Wspieranie własnego rozwoju (samorozwój).

1.1. *Pogłębianie samoświadomości poziomu wiedzy, umiejętności i motywacji*

Rozwijanie samoświadomości, ze szczególnym nastawieniem na świadomość osobistych zasobów, staje się koniecznością we współczesnych warunkach rzeczywistości. Osoba musi dysponować odpowiednim poziomem samoświadomości, aby zorientować się we własnych możliwościach działania i móc je uruchomić: „mieć świadomość, to posiadać dostęp do informacji o przebiegu własnych procesów psychicznych, mieć możliwość przetwarzania tej informacji i wykorzystywania jej w procesie regulacji psychicznej” [por. Wojciszke, 1980, s. 283; Zaborowski, 2000; Skorny, 1993]. Ważne jest, aby proces motywowania przebiegał etapami: od rozpoznawania własnego potencjału – poprzez – jego wykorzystywanie w realizacji celów – motywowanie do podejmowania działań twórczych, zmierzają-

cy w rezultacie – do rozwoju procesu samomotywowania. Samoświadomość uczestniczy w formułowaniu zadań rozwojowych, a wiedza o sobie organizuje i reguluje aktywność twórczą człowieka [Gasiul, 2004; Rubacha, 2000]. Szczególnie istotny dla aktywności twórczej jest rodzaj mechanizmów motywacyjnych, które ją uruchamiają i podtrzymują. Można przyjąć, że zachowanie człowieka jest organizowane na co najmniej dwa sposoby: według zadanego regulatora oraz według zaangażowania w zabawę i poszukiwanie nowości albo zaangażowania w obrane przez siebie zadanie. Przymus i obowiązek w jednym przypadku – zaangażowanie i przyjemność – w drugim. Pierwszy rodzaj mechanizmów (motywacje homeostatyczne) czyni jednostkę „wykonawcą”, drugi natomiast rodzaj mechanizmów (motywacje heterostatyczne) sprawia, że człowiek staje się „sprawcą” (kreatorem). Czasem jednak złożoność natury człowieka i okoliczności powodują, że „wykonawca” może uwolnić się od przymusu, a „sprawca” – przy przekroczeniu pewnej bariery silnego zaangażowania, traci wolność i sprawstwo [Tokarz, 2005, s. 53].

1.2. *Rozumienie potrzeby ciągłego rozwoju osobistego*

Wiedza i myślenie jednostki o potencjalnym i rzeczywistym wpływie na swój rozwój stanowi wyraz samoświadomości autokreacyjnej, której podstawą są kompetencje autokreacyjne [Pietrański, 1990, 1992]. Jako aspekt działań twórczych może być ujmowana w perspektywie węższej, jako procesy samokształcenia i samowychowania, zaś w szerokim sensie obejmuje rozwój talentu, przemiany własnej osoby i własnej drogi życiowej. Autokreacja realizuje się jako **działanie intencjonalne**, kiedy jednostka w sposób świadomy i celowy kreuje zmiany rozwojowe, ale także **spontanicznie** oddziałuje na rozwój. Autokreacja, rozumiana jako samodzielne planowanie i realizowanie własnego rozwoju, staje się warunkiem, a jednocześnie narzędziem samorealizacji [Bernacka, 2000; Dudzikowa, 1993, 2006, 2007; Pawlica, 1993; Masłow, 1982, 1990].

1.3. *Wspieranie rozwoju własnego (samorozwój)*

Samodzielne realizowanie własnego rozwoju przypisać można **samokształtowaniu**, w którym zwraca się uwagę na różne aspekty: pracę nad sobą, samostwarzanie się człowieka, kierowanie samym sobą, programowanie swego życia, wychowanie samego siebie, wewnętrzny rozwój, sa-

modzielne doświadczanie świata, samourzeczywistnienie, samorozwój, autokreacja, kierowanie własnym rozwojem, samoaktualizacja [Matwijów, 1994]. Na strukturę samokształtowania składają się: a) autorefleksja, b) samopoznanie, samowiedza i samokontrola, c) samodoskonalenie, d) samourzeczywistnienie (swoich potencjalnych możliwości i szans życiowych), [Matwijów, 1987, s. 48-49]. Samorozwój wymaga samoświadomości oraz intencjonalności podejmowanych działań. Samorealizacja jest ważnym celem w procesie edukacji człowieka, czy wręcz istotą edukacji, traktowanej jako „ogół wpływów sprzyjających rozwojowi”. Ujmując ją jako kategorię pedagogiczną – obok twórczości, podmiotowości, wyobraźni, tolerancji i odpowiedzialności – jest procesem aktualizowania potencjalnych zdolności człowieka i osiągania w jego toku tego procesu poczucia szczęśliwości [Górniewicz, 2001, s. 45]. Pomoc w tworzeniu powinna dotyczyć kształtowania **umiejętności** wspierania rozwoju, doskonalenia umiejętności osobistych, a następnie społecznych i zawodowych oraz wspierania zdolności twórczych ludzi w każdym wieku.

1.4. *Kształtowanie umiejętności wspierania rozwoju, doskonalenia umiejętności osobistych – a następnie społecznych i zawodowych*

Kompetencje twórcze wpisują się w nurt badawczy pedagogiki rozwoju dorosłych. Zostało dowiedzione w tej rozprawie, iż ich charakter ujawnia się jako potencjał rozwojowo-adaptacyjny, podmiotowo-sprawczy, ukierunkowany na zmiany. W aplikacjach praktycznych należałoby uwzględnić ten rodzaj zależności. Chodzi o tworzenie dwójakiego rodzaju pomostu pomiędzy:

- rozpoznaniem potencjałem osobistym → doskonaleniem umiejętności osobistych → a następnie społecznych i zawodowych → nabywaniem kompetencji,
 - potencjałem osobistym → osiągnięciami → podnoszeniem kompetencji.
- Ujmowanie twórczości w kategoriach osobowościowych, rozumianych jako postawa twórcza stwarza szerokie możliwości interpretacyjne dla wyjaśnienia źródeł pojawiania się zachowań twórczych, jako wyraz potrzeb twórczych związanych ze sferą emocjonalno-motywacyjną [Popek, 1996; 2001; Popek, Bernacka, 2008]. Proces twórczy nie jest jedynie procesem projekcji (eksternalizacji) zdolności twórczych jednostki, lecz także procesem jej uczenia się, zdobywania kompetencji działania [Sta-

siakiewicz, 2004; Smółka, 2008; Połowniak, 2010, Turska, 1994]. Oddziaływania psychoedukacyjne skierowane na rozwijanie postawy twórczej są uzasadnione nawet wówczas, gdy jednostki charakteryzują się większym nasileniem dyspozycji odtwórczych w stosunku do twórczych, co potwierdza sens traktowania tej zmiennej na *continuum*, jako cechy ciągłej. Postawa twórcza jako właściwość poznawcza i charakterologiczna, w której człowiek może wykazywać – co warto jest szczególnego podkreślenia – **tendencję, nastawienie lub gotowość** do przekształcania otaczającej rzeczywistości i samego siebie [Popek, 2000, 2001].

Jak już wielokrotnie podkreślano – w samym człowieku tkwi motywacja i dążenie do aktualizowania wewnętrznego potencjału. Rozwojowe i adaptacyjne możliwości sprawiają, iż człowiek jest zdolny uruchomić proces stawiania się kompetentnym w obszarze własnego rozwoju.

1.5. *Wspieranie zdolności twórczych ludzi w każdym wieku*

Środowisko edukacyjne traktować należy jako „ogół wpływów sprzyjających rozwojowi”. Z punktu widzenia orientacji ku ludziom edukacja może być „wielką przygodą poznawania innych” [Łukaszewicz, 1994, s. 25].

Ważnym zadaniem edukacji jest przygotowanie „człowieka budującego” (*homo construens*) do kreowania przyszłych sytuacji, ku optymalizacji losu możliwego i optymalnego [por. Borowska, 2000, s. 66]. Człowiek budujący posiada kompetencje ewaluatywne, emocjonalne i strategiczne, zapewniające nastawienie „ku życiu”.

Motywacja do zachowań twórczych ma ściśle zadaniowy lub poznawczy charakter. Trenowanie twórczości jest możliwe przy założeniu, że myślenie i działanie twórcze traktuje się jak każdy inny rodzaj aktywności człowieka [Nęcki, 1998, 2001]. Podkreśla się, że każdy człowiek o przeciętnych zdolnościach intelektualnych jest w stanie stworzyć coś twórczego [Amabile, 2003], nawet jeśli nie w sensie obiektywnym, to w ramach tzw. twórczości subiektywnej [Popek, 2001]. W twórczości mają udział te same procesy (m.in. uwaga, pamięć, myślenie), które występują w innych formach aktywności, a tym, co pozwala odróżnić aktywność twórczą od innych form zachowania i działania, jest przede wszystkim „swoistość celu stawianego sobie przez człowieka” [Nęcka, 2003, s. 46]. Umiejętność myślenia kreatywnego i twórczego przekształcania otaczającego nas świata jest kluczowa w rozwoju osobistym, zawodowym i społecznym. Rozwój

tych kompetencji powinien być wspierany w procesie uczenia się człowieka przez całe jego życie, by mógł on dostosowywać się do szybko zmieniającej się rzeczywistości. Warto przypomnieć, że Parlament Europejski i Rada [2005] określiły osiem kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, które są połączeniem wiedzy, umiejętności i postaw: m.in. kompetencji językowych, informatycznych, matematycznych, społecznych i obywatelskich, umiejętności uczenia się, świadomości i ekspresji kulturalnej oraz zdolności podejmowania inicjatyw i przedsiębiorczości. Kompetencje człowieka do realizacji twórczego i autokreacyjnego rozwoju można dopisać do wymienionych kompetencji kluczowych. W sytuacji, kiedy permanentne uczenie się stało się koniecznością i warunkiem czynnego uczestnictwa w różnych sferach życia (przede wszystkich zawodowej), istnieje ogromne zapotrzebowanie na ten rodzaj kompetencji. Kluczem do sukcesu w realizacji planów osobistych, zawodowych, społecznych jest umiejętność „wychodzenia poza”, przekraczania własnych możliwości, efektywne zarządzanie osobistymi zasobami, aktywność ukierunkowana na zmiany. Twórczość jest zatem – indywidualną inwestycją w osobisty rozwój jednostki. Takie kryteria spełnia m.in. koncepcja edukacji z wyobraźnią [Łukaszewicz, 1997], która jest kreatywnym przekraczaniem, przejawiającym się w trzech integralnych orientacjach – orientacji ku sobie, czyli demokratyzacji własnych możliwości; ku ludziom, czyli spotkaniu i dialogowi, oraz orientacji ku światu, czyli przymierzu z rzeczywistością potencjalną [Łukaszewicz, 1994, s. 23]. Edukacja stanowi „kreatywny instrument układania się człowieka ze światem, w następstwie czego wzrastają szanse samorealizacji i samoorganizacji społecznej, [Łukaszewicz, 2002, s. 76]. Jest przedsięwzięciem, które często przebiega w warunkach niepewności co do jego skutków. Podejmowanie takiej aktywności jest zawsze jednak **innowacją**.

2. Obszar oddziaływań. Projektowanie i realizacja edukacji „ku twórczości” w ramach psychopedagogiki kreatywności

Istnieje potrzeba upowszechniania psychopedagogiki twórczości i wspomagania ludzi w rozpoznawaniu i wykorzystywaniu własnego potencjału twórczego [Szmidt, 2003, 2004; Szmidt, Modrzejewska-Świgulska, 2005]. Idea kształcenia transgresyjnego – nowa alternatywa edukacyjna, którą proponuje Koziński [2001, 2007], nawiązuje do odkrywczych myśli De-

weya [1967]. Stwierdza on, że strategicznym celem kształcenia transgresyjnego jest stymulowanie wielostronnego rozwoju osobowości regulującego działania człowieka, a przede wszystkim działania transgresyjne, czyli transgresje twórcze i ekspansywne, przekraczające dotychczasowe granice osiągnięć jednostki. Dzięki temu rodzajowi kształcenia staje się on sprawcą nie tylko zdolnym przystosować się do zastanego świata, ale umiejącym go zmienić. Transgresje potwierdzają i zwiększają poczucie własnej wartości. Kluczowe znaczenie w edukacji ma kształtowanie psychonu poznawczego (wiem, że), zawierającego sieć sądów opisowych i wartościujących. Często wiedzę traktuje się jako **system zamknięty**, niezmienny, niekwestionowany. Tymczasem stanowi ona strukturę otwartą na nowe informacje i krytykę. Kardynalnym błędem systemu oświatowego jest zaniedbywanie psychonu instrumentalnego (**umiem, jak**). W jego kształtowaniu kluczowe znaczenie odgrywa praktyczna działalność. W procesie edukacyjnym najsłabszym ogniwem są umiejętności, należy więc położyć duży nacisk na kształcenie mikro- i makroumiejętności. Proces uczenia się *knowing how* wymaga długotrwałej motywacji i wysokich kompetencji. Kluczowe znaczenie w kształceniu transgresyjnym mają metody **mediacyjne (produktywne)**. Ich konstytucyjną cechą jest to, że w procesie nauczania znajduje się mediator, będący rodzajem pośrednika między wiedzą programową a uczącym się. Badania wykazują, że mediacja odgrywa pozytywną rolę w rozwoju ucznia i człowieka dorosłego. Dlatego ma tak duże znaczenie w systemie oświaty [Ledzińska, 1996]. Do metod produktywnych należą: rozwiązywanie problemów dywergencyjnych i konwergencyjnych, rozwijanie tematów, toczenie gier interpersonalnych, warsztaty poznawcze czy trening twórczości. W metodach **niemediacyjnych** (samokształcenie, samorozwój, projektowanie siebie) nie ma miejsca na pośrednika, który reguluje procesem nauczania. Metody te są trudne do realizacji, wymagają silnej motywacji oraz kompetencji pedagogicznych [Kozielecki, 2001].

Rodzaj wyzwania dla animatorów różnych projektów edukacyjnych może stanowić, wspomniana uprzednio, koncepcja edukacji z wyobraźnią. Program oparty na jej założeniach powinien obejmować trzy integralne wymiary: kształtowania pozytywnych zmian na rzecz zachowań i motywacji proaktywnych, prospołecznych i kreatywnych (wymiar edukacyjny), animacji środowiska przez podejmowanie działań uży-

tecznych i twórczych (wymiar społeczny) oraz innowacyjny, polegający na wypracowaniu nowatorskiego programu o walorach rozwojowych i kreatywnych [Łukaszewicz, 2007].

Rozwijanie postawy twórczej odbywa się w przestrzeni interakcyjnej jako wzajemne oddziaływanie czynników zewnętrznych oraz podmiotowych. Uwzględniając interakcyjność czynników, które wpływają na zachowania twórcze należałoby wzmacniać wpływy, które stwarza otoczenie. Środowisko edukacyjne (także uczelnia wyższa) może stanowić czynnik inspirujący w podejmowaniu działań twórczych. W kontekście wpływu społecznego zasadne i możliwe wydaje się wzmacnianie aspektu motywacyjnego, jako istotnego regulatora w różnych sferach działalności człowieka. Należałoby propagować wszelkie inicjatywy edukacyjne, służące wspieraniu kompetencji twórczych, także w kontekście edukacji akademickiej. Wyłania się potrzeba kreowania i wzmacniania postaw edukacji ustawicznej, w ramach uczestnictwa w różnego typu studiach, kursach i szkoleniach. Rozwój wiąże się nie tylko z osiągnięciem formalnych szczebli edukacji, dalsza nauka przebiega także w obszarze działań indywidualnych, mających związek z procesami samorozwoju, z chęcią doskonalenia i szerszego wykorzystania potencjalnych możliwości. Rozwijanie kompetencji twórczych jednostki po zakończeniu formalnej edukacji dokonuje się w ramach aktywności własnej, w aktach autokreacji i w kontekście jej funkcjonowania zawodowego.

Metody stymulacji i wspierania rozwoju kompetencji twórczych. Treningi jako metoda optymalizacji zdolności działania

Jak dowodzi się w tej pracy, potencjał twórczy jednostki jest traktowany jako podstawowy zasób adaptacyjny, umożliwiający rozwój. Współczesne koncepcje „odmitologizowują” spojrzenie na istotę twórczości i podkreślają „zwyczajność” twórczych operacji umysłowych w porównaniu z innymi procesami poznawczymi [Nęcka, 1998, 2001]. Myślenie i działalność twórcza w paradygmacie poznawczym traktowana jest jak każdy inny rodzaj aktywności człowieka. Proces twórczy w ujęciu koncepcji *problem solving*, polega na rozwiązywaniu problemów. Jeśli twórczość rozumieć będziemy w kategoriach aktywności jednostki, to działanie w określonej sytuacji problemowej będzie zawsze rozwiązywaniem problemu [Maruszewski, 1992].

Treningi twórczości jako celowo dobrany zestaw zadań, wyposażają jednostkę w umiejętności niezbędne w działaniu twórczym. Najważniejsze są m.in.: 1. Umiejętność przełamywania nawykowych sposobów percepcji sytuacji zdaniowych; 2. Zdolność do poddawania w wątpliwość; 3. Umiejętność szybkiego i adekwatnego dostosowywania się do nowych sytuacji; 4. Umiejętność „próbowania inaczej”; 5. Umiejętność osvajania inności; 6. Zdolność do skutecznego posługiwania się intuicją; 7. Wykazanie się skutecznością [Góralski, 1995, s. 15-16].

Interesującą propozycję stanowi trening abarietyczny, którego celem jest przezwyciężanie różnorodnych barier psychicznych i psychospołecznych utrudniających aktywność twórczą, proces twórczy oraz dyfuzję nowości [Dobrołowicz, 1995a]. Abarietyka to więcej niż metoda atakowania problemów otwartych – to również strategia kształtowania pożądanych cech psychicznych, głównie sfery działania.

Krzysztof Szmidt wskazuje na konieczność spojrzenia wielowymiarowego w treningu twórczości, nie tylko w aspekcie kognitywnym i heurystycznym. Trening twórczości definiuje autor jako system grupowych ćwiczeń psychoedukacyjnych, stosowanych doraźnie w celu rozwoju określonych dyspozycji postawy twórczej jednostki, stanowiący przejaw jej dążenia do samorealizacji i zdrowia psychicznego oraz do ulepszania środowiska życia [Szmidt, 2001, s. 64]. Warunkami tworzenia są: zasady pomocy w tworzeniu (zasada facylitacji, kontraktu grupowego, rozwijania autonomicznej motywacji poznawczej, przeciwdziałania przeszkodom, osobistej twórczości nauczyciela) oraz cechy zadań rozwojowych (dywergencyjność, heurystyczność, różnorodność). Same założenia teoretyczno-metodyczne koncepcji zostały podzielone ze względu na wymiary (aspekty) twórczości odnoszone do: procesu twórczego, produktu twórczości, osobowości twórczej, warunków, w jakich powinien przebiegać proces wspierania twórczości [Szmidt, 2003].

Element najbardziej istotny stanowi proces twórczy. Udział w nim jest warunkiem rozwoju istotnych aspektów osobowości i posiada autoteliczną wartość. Autor łączy twórczą osobowość z postawą twórczą, rozumienie której przyjęto na potrzeby prezentowanej monografii.

Propozycja Szmidta jest interesująca, z uwagi na to, że stwarza szansę stymulowania różnych aspektów dyspozycji twórczych i rozwijania wymiarów postawy twórczej.

Zwiększeniu samowiedzy mogą również służyć treningi samorealizacyjne. Poprzez wgląd w mechanizmy własnego zachowania i świadome doświadczanie uczuć i myśli, pozwalają na poznanie i akceptowanie siebie drogą autoanalizy.

Treningi stanowią propozycję skierowaną do osób zainteresowanych swoim własnym rozwojem. Celem tego treningu jest rozwijanie potrzeby samopoznania, towarzyszącej temu motywacji i odwagi, pogłębienia wglądu w zachodzące procesy i mechanizmy rozwoju, ze szczególnym zwróceniem uwagi na sposób myślenia o sobie samym.

Dążeniem do rozwijania wewnętrznych dyspozycji, do samorozwoju mającego na celu pogłębianie samoświadomości, rozwój osobisty i dokonywanie zmian jest **autokreacja**. Może realizować się jako działanie intencjonalne, w ramach którego jednostka w sposób świadomy i celowy kreuje zmiany rozwojowe, ale także jako spontaniczne oddziaływanie na swój rozwój.

Autokreacja stwarza możliwość autorefleksji, co powoduje wzrost samoświadomości w określonym obszarze samowiedzy jednostki [por. Wróblewska, 2002b, 2009a, 2010a, 2011] (rysunek 12).

Wspieranie rozwoju twórczych kompetencji daje możliwość poszerzania osobistych zasobów rozwojowych. Warto poszukiwać nowych zastosowań i nowych obszarów aplikacji dla twórczych realizacji, w czasie których człowiek wykazuje **tendencję, nastawienie lub gotowość** do przekształcania świata rzeczy, zjawisk a także siebie samego.

Ilustracja 1 wskazuje na ważne obszary wspierania rozwoju twórczych kompetencji, jakimi jest **SAMOROZWÓJ, AUTOEKSPRESJA I TWÓRCZOŚĆ**.

Jako istota twórcza i wolna, człowiek jest zdolny do nieustannego rozwoju i nadawania sensu swojemu życiu. Sens życia ogniskuje aktywność człowieka, motywując jednostkę do dalszego rozwoju determinuje także rozwój kompetencji twórczych [Obuchowski, 1983, s. 147].

W ilustracji 2 zawiera się autorska metafora: „Zaznaczania swojego istnienia”, którego dokonuje człowiek w twórczych aktach ekspresji. Ekspresja plastyczna i opowiadanie obrazem stanowi szczególnie sposób percepcji doświadczeń i nadawania znaczeń. Rozwój osobisty i pogłębianie samoświadomości stanowi realizację celów autokreacyjnych. Tworzenie zawsze stanowi formę ekspresji osobowości.

Rysunek 12. Wspieranie rozwoju twórczych kompetencji. Propozycje tematów i inspiracje do realizacji praktycznych (warsztaty rozwoju)

Osobisty rozwój: Źródło sukcesu jest we mnie

- Kompetencje twórcze jako inwestycja w sukces
- Zwiększenie samoświadomości własnych zasobów
- Wzmacnianie motywacji (do) zmian
- Zarządzanie zdolnościami
- Inteligencja Emocjonalna jest podstawą osiągania sukcesów
- Twórcza wizualizacja celów
- Projektowanie twórczych zmian
- *Uskrzydlenie* – wykorzystanie emocji w dążeniu do osiągnięć

Twórcze kompetencje jako zasób wspierający osobisty dobrostan

- Pozytywne twórcze zasoby człowieka
- Praca na własnych zasobach, silnych stronach, na osobistych doświadczeniach
- Wiemy więcej niż wiemy że wiemy
- Jak wykorzystać porażki?
- Afirmacje
- *Pozytywne myślenie – pozytywne oczekiwania*
- *Myślę że potrafię – wierzę że mogę – ufam że umiem*
- Odkrywanie własnych zainteresowań i pasji

Podmiotowe zasoby transgresyjne

- Aktywność prowadząca do zmiany
- Transgresje osobiste
- Uczynić z każdej przeszkody swoją szansę
- Emergencja
- Transgresje ku sobie – tworzenie siebie według własnego projektu
- Artemida – Persefona – czy – Atena?
- Różnorodność transgresji (granic) w doświadczeniach człowieka. Nie dlatego brakuje nam odwagi, że rzeczy są zbyt trudne. To rzeczy są trudne dlatego, że brakuje nam odwagi
- Auto(biograficzne) wymiary doświadczenia

Animacja działań na rzecz własnego rozwoju

- Działania twórcze we własnym rozwoju
- Twórczość codzienna wspomagająca rozwój
- Ile kreacji masz w sobie?
- Ekspresyjna aktywność twórcza
- Myślenie i działanie twórcze można rozwijać jak każdy inny rodzaj aktywności człowieka
- Twórcze przestrzenie życia codziennego
- *Kotwice sukcesu: 20% umiejętności + 80% strategii*
- Twórcze realizacje kobiet/mężczyzn.

Źródło: opracowanie własne.

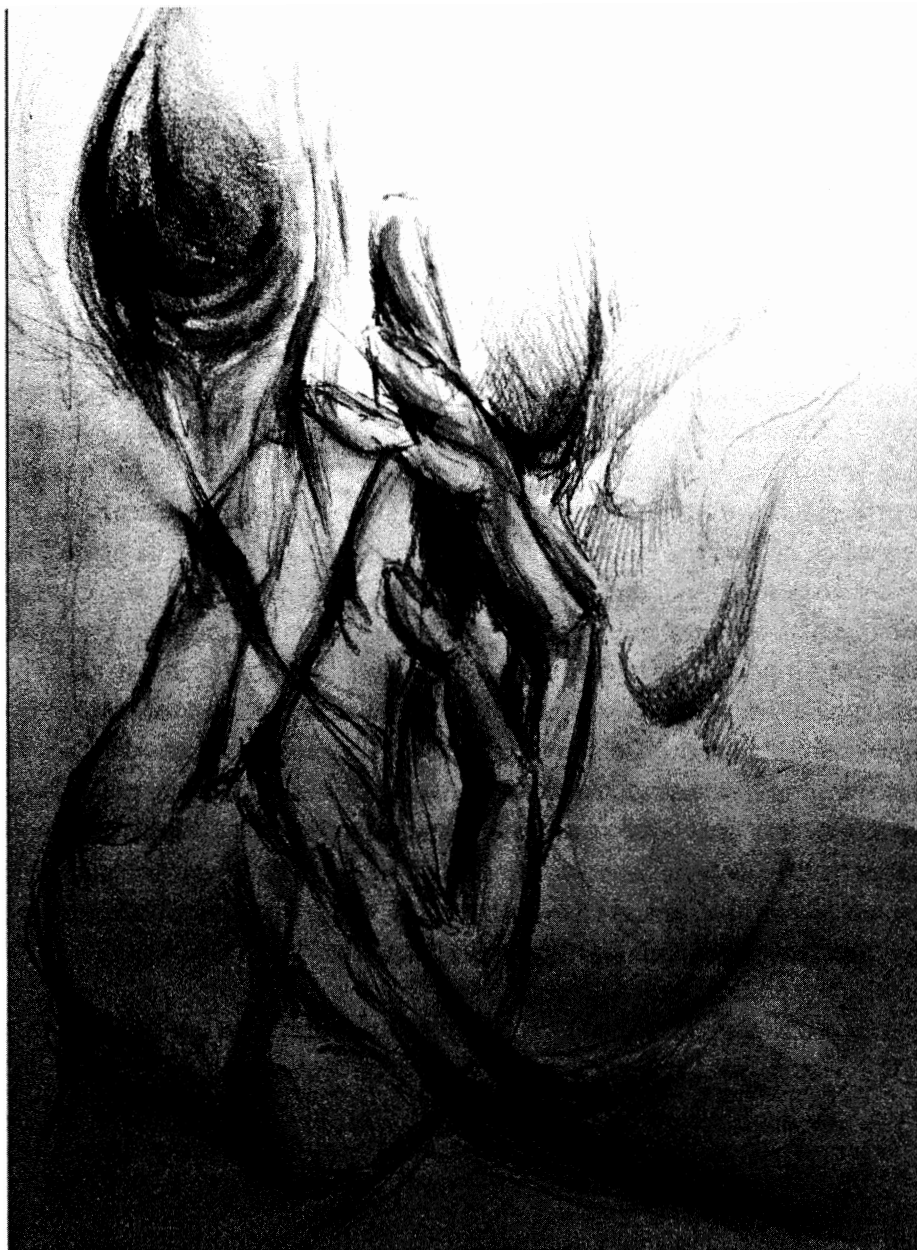
Ilustracja 1. Samorozwój – Autoekspresja – Twórczość jako obszary wspierania rozwoju twórczych kompetencji

SAMOROZWÓJ AUTOEKSPRESJA TWÓRCZOŚĆ



Źródło: archiwum własne.

Ilustracja 2. Potrzeba twórcza i potrzeba ekspresji twórczej „opowiedziane obrazem”



Źródło: archiwum własne.

5.3. Kilka refleksji końcowych

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
[Gołaszewska, 1986].

Trzeba powrócić do pierwotnego zamysłu i celu powstania pracy. Na początku była POTRZEBA. Potrzeba syntezy dotychczasowych poszukiwań i eksploracji badawczych¹. Obszar ten można określić jako psychospołeczne uwarunkowania potencjału twórczego człowieka w aspekcie rozwoju i różnic indywidualnych: od diagnozy twórczego potencjału rozwojowego dzieci i młodzieży – do form i aktywności, w których mogą realizować twórczy potencjał dorośli. Obszar nie do końca zbadany, za każdym razem wymagający odmiennego spojrzenia, ujęcia, pomysłu i interpretacji. **Proces twórczy to „poszukiwania różnorodności” oraz „różnorodności poszukiwań”** [Kocowski, 1991]. Ten wątek myślowy towarzyszył na wszystkich etapach tworzenia pracy. Przestrzeń zmiennych, odnoszących się do twórczości jest na tyle szeroka, że jej badanie staje się problemem interdyscyplinarnym, wymagającym integrowania różnych podejść teoretycznych i badawczych. Twórcze dzieło to nie tylko obiektywne zaistnienie w świecie rzeczy, ale także sformułowanie nowych idei, rozwiązań problemów osobistych czy kierowanie własnym rozwojem. Aktywność twórcza bez względu na formę stanowić może źródło przeżyć i doświadczeń człowieka oraz odkrywania posiadanych możliwości. Twórczość łączy się ze specyficzną energią osobowościową, będącą czynnikiem wyzwajającym, organizującym i ukierunkowującym działanie, w którym dochodzi do ekspresji i samourzeczywistniania się możliwości człowieka.

¹ Warto nadmienić, że autorskie zajmowanie się obszarem twórczej aktywności człowieka w różnych dziedzinach życia – poprzedziła problematyka zupełnie odmienna. Dotyczyła indywidualnych i środowiskowych uwarunkowań czynów samobójczych młodzieży. Tematyka ważna społecznie i ogromnie eksploatująca siły, zaangażowanie osobiste, wyczerpująca emocjonalnie... Wyciągnięte wnioski i czas sprawiły, że zrodziła się potrzeba zajęcia się problematyką odmienną od dotychczasowej. Miejsce nieprzystosowania, resocjalizacji, suicydologii... zajęła twórczość, kreacja, samorealizacja. Z perspektywy czasu oceniam tę zmianę w kategoriach dobrej decyzji, aczkolwiek – niemniej eksploatującej, angażującej poznawczo i emocjonalnie, wymagającej ponoszenia kosztów: od PASJI... do FRUSTRACJI (włącznie). Oczywiście natura tego procesu jest odmienna.

*Przekroczyć samego siebie,
wyjść poza materię powłoki,
poza granicę wczorajszej wyobraźni,
pokonać lęk...*

* * *

*[...] Oto dałeś nam, Panie, wolną wolę tworzenia
i ułomność błędzenia ptaków
o jednym skrzydle,
ryb bez płetwy sterownej,
także pychę przekraczania granic,
zdolność wybaczenia
i żar poskramiania odmienności.
Dałeś nam Panie wolność poszukiwania
mitycznej krainy złotego runa,
szklanej góry, oka proroka
i odwiecznego ruchu materii „perpetum mobile”
dar nienasycenia życiem...*

S. Pópek, z tomu SREBRNE OGORODY [2003, s. 29].

Każdy obszar aktywności, w którym jednostka uczestniczy jest przez nią współtworzony i ją współtworzy [Popielski, 1994, s. 11]. Może być swoistym przejawem synergii (efektu synergii), gdzie uzyskujemy zwielokrotnione korzyści dzięki umiejętnemu połączeniu składowych całości. Twórczość ma charakter interakcyjny i jest efektem interakcyjnym wielu zmiennych. Podmiotowa kompetencja twórcza stanowi jedną z nich. Ustalenie zakresu pojęcia kompetencje twórcze w prezentowanej pracy wymagało umiejscowienia ich w obrębie takich pojęć, jak: twórczość, postawa twórcza, aktywność twórcza, autokreacja, podmiotowe cechy twórcze, twórcze zasoby, kompetencja podmiotu. Twórczość jest złożonym i fascynującym fenomenem, stąd dużo racji jest zawartych w twierdzeniu, że nie można go należycie zbadać i wyjaśnić za pomocą trzypięciominutowego testu, z którego zostaną wyprowadzone statystycznie słuszne wnioski [por. Szmidt, 2013]. Może istota twórczości przypomina naturę podmiotowości, która

przybiera określoną postać w rezultacie rozwoju zdolności, które nigdy nie są człowiekowi dane w pełni: proces rozwoju podmiotowości [po-

dobnie jak w przypadku twórczości – uzup. M.W.] nie ma końca [Jarymowicz, 2008, s. 11].

W kontekście wyników przeprowadzonych badań podtrzymuję tezę, że we wszystkich okresach rozwojowych ludzie używają twórczości, ale realizuje się ona dzięki **odmiennym** mechanizmom i z różnych powodów. Dorosłość stanowi czas szczególny z uwagi na aktywne uczestnictwo i zaangażowanie we własny rozwój realizujący się w postaci procesu – od potencjalności – do dyspozycji – do procesu aktualizacji – i prowadzący do efektów (rezultatów) w postaci aktywności całowyciowej osobistej, społecznej, zawodowej. Dorosłość stanowi również czas szczególny z uwagi na budowanie dróg ku relacjom bliskim, intymnym (faza VI w teorii Eriksona) oraz generatywności i zwielokrotniania samego siebie w twórczości (faza VII). Czas dorosłości szczególnie sprzyja odkrywaniu nowych możliwości, dokonywaniu zmian w kierunku różnorodności doświadczeń i ich reinterpretacji. Dorosłość jest okresem **efektywnego** wypełniania rozmaitych ról, stanowi również proces kształtowania się tożsamości w tych rolach. W procesie tym można wyróżnić trzy etapy: **wchodzenie w rolę, pełną adaptację do roli oraz twórcze przekraczanie roli**. Etap ostatni stanowi faza **adaptacji twórczej** i faza **samorealizacji**² [por. Brzezińska, Appelt, 2000]. Wchodzenie w rolę odpowiadałoby stającej się dorosłości (*emerging adulthood*), [por. Arnett, 2004] jako czas wypróbowywania różnych możliwości, częstych zmian, kreowania swojego życia i optymizmu co do powodzenia własnych planów. Mechanizm twórczej adaptacji to aktywne wybieganie w przyszłość (planowanie), [Mądrycki, 1996; Kocowski, 1991a], stawianie zadań, otwartość na doświadczenie, realizowanie celów [Stasiakiewicz, 2004; Obuchowski, 1985, 2000], zaangażowanie w podejmowane działania, proaktywne wywieranie wpływu na wydarzenia i otoczenie [Dobrołowicz, 2008; Pietrański, 2008].

W tym znaczeniu kompetencje twórcze odnoszą się do cech dyspozycyjnych jako potencjalność rozwoju oraz cech aktualizacyjnych jako odpowiedź na określone problemy przez ich twórcze strategie rozwiązań. Podmiotowa

² Faza adaptacji twórczej, polega na twórczym, bardzo zindywidualizowanym posługiwaniu się już posiadaną wiedzą i umiejętnościami oraz wcześniej zdobytym w pełnieniu roli doświadczeniem. Rozpoczyna się proces zasadniczego rewidowania przepisu roli dzięki refleksji dotyczącej jego uzasadnień. W fazie samorealizacji wprowadzane innowacje mają charakter radykalny i są spójne z wizją rozwoju osobistego, jaki wypracowała jednostka.

kompetencja twórcza odgrywa niezwykle istotną rolę w realizacji twórczego rozwoju jako jego wyznacznik i regulator.

Z dynamicznego punktu widzenia w ostatecznym rachunku wszelkie wybory są w rzeczywistości mądre, jeśli tylko zgodzimy się na dwa rodzaje mądrości – mądrość ukierunkowaną na rozwój i mądrość ukierunkowaną na obronę. [...] Obronność może być równie mądra jak odwaga; zależy to od poszczególnej osoby, jej specyficznego statusu i szczególnej sytuacji, w której ma dokonywać wyboru [Maslow, 1978, s. 313].

Rozwój podobny jest do szczęścia w tym właśnie, że się go znajduje, odkrywa, odczytuje ze zdziwieniem i to właśnie bardziej po drodze, nie jako cel [Sajdak, 1992, s. 10]. Jak argumentował Erich Fromm życie nie ma innego znaczenia poza tym, jakie nadaje mu człowiek, który rozwija, uzewnętrznia i aktualizuje swoje możliwości [Fromm, 1999, s. 43].

Nie bez przyczyny zostały umieszczone na wstępie pracy słowa Steve'a Jobsa [2011] o tym, że do spełnienia potrzebne jest **poczucie robienia rzeczy dobrze**. Droga, która do tego prowadzi, to kochanie tego, co robisz.

Mam osobiste przekonanie i wiarę, że dotychczasowe własne wieloletnie poszukiwania i eksploracje badawcze w obszarze twórczości, uprawniając do wniosku, że odnalazłam – zarówno taką świadomość jak i własny sens tych poszukiwań.

Pomimo tego będę szukała dalej.

Bibliografia

- Ablewicz K. (1994). *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Adamiec M. (1988). *Doświadczenie przemiany jako kategoria psychologiczna*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Aleksiejczuk A. (2010). *Poziom inteligencji emocjonalnej i zachowań transgresyjnych w dorosłości*. Niepublikowana praca magisterska pod. kier. M. Wróblewskiej. Białystok: Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet w Białymstoku.
- Allport G. W. (1955). *Becoming: Basic considerations for a psychology of personality*. New Haven: Yale University Press.
- Allport G. W. (1961). *Pattern and growth in personality*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Altszuler G. S. (1972). *Algorytm wynalazku*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Amabile T. M. (1983). *The Social Psychology of Creativity*. New York: Spinger.
- Amabile T., Collins M. A. (1995). Kreatywność. W: A. S. R. Manstead i in. (red.), *Encyklopedia Blackwella. Psychologia społeczna*, Warszawa: J. Santorski & Co Wydawnictwo.
- Amabile T. (1996). *Creativity in Context. Update to the Social Psychology of Creativity*. Bulder, CO: Westview Press.
- Andrukowicz W. (1999). *Wokół fenomenu i istoty twórczości*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Antonowsky A. (1995). *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia. Jak radzić sobie ze stresem i nie zachorować?* Warszawa: Fundacja IPN.
- Appelt K., Wojciechowska J. (red.) (2002). *Zadania i role społeczne w okresie dorosłości*. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Argyle M. (2004). Przyczyny i korelaty szczęścia. W: J. Czapinśki (red.), *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Arnett J. J. (2006). Emerging adulthood: understanding the new way of coming age. W: J. J. Arnett, J. L. Tanner (red.), *Emerging adults in America: Coming of Age in the 21st Century*. Washington: American Psychological Association Press.
- Aronson E., Wieczorkowska G. (2001). *Kontrola naszych myśli i uczuć*. Warszawa: Wydawnictwo Santorski.
- Averill J. R. (1999). W oku patrzącego. W: P. Ekman, R. J. Davidson (red.), *Natura emocji*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Baltes P. B. (1987). Theoretical propositions of life-span developmental psychology: On the dynamics between growth and decline. *Developmental Psychology*, 24, 611-626.
- Baltes P. B. (1990). Propozycje teoretyczne psychologii rozwojowej biegu życia: O dynamice między wzrostem a ograniczeniem. W: A. Januszewski, Z. Uchnast, T. Witkowski (red.), *Wykłady z psychologii w KUL*. Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, T. 5, 345-386.

- Baltes P. B. (1997). On the incomplete architecture of human ontogeny: Selection, optimization, and compensation as foundation of developmental theory. *American Psychologist*, 52, 366-380.
- Bandura A. (1986). *Social foundations of thought and action; A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura A. (2001a). *Teoria społecznego uczenia się*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bandura A., Caprara G. V. & Regalia C. (2001b). Sociocognitive self-regulatory mechanisms governing transgressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80 (1), 125-135.
- Bańka A. (2002). *Spółeczna psychologia środowiskowa*. Warszawa: Wydawnictwo Scholar.
- Bańka A. (2005a). *Psychologia jakości życia*. Poznań: Stowarzyszenie Psychologia i Architektura.
- Bańka A. (2005b). *Proaktywność w karierze. Podstawy teoretyczne, konstrukcja i analiza czynnikowa Skali Zachowań Proaktywnych w Karierze*. Poznań – Warszawa: Print B – Instytut Rozwoju Kariery.
- Bańka A. (2005c). Jakość życia a jakość rozwoju. Społeczny kontekst płci aktywności i rodziny, W: A. Bańka (red.), *Psychologia jakości życia*. Poznań: Stowarzyszenie Psychologia i Architektura.
- Barłóg K., Mach A., Zaborniak-Sobczak M. (red.) (2012). *Odkrywanie talentów. Wybrane problemy diagnozy, wspieranie rozwoju i edukacji*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Bartosz B. (2002). *Doświadczenie macierzyństwa. Analiza narracji autobiograficznych*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Bartosz B. (2004). Ludzie chcą opowiedzieć swoją historię: konstruowanie rzeczywistości w narracji (przez pryzmat doświadczeń autobiograficznych). W: E. Dryll, A. Cierpka (red.), *Narracja: koncepcje i badania psychologiczne*. Warszawa: Wydawnictwa Instytutu Psychologii PAN.
- Bartosz B., Zubik A. (2010). Przez pryzmat małych narracji. Próba ujęcia tożsamości w kontekście doświadczeń autobiograficznych. W: M. Straś-Romanowska, B. Bartosz, M. Żurko (red.), *Badania narracyjne w psychologii*. Warszawa: ENETEIA. Wydawnictwo Psychologii i Kultury.
- Bartosz B., Keplinger A., Straś-Romanowska M. (2011). *Transgresje – innowacje twórczość*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Bateman T. S., Crant J. M. (1993). The Proactive Component of Organizational Behavior. *Journal of Occupational Behavior*, 14, 103-118.
- Bauman T. (2003). Badania empiryczne jakościowe. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 1. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Zak”.
- Bauman T. (2010). Poznawczy status danych jakościowych. W: J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, K. J. Szmidt (red.), *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Bauman Z. (1993). Ponowoczesne wzory osobowe. *Studia Socjologiczne*, 129(2), 7-31.
- Bauman Z. (1995). *Wieloznaczność nowoczesna, nowoczesność wieloznaczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bauman Z. (1998). *Śmierć i nieśmiertelność. O wielości strategii życia*. Warszawa: PWN.
- Bauman Z. (2000). *Ponowoczesność jako źródło cierpienia*. Warszawa: Wydawnictwo Sic!

- Bauman Z. (2007). *Płynne czasy. Życie w epoce niepewności*. Warszawa: Wydawnictwo Sic!.
- Baumeister R. F. (2004). Wyczerpywanie się ego i funkcja wykonawcza Ja. W: A. Tester, R. B. Felson, J. M. Suls J. M. (red.), *Ja i tożsamość*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Bee H., Boyd D. (2002). *Lifespan development*. Boston: Allyn and Bacon.
- Beghetto R. A., Kaufman J. C. (2007). The genesis of creative greatness: mini-c and the expert performance approach. *High Ability Studies*, 18, 59-61.
- Bernacka R. E. (2000). Autokreacja. *Annales Universitatis M. Curie-Skłodowska*, 13, 11-21.
- Bernacka R. E. (2001). Konformizm i nonkonformizm jako wymiar osobowości. *Annales UMCS*, 14, 53-67. Lublin: Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej.
- Bernacka R. E. (2003). Struktura czynnikowa skal „konformizm” i „nonkonformizm” Kwestionariusza Twórczego Zachowania KANH. *Annales UMCS*, 16, 31-45.
- Bernacka R. E. (2004a). *Konformizm i nonkonformizm a twórczość*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Bernacka R. E. (2004 b). Osobowościowy mechanizm konformizmu i nonkonformizmu. W: S. Popek, R. E. Bernacka, C. Domański, B. Gawda, D. Turska (red.), *Twórczość w teorii i Praktyce*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Bernacka R. E. (2005). Osobowościowy mechanizm konformizmu i nonkonformizmu – specyfika funkcjonowania i przejawy w zachowaniu. *Psychologia Rozwojowa*, 10, 2, 73-82.
- Bernacka E. R. (red.) (2008). *Niezależni i ulegli: studia o nonkonformizmie*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Bernacka E. R. (2008). Co wiemy o (non)konformizmie? W: E. R. Bernacka (red.), *Niezależni i ulegli. Studia o nonkonformizmie*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Bernacka E. R. (2009a). Cognitive and emotional-motivational discrepancies in the functioning of constructive and apparent non-conformists. W: S. Popek, R. E. Bernacka, C. Domański, B. Gawda, D. Turska, A. Zawadzka (red.), *Psychologia twórczości – nowe horyzonty. Psychology of Creativity. New Approaches*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Berzonsky M. D. (1989). Identity style: conceptualization and measurement. *Journal of Adolescent Research*, 4, 268-282.
- Berzonsky M. D. (1990). Identity style and coping strategies. *Journal of Personality*, 60, 76-80.
- Berzonsky M. D., Neimeyer G. J. (1994). Ego Identity Status and Identity Processing Orientation: The Moderating Role of Commitment. *Journal of Research in Personality*, 28, 425-435.
- Berzonsky M. D. (2006). Identity processing style and self-definition: effects of priming manipulation. *Polish Psychological Bulletin*, 36, 3, 137-143.
- Bielecka A. (2012). *Charakterystyka wskaźników zachowań transgresyjnych u osób twórczych w dorosłości*. Niepublikowana praca magisterska pod. kier. M. Wróblewskiej. Białystok: Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet w Białymstoku.
- Bielenica R. (2010). *Psychospołeczne wyznaczniki jakości związków bliskich we wczesnej dorosłości*. Niepublikowana praca magisterska pod. kier. M. Wróblewskiej. Białystok: Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet w Białymstoku.
- Blachnio A. (2006). *Autor siebie w trzeciej fali cywilizacyjnej*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Blachnio A. (2011). *Człowiek autorski w erze globalizacji*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.

- Blumenthal K. (2012). *Steve Jobs człowiek, który myślał inaczej*. Warszawa: Wydawnictwo Amber Sp. z o.o.
- Bobryk J. (1981). *Społeczne podstawy „ja” podmiotowego*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Bołtomiuk Ł. (2007). *Osobowościowe wyznaczniki procesu tworzenia (w świetle analizy twórczości J. P. Sartre)*. Niepublikowana praca magisterska pod. kier. M. Wróblewskiej Białystok: Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet w Białymstoku.
- Bordieu P., Passeron J. (2006). *Reprodukcja*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bronfenbrenner U. (1981). *The Ecology of Human Development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner U. (1993). The ecology of cognitive development. Research models and fugitive findings. W: R. H. Wozniak, K. Fischer (red.), *Thinking in Context*. New Jersey: Erlbaum Hillsdale.
- Bruner J. (1978). *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznawania*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Bruner J. S. (1992). Życie jako narracja. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 2, 27-41.
- Brzezińska A. (1984). Ekspresja twórca a projekcja. W: H. Sęk (red.), *Metody projekcyjne: tradycja i współczesność*. Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu Adama Mickiewicza.
- Brzezińska, A. (1996). *Źródła satysfakcji życiowej w okresie dorosłości*. Poznań: Instytut Psychologii UAM (maszynopis niepublikowany).
- Brzezińska A. (2000a). *Społeczna psychologia rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Brzezińska A., Trempała J. (2000b). Wprowadzenie do psychologii rozwoju. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*. T. 1. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Brzezińska A., Stolarska M., Zielińska J. (2002a). Poczucie jakości życia w okresie dorosłości. W: K. Appelt, J. Wojciechowska (red.), *Zadania i role społeczne w okresie dorosłości*. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Brzezińska A., Appelt K., Wojciechowska J. (red.) (2002b). *Szanse i zagrożenia rozwoju w okresie dorosłości*. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Brzezińska A. (2005). Jak myślimy o rozwoju człowieka. W: A. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Brzezińska A., Wiliński P. (1995). Psychologiczne uwarunkowania wspomagania rozwoju człowieka dorosłego. *Nowiny Psychologiczne*, 1, 81-104.
- Brzeziński J. (1996). *Metodologia badań psychologicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Brzeziński J. (2012). Kontekst teorii psychologicznej a kontekst analizy statystycznej. *Roczniki Psychologiczne // Annals of Psychology*, 15, 3, 75-81.
- Brzeziński J. (1994). Metodologiczny i etyczny kontekst badań nad jakością życia. W: A. Bańka, R. Derbis (red.), *Psychologiczne i pedagogiczne wymiary jakości życia*. Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Częstochowa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Camras L. A. (1999). Dwa aspekty rozwoju emocjonalnego: ekspresja i wzbudzanie emocji. W: P. Ekman, R. J. Davidson (red.), *Natura emocji*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

- Campbell A., Converse P. E., Rodgers W. L. (1976). *The Quality of American Life*. New York: Russel Sage Foundation.
- Caar A. (2004). *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu i ludzkich siłach*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Chruszczewski M. H. (2002). Uzdolnienia podmiotowym wyznacznikiem aktywności twórczej. W: K. J. Szmidt, K. T. Piotrowski (red.), *Nowe teorie twórczości. Nowe metody pomocy w tworzeniu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Chruszczewski M. H. (2006). Profile aktywności twórczej. Intelktualne i osobowościowe składniki uzdolnień plastycznych i muzycznych. *Ruch Pedagogiczny*, 3-4, 27-38.
- Chwedczuk S. (2011). *Wskaźniki poczucia jakości życia a charakterystyka relacji bliskich w dorosłości*. Niepublikowana praca magisterska pod. kier. M. Wróblewskiej. Białystok: Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet w Białymstoku.
- Chybicka A. (2004). *Otwarty umysł tworzy*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Clore G. C. (1999). Dlaczego przeżywamy emocje? W: P. Ekman, R. J. Davidson (red.), *Natura emocji*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Cohen L. (1989). A continuum of adaptive creative behaviors. *Creativity Research Journal*, 2, 169-174.
- Collins M. A., Amabile T. M. (1999). Motivation and Creativity. W: *Handbook of Creativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi M. (1988). Society, Culture and Person: A System View on Creativity. W: R. J. Sternberg (red.), *The Nature of Creativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi M. (1996). *Przeptyw. Psychologia maksymalnego doświadczenia*. Warszawa: Wydawnictwo Studio EMKA.
- Csikszentmihalyi M. (1998). *Urok codzienności. Psychologia emocjonalnego przepływu*. Warszawa: Wydawnictwo W.A.B.
- Csikszentmihalyi M. (1996). *The Work and Lives of 91 Eminent People*. New York: Harper Collins.
- Cudowska A. (2004). *Kształtowanie twórczych orientacji życiowych w procesie edukacji*. Wydawnictwo Trans Humana, Białystok.
- Cudowska A. (2007). Szkoła twórcza. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 6. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Cummins R. A. (2000). Objective and subjective quality of life: an interactive model. *Social indicators Research*, 52, 55-72.
- Curtis J. W. (1961). *Test Niedokończonych Zdań (The Curtis Completion Form)*. W autoryzowanym przekładzie J. Karczewskiej. Skrypt powielony. Warszawa: Polska Akademia Nauk.
- Czapiński J. (1992). *Psychologia szczęścia: przegląd badań i zarys teorii cebulowej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe, Poznań: Akademos.
- Czapiński J., Peters G. (1994). Positive-Negative Asymmetry in Evaluations: The Distinction Between Affective and Informational Negativity Effects. *European Review of Social Psychology*, 1, 1, 33-60.
- Czapiński J. (2004a). Psychologiczne teorie szczęścia. W: J. Czapiński (red.), *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Czapiński J. (2004b). Spotkanie dwóch tradycji: hedonizmu i eudajmonizmu. W: J. Czapiński (red.), *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*. Warszawa: PWN.
- Czapiński J. (2008). Kapitał ludzki i kapitał społeczny a dobrobyt materialny. Polski paradoks. *Zarządzanie Publiczne*. Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie, 2-4, 5-28.
- Czapiński J. (2009). Indywidualna jakość życia Polaków. W: J. Czapiński, T. Panek (red.), *Diagnoza społeczna 2009*. Warszawa: Rada Monitoringu Społecznego.
- Czekaj J. (2010). Metodyka diagnozy pomiaru i struktury i struktury kompetencji kadry kierowniczej. W: D. Lewicka (red.), *Wyzwania dla współczesnych organizacji w warunkach konkurencyjnej gospodarki*. Kraków: Wydawnictwa AGH.
- Czerepaniak-Walczak M. (1995). *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy antycypacyjnej teorii edukacji*. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Czerepaniak-Walczak M. (1999). Podmiotowość jako kategoria pedagogiczna i edukacyjna. W: E. Kubiak-Szymborska (red.), *Podmiotowość w wychowaniu, między ideą a rzeczywistością*. Bydgoszcz: Wydawnictwo „WERS”.
- Czerw A. (2010). *Optymizm. Perspektywa psychologiczna*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Czerwińska-Jasiewicz M. (2005). *Rozwój psychiczny młodzieży a jej koncepcje dotyczące własnego życia*. Warszawa: IP PAN.
- Daszykowska J. (2010). *Jakość życia w perspektywie pedagogicznej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Dąbrowski K. (1979). *Dezintegracja pozytywna*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Deci E. L., Ryan R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination In human behaviour. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6).
- Deci E. L., Ryan R. M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Deci E. L., Ryan R. M. (2008). Hedonia, eudaimonia, and well-being: An introduction. *Journal of Happiness Studies*, 9, 1-11.
- Demetrio D. (2000). *Autobiografia. Terapeutyczny wymiar pisanie o sobie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Delors J. (1998). *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*. Warszawa: Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Wydawnictwa UNESCO.
- Derbis R. (2000). *Doświadczenie codzienności. Poczucie jakości życia, swoboda działania, odpowiedzialność, wartości osób bezrobotnych*. Częstochowa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna.
- Dewey J. (1967). Moje pedagogiczne credo. W: J. Dewey, *Wybór pism pedagogicznych*. Wrocław: Ossolineum.
- Davis G. A. (1999). Barriers to Creativity and creative Attitudes. W: M. A. Runco, S. Pritzker (red.), *Encyklopedia of Creativity*. San Diego: Academic Press.
- Diener, E., Lucas, (1999). Personality and subjective well-being. W: D. Kahneman, E. Diener, N. Schwarz (red.), *Well-being: The foundations of hedonic psychology*. New York: Russell-Sage.
- Diener E., Lucas, R. E. (2002). Wanting, having, and satisfaction: Examining the role of desire discrepancies in satisfaction with income. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, 725-734.

- Diener E., Lucas R. E., Oishi S. (2004). Dobrostan psychiczny. Nauka o szczęściu i zadowoleniu z życia. W: J. Czapinśki (red.), *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dobrołowicz W. (1993). *Psychika i bariery*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Dobrołowicz W. (1995a). *Psychodydaktyka kreatywności*. Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej.
- Dobrołowicz W. (1995b). *Mysleć intuicyjnie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowo-Techniczne.
- Dobrołowicz W. (2002a). W stronę treningu inteligencji intuicyjnej. W: W. Dobrołowicz, M. Karwowski (red.), *W stronę kreatywności*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Dobrołowicz W., Feder B. (2002). Twórcze postawy nauczycieli i menedżerów. W: W. Dobrołowicz, M. Karwowski (red.), *W stronę kreatywności*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Dobrołowicz W. (2006). Transformacja energii barier psychicznych dla twórczości. W: W. Dobrołowicz, K. J. Szmidt, I. Pufal-Struzik, U. Ostrowska, J. Gralewski (red.), *Kreatywność – kluczem do sukcesu w edukacji*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Dobrołowicz W. (2008). W stronę portretu transgresjonisty. W: I. Pufal-Struzik (red.), *O przekraczaniu granic własnych ograniczeń – z perspektywy psychotransgresjonizmu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Doliński D. (1993). *Orientacja defensywna*. Warszawa: Polska Akademia Nauk.
- Dubois D., Rothwell W. (2008). *Zarządzanie zasobami ludzkimi oparte na kompetencjach*. Katowice: Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej.
- Dudek Z. W. (2002). *Podstawy psychologii Junga. Od psychologii głębi do psychologii integralnej*. Warszawa: Eneteia.
- Dudzikowa M. (1993). *Praca młodzieży nad sobą*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Dudzikowa M. (1994). Kompetencje autokreacyjne – czy i jak są możliwe do nabycia w toku studiów pedagogicznych? W: H. Kwiatkowska (red.), *Ewolucja tożsamości pedagogiki*. Warszawa: PTP.
- Dudzikowa M. (2006). Autokreacja w kontekście pytań: o siebie, o innych i o świat. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 3, 44-47.
- Dudzikowa M. (2007). *Pomyśl siebie... Mini eseje dla wychowawcy klasy*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Dzwonkowska I., Gawor A. (2005). Czy zajęcia z zakresu psychologii twórczości rozwijają werbalną i niewerbalną ekspresję twórczą studentów? W: K. J. Szmidt, M. Modrzejewska-Świgulska (red.), *Psychopedagogika działań twórczych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Ekiert-Oldroyd D. (2004). Twórcze rozwiązywanie problemów – model i jego zastosowanie w praktyce edukacyjnej. W: S. Popek (red.), *Twórczość w teorii i praktyce*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Epstein S. (2003). Cognitive –experimental self-theory of personality. W: T. Milton, Lerner M. J. (red.), *Comprehensive Handbook of Psychology*. T. 5, *Personality and Social Psychology*. Hoboken, NJ: Wiley& Sons.
- Erikson E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: W. W. Norton.

- Erikson E. H. (1994). *Identity and the Life Cycle*. New York: W. W. Horton & Company.
- Erikson E. H. (1997). *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Erikson E. H. (2004). *Tożsamość a cykl życia*. Poznań: Wydawnictwo Zys i S-ka.
- Filipowicz G. (2004). *Zarządzanie kompetencjami zawodowymi*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Fitts W. H. (1972a). *The self concept Tennessee Self-Concept Scale*. Dede Wallace Center. Tennessee, Nashville.
- Fitts W. H. (1972b). *The self concept and behaviour: overview and supplement*. Dede Wallace Center. Tennessee, Nashville.
- Fitts W. H. (1975). *Podręcznik do Skali Badania Obrazu Własnej Osoby (Skala Samooceny)*. Warszawa: skrypt powielony.
- Florida R. (2010). *Narodziny klasy kreatywnej oraz jej wpływ na przeobrażenia w charakterze pracy, wypoczynku, społeczeństwa i życia*. Warszawa: Narodowe Centrum Kultury.
- Frankl V. E. (1971/2010). *Wola sensu*. Wydawnictwo: Czarna Owca
- Frijda N. H. (1999). Emocje są funkcjonalne – na ogół. W: P. Ekman, R. J. Davidson (red.), *Natura emocji*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Fromm E. (1978/1993). *Ucieczka od wolności*. Warszawa: Czytelnik.
- Fromm E. (1989). Postawa twórcza. W: M. Malicka, *Twórczość, czyli droga w nieznanne*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Fromm E. (1999). *Serce człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Fromm E. (1999). *Mieć czy być*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Gałdowa A. (2000). *Powszechność i wyjątek*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Gałdowa A., Nelicki A. (2005). Bycie twórczym jako odpowiedź na wartości. W: A. Tokarz (red.), *W poszukiwaniu zastosowań psychologii twórczości*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Gardner H., Kornhaber M. L., Wake W. K. (2001). *Inteligencja. Wielorakie perspektywy*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Gasiul H. (1993). *Oblicza „Ja” w świetle wybranych koncepcji psychologicznych. Pojęcie, rozwój, patologia*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Gasiul H. (2001). *W poszukiwaniu podstaw rozwoju „ja” emocjonalnego*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Gasiul H. (2002). *Teorie emocji i motywacji. Rozważania psychologiczne*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Gasiul H. (2004). W poszukiwaniu uwarunkowań rozwoju samoświadomości. W: L. Pytka, T. Rudowski (red.), *Samoświadomość i jakość życia. Perspektywa psychospołeczna*. Warszawa: Eneteia.
- Giddens A. (2006). *Nowoczesność i tożsamość*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Giddens A. (2007). *Socjologia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Giddens A. (2008). *Konsekwencje nowoczesności*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Giza A. (1991). *Życie jako opowieść. Analiza materiału autobiograficznego w perspektywie socjologii wiedzy*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk.

- Giza T. (1997). *Twórczość jako wartość w edukacji*. W: T. Kukowicz, M. Nowak (red.), *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Giza T. (1998). *Pedagogika twórczości w pracy nauczycielskiej*. Kielce: Wyższa Szkoła Pedagogiczna.
- Giza T. (2006). *Socjopedagogiczne uwarunkowania procesu identyfikowania oraz rozwoju zdolności uczniów w szkole*. Kielce: Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej.
- Giza T. (2008). Procesy samokształtowania jako działania transgresyjne człowieka. W: I. Pufal-Struzik (red.), *O przekraczaniu granic własnych ograniczeń – z perspektywy psychotransgresjonizmu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Gloton R., Clero C. (1988). *Twórcza aktywność dziecka*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Goleman D. (1997). *Inteligencja emocjonalna*. Poznań: Media Rodzin.
- Gołaszewska M. (1958). *Twórczość a osobowość twórcy*. Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Gołaszewska M. (1977). *Człowiek w zwierciadle sztuki*. Warszawa: PWN.
- Gołaszewska M. (1986). *Zarys estetyki*. Warszawa: PWN.
- Goszczyńska M., Studenski R. (2006). *Psychologia zachowań ryzykownych. Koncepcje, badania, praktyka*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Góralski A. (1989). *Twórcze rozwiązywanie zadań*. Warszawa: PWN.
- Góralski A. (1996). *Reguły treningu twórczości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- Góralski A. (1998). *Wzorce twórczości: eseje filozoficzne i pedagogiczne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- Góralski A. (2003). *Teoria twórczości. Eseje filozoficzne i pedagogiczne*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Górniewicz J., Rubacha K. (1993a). *Samorealizacja a uzdolnienia twórcze młodzieży. Przegląd koncepcji i studium empiryczne*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Górniewicz J., Rubacha K. (1993b). *Droga do samorealizacji czyli w poszukiwaniu tożsamości*. Toruń: C&T.
- Greń J. (1984). *Statystyka matematyczna. Modele i zadania*. Warszawa: PWN.
- Grzesiak J. (2008). O edukacji jutra zadecydują niewypaleni nauczyciele. Wypalony nauczyciel – wypaleni uczniowie. W: K. Denek, K. Zatoń, A. Kwaśna (red.), *Edukacja jutra*. Wrocław: Wrocławskie Wydawnictwo Naukowe.
- Guilford J. P. (1978). *Natura inteligencji człowieka*. Warszawa: PWN.
- Gurba E. (2001). Wczesna dorosłość. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hall C. S., Lindzey G., (1994). *Teorie osobowości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Harwas-Napierała B., Trempała J., (2000). *Psychologia rozwoju człowieka*. T. 2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Havighurst R. J. (1953). *Human development task and education*. New York: Longman.
- Havighurst R. J. (1972). *Developmental task and education*. New York: D. McKay.
- Hermans H. J. M., Dimaggio G. (2007). Self, identity, and globalization in times of uncertainty: Adialogical analysis. *Review of General Psychology*, 11, 31-61.

- Hermans H. J. M., Hermans-Jansen E. (2000). *Autonrracje: Tworzenie znaczeń w psychoterapii*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Higgins E. T. (1987). Self-discrepancy: W theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94 (3), 319-340.
- Hoerning E. M. (1990). Rola wydarzeń życiowych: doświadczenia i rewitalizacja w perspektywie biograficznej. W: J. Włodarek, M. Ziółkowski (red.), *Metoda biograficzna w socjologii*. Warszawa – Poznań: PWN.
- Jabłońska J. (2010). *Determinanty jakości relacji interpersonalnych młodych dorosłych w kontekście stylów przywiązania*. Niepublikowana praca magisterska. Białystok: Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet w Białymstoku.
- Jagiello K. (2014). *Analiza procesu twórczego w doświadczeniach biograficznych J. Korczaka*. Niepublikowana praca magisterska. Białystok: Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet w Białymstoku.
- Janusz B., Gdowska K., de Barbaro B. (2008). *Narracja. Teoria praktyka*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Jarymowicz M. (1997). Dociekania nad naturą emocji: O emocjach poza świadomością i emocjach poza spontanicznością. *Czasopismo Psychologiczne*, 3, 3, 153-170.
- Jarymowicz M. (red.) (2001). *Pomiędzy afektem a intelektem: poszukiwania empiryczne*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Jarymowicz M. (2005). Uczucia. W: W. Szewczuk (red.), *Encyklopedia psychologii*. Warszawa: PWN.
- Jarymowicz M. (2008). *Psychologiczne podstawy podmiotowości, Szkice teoretyczne, studia empiryczne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Jarymowicz M. (2009). Racje serca i racje rozumu: w poszukiwaniu sensu idei powszechnie znanej. W: J. Koziński (red.), *Nowe idee w psychologii*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Jarymowicz M., Imbir K. (2010). Próba taksonomii ludzkich emocji. *Przegląd Psychologiczny*, 53, 4, 439-461.
- Jarymowicz M., Imbir K. (2011). O dynamice emocji wzbudzanych automatycznie bądź refleksyjnie. W: D. Doliński, W. Błaszczak (red.), *Dynamika emocji. Teoria i praktyka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Jordyn M., Byrd M. (2003). The Relationship Between The Living Arrangements of University Students and Their Identity Development, *Adolescence*, 38, 150, 267-278.
- Jung C. G. (1971). *Psychological Types*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Kaczyńska-Grzywak M. (1988). *Trud rozwoju*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Kantowicz E. (2001). Pedagogika społeczna wobec kwestii jakości życia. *Pedagogika Społeczna*, 1, 103-117.
- Karolak W. (2006). *Mapping w twórczym rozwoju i arteterapii*. Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej.
- Karolak W. (2001). *Działania twórcze. Twórczość wspierająca rozwój. Książka dla nauczyciela*. Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej.
- Kaufmann A., Fustier M., Drevet A. (1975), *Inwentyka. Metody poszukiwania twórczych rozwiązań*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowo-Techniczne.

- Karwowski M. (2006). *Konstelacje zdolności. Typy inteligencji a kreatywność*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Karwowski M., Bernacka E. (2008). Twórcze i nietwórcze oblicza nonkonformizmu. W: R. E. Bernacka (red.) *Niezależni i ulegli. Studia o nonkonformizmie*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Karwowski M. (2009a). *Zgłębianie kreatywności. Studia nad pomiarem poziomu i stylu twórczości*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Karwowski M. (2009b). *Klimat dla kreatywności. Koncepcje, metody, badania*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Karwowski M. (2009c). *Identyfikacja potencjału twórczego. Teoria. Metodologia. Diagnostyka*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Karwowski M. (2010). Kreatywność – feeria rozumień, uwikłań, powodów. Teoretyczno-empiryczna prolegomena. W: M. Karwowski, A. Gajda (red.), *Kreatywność (nie tylko) w klasie szkolnej*. Warszawa: Homo Creator, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Karwowski M., Gralewski J. (2011). Zmotywowana kreatywność: Synergia motywacyjna podstawy twórczej młodzieży. *Chowanna*, 36, 45-59.
- Kielar-Turska M. (2000). Rozwój człowieka w pełnym cyklu życia. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*. T. 1. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kirton M. J. (1976). Adaptors and innovators. A description and measure. *Journal of Applied Psychology*, 61, 622-629.
- Kocowski T. (1991a). Aktywność twórcza człowieka. Filogeneza. Funkcja. Uwarunkowania. W: T. Kocowski (red.), *Szkice z teorii twórczości i motywacji*. Poznań: SAWW.
- Kocowski T., Tokarz A. (1991b). Prokreatywne i antykreatywne mechanizmy motywacji aktywności twórczej. W: A. Tokarz (red.), *Stymulatory i inhibitory aktywności twórczej*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Kofta M. (1979). *Samokontrola a emocje*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kolańczyk A. (1991). *Intuicyjność procesów przetwarzania informacji*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kompetencje kluczowe. Realizacja koncepcji na poziomie szkolnictwa obowiązkowego*. (2005). Komisja Europejska, Warszawa: Eurydice, 13.
- Konarski R. (2012). Interpretacja przyczynowa wyników analizy statystycznej. *Roczniki Psychologiczne. Annals of Psychology*, 15, 3, 47-50.
- Korliński S. (1990). Konstruktywna rola silnych emocji w procesie tworzenia. *Przegląd Psychologiczny*, 33(3), 489-506.
- Korniłowicz K. (1986). Pomoc w tworzeniu jako zadanie pracy kulturalnej. W: *Pomoc społeczno-kulturalna dla młodzieży pracującej i dorosłych. Wybór pism*, wstęp i opracowanie O. Czerniawska. Wrocław: „Ossolineum”.
- Kossowska M. (2005). *Umysł niezmienny... Poznawcze mechanizmy sztywności*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Kowalik S. (1993). Psychologiczne wymiary jakości życia. W: A. Bańka, R. Derbis (red.), *Mysł psychologiczna w Polsce odrodzonej. Efektywność działań człowieka*. Poznań – Częstochowa: Gemini.
- Kowalik S. (1994). Temporalne uwarunkowania jakości życia. W: A. Bańka, R. Derbis (red.), *Psychologiczne i pedagogiczne wymiary jakości życia*. Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Częstochowa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna.

- Kowalik, S. (1995). Pomiar jakości życia – kontrowersje teoretyczne. W: A. Bańka, R. Derbis (red.), *Pomiar i poczucie jakości życia u aktywnych zawodowo i bezrobotnych*. Poznań – Częstochowa: Wydawnictwo Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Kielce: Wyższa Szkoła Pedagogiczna, 75-85.
- Kowalik S. (2000). Jakość życia psychicznego. W: R. Derbis (red.), *Jakość rozwoju a jakość życia*. Częstochowa: Wydawnictwo WSP.
- Kozielecki J. (1983). Działania transgresyjne: przekraczanie granic samego siebie. *Przegląd Psychologiczny*, 26 (3), 505-517.
- Kozielecki J. (1984). Potrzeba hubrystyczna a działania transgresyjne. *Przegląd Psychologiczny*, 27(2), 321-337.
- Kozielecki J. (1985). Zarys koncepcji transgresyjnej. *Studia Socjologiczne*, 3-4, 109-128.
- Kozielecki J. (1986). Mechanizmy działań twórczych. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 31 (1/119), 11-22.
- Kozielecki J. (1987). *Koncepcja transgresyjna człowieka. Analiza psychologiczna*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kozielecki J. (1995). Transgresja i emocje. *Kolokwia Psychologiczne*, 5, 37-51.
- Kozielecki J. (1997). *Humanistyka przełomu wieków*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Kozielecki J. (1998). *Człowiek wielowymiarowy*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Kozielecki J. (1999). Zaduma nad możliwością ulepszania człowieka. W: J. Kozielecki (red.), *Humanistyka przełomu wieków*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Kozielecki J. (2001, 2007). *Psychotransgresjonizm: nowy kierunek psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Kozielecki J. (2002). *Transgresja i kultura*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Kozielecki J. (2004). *Spółczesność transgresyjna. Szansa i ryzyko*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Kozielecki J. (2006). *Psychologia nadziei*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Kozielecki J. (2009) Psychotransgresjonizm – zarys nowego paradygmatu. W: J. Kozielecki (red.), *Nowe idee w psychologii. Psychologia XXI wieku*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kozielecki J. (2010). *Moje wzloty i upadki. Autobiografia z psychologia w tle*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Krzyżewski K. (red.) (2003). *Doświadczenie indywidualne. Szczególny rodzaj poznania i wyróżniona postać pamięci*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Kubacka-Jasiecka D. (2002). *Człowiek wobec zmiany. Rozważania psychologiczne*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Kubicka D. (2003). *Twórcze działanie dziecka w sytuacji zabawowo-zadaniowej*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Kubicka D. (2004). Samoregulacja twórczego działania. W: S. Popek (red.), *Twórczość w teorii i praktyce*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Kubicka D. (2005). Strategie i techniki badania twórczości. W: A. Tokarz (red.), *W poszukiwaniu zastosowań psychologii twórczości*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Kuhl J. (1994). A Theory of Action and State Orientations W: J. Kuhl, J. Beckmann (red.), *Volition and Personality – Action versus State Orientation*. Seattle – Toronto – Bern: Hogrefe & Huber Publishers.

- Kuleta M. (2002). Człowiek jako kreator zmian w swoim życiu. W: D. Kubacka-Jasiecka (red.), *Człowiek wobec zmiany. Rozważania psychologiczne*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Kwieciński Z. (1990). Pedagogika i edukacja wobec wyzwania kryzysu i gwałtownej zmiany społecznej. W: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Ku pedagogii pogranicza*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Kwieciński Z. (1991). Edukacja jako wartość odzyskiwana wspólnie. *Edukacja*, 1, 88-98.
- Kwieciński Z. (1999). Edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności. W: J. Kozielski (red.), *Humanistyka przełomu wieków*. Warszawa: Wydawnictwo „Żak”.
- Kwieciński Z. (2000). Pedagogika i edukacja wobec wyzwania kryzysu i gwałtownej zmiany. W: Z. Kwieciński (red.), *Alternatywy myślenia o/dla edukacji, wybór tekstów*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Lakoff G. (1990). *Metafory w naszym życiu*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Lazarus R. S. (1991). Progress on a cognitive-motivational-relational theory of emotion. *American Psychologist*, 46(8), 819-934.
- Lazarus R. S. (1999). Uniwersalne zdarzenia poprzedzające emocje. W: P. Ekman, R. J. Davidson (red.), *Natura emocji*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Ledzińska M. (2006a). Globalizacja i transgresja. W: E. Aranowska, M. Goszczyńska (red.), *Człowiek wobec wyzwań i dylematów współczesności*. Warszawa: Wydawnictwo Scholar.
- Ledzińska M. (2006b). Młodzi dorośli w obliczu globalnych przemian: spojrzenie z perspektywy różnic indywidualnych. *Psychologia – Etologia – Etyka*, 13, 35-57.
- Ledzińska M. (2012). *Młodzi dorośli w dobie globalizacji. Szkice psychologiczne*. Warszawa: Wydawnictwo Diffin.
- Levenson R. W. (1999). Funkcjonalne podejście do ludzkich emocji. W: P. Ekman, R. J. Davidson (red.), *Natura emocji*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Lewowicki T. (1994a). Podmiotowość w edukacji. W: W. Pomykało (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna*. Warszawa: Fundacja „Innowacja”.
- Lewowicki T. (1994b). *Przemiany oświaty: szkice o ideach i praktyce edukacyjnej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Liberska H. (2004). *Perspektywy temporalne młodzieży. Wybrane uwarunkowania*. Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu Adama Mickiewicza.
- Ligeża W. (2003). Model rozwijania kompetencji kreatywnej u dzieci od 3 roku życia. W: K.J. Szmidt (red.), *Dydaktyka twórczości. Koncepcje – problemy – rozwiązania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Limont W. (1994). *Synektyka a zdolności twórcze*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Limont W. (1996). *Analiza wybranych mechanizmów wyobraźni twórczej*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Limont W. (2004a). Eksperymentalne badania wyobraźni twórczej. W: A. E. Sękowski (red.), *Psychologia zdolności. Współczesne kierunki badań*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Limont W. (2004b). *Teoria i praktyka edukacji uczniów zdolnych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Limont W., Cieślukowska J. (red.) (2005a). Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych. T. 1. *Zdolności i stymulowanie ich rozwoju*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Limont W., Cieślukowska J. (red.) (2005b). Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych. T. 2. *Uczeń – Nauczyciel – Edukacja*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Limont W., Nielek-Zawadzka K. (red.) (2005c). Dylematy edukacji artystycznej. T. 1. *Edukacja artystyczna wobec przemian w kulturze*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Limont W., Nielek-Zawadzka K., (red.) (2005d). Dylematy edukacji artystycznej. T. 2. *Edukacja artystyczna a potencjał twórczy człowieka*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Lyubomirsky S., King L., Diener E. (2005). The Benefits of Frequent Positive Affect: Does Happiness Lead to Success? *Psychological Bulletin*, 131, 6, 803-855.
- Łaguna M. (2010). *Przekonania na własny temat i aktywność celowa. Badania nad przedsiębiorczością*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Łukaszewicz R. (1994). *Edukacja z wyobraźnią, czyli jak podróżować bez map*. Wrocław: Fundacja Wolne Inicjatywy Edukacyjne.
- Łukaszewicz R. (1997). *Szkoła jako kawałek innego świata*. Wrocław: Fundacja Wolne Inicjatywy Edukacyjne.
- Łukaszewicz R. (2002). *Studia nad alternatywami w edukacji*. Wrocław: Fundacja Wolne Inicjatywy Edukacyjne.
- Łukaszewski W. (1984). *Szanse rozwoju osobowości*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Łukaszewski W. (2000). Psychologiczne koncepcje człowieka. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*. T. 3. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Malicka M. (1982). *Uroki i trudy twórczego życia*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Majczyna M. (2000). Podmiotowość a tożsamość. W: A. Gałdowa (red.), *Tożsamość człowieka*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Makarewicz M. (2014). *Analiza procesu twórczego w doświadczeniach biograficznych Marii Skłodowskiej-Curie*. Niepublikowana praca magisterska pod. kier. M. Wróblewskiej Białystok: Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet w Białymstoku.
- Markus H. R., Nurius P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41, 954-969.
- Maruszewski T. (1993). Co sprzyja twórczości? Próba podejścia interakcyjnego. *Studia Psychologiczne*, 31, 97-108.
- Maruszewski T., Ścigała E. (1998). *Emocje – aleksytymia – poznanie*. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Maruszewski T. (2003). *Psychologia poznania: sposoby rozumienia siebie i świata*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Maruszewski T. (2005). *Pamięć autobiograficzna*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Maslow A. H. (1978). Obrona i rozwój. W: K. Jankowski (red.), *Przełom w psychologii*. Warszawa: Spółdzielnia Wydawnicza Czytelnik.
- Maslow A. H. (1972/1982). Postawa twórcza. *Literatura na świecie*, 3-4, 177-201.
- Maslow A. H. (1986/2004). *W stronę psychologii istnienia*, Warszawa – Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Maslow A. H. (1990). *Motywacja i osobowość*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Maslow A. H. (2006). *Motywacja i osobowość*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- May R. (1994). *Odwaga tworzenia*. Poznań: Wydawnictwo Rebis.
- Matwijów B. (1994). *Samokształtowanie się człowieka w pedagogicznych koncepcjach XX wieku*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

- Marcia J. E. (1996). Development and validation of ego identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 551-558.
- Marszał-Wiśniewska M. (1996). Orientacja na działanie – orientacja na stan. Nowe pojęcia w problematyce siły woli. *Psychologia Wychowawcza*, 3, 193-204.
- McAdams D. P. (1989). The development of a narrative identity. W: D. M. Buss, N. Cantor (red.), *Personality Psychology*. New York: Springer Verlag.
- McAdams D. P. (2001). The psychology of life stories. *Review of General Psychology*, 5(2), 100-122.
- Mądrzycki T. (1996). *Osobowość jako system tworzący i realizujący plany. Nowe podejście*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- McAdams D. P. (1993). *The stories we live by: Personal myths and the making of the self*. New York: William Morrow.
- McCrae R. R., Costa P. T. (2005). *Osobowość dorosłego człowieka*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Mead G. H. (1975). *Umysł, osobowość, społeczeństwo*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Melosik Z. (1995). *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*. Poznań: Edytor.
- Melosik Z., Szkudlarek T., (1998). *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Melosik Z. (2000). Kultura „instant” – paradoksy pop- tożsamości. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, numer specjalny.
- Mendecka G. (1993). Cechy środowiska rodzinnego a efektywność rozwoju zdolności twórczych. W: A. Bańka, R. Derbis (red.), *Mysł psychologiczna w Polsce Odrodzonej. Efektywność działań człowieka*. Częstochowa: WSP, Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu Adama Mickiewicza.
- Mendecka G. (2003). *Środowisko rodzinne w percepcji osób aktywnych twórczo*. Częstochowa: WSP.
- Mendecka G. (red.) (2010). *Oblicza twórczości*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Męczkowska A. (2003). Kompetencja. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Miluska J. (1996). *Tożsamość kobiet i mężczyzn w cyklu życia*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza.
- Mróz B. (2011). *Poczucie jakości życia u pracowników wyższego szczebla. Uwarunkowania osobowościowe i aksjologiczne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Najbuk K. (2011). *Wskaźniki inteligencji emocjonalnej a zachowania transgresyjne. Analiza zależności*. Niepublikowana praca magisterska pod. kier. M. Wróblewskiej. Białystok: Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet w Białymstoku.
- Nalaskowski A. (1994). *Przeciwko edukacji sentymentalnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Nalaskowski A. (1989). *Ścieżki edukacyjne i losy życiowe twórczych trzydziestolatków. Studium z wykorzystaniem badań podłużnych*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Nalaskowski A. (1998). *Spółeczne uwarunkowania twórczego rozwoju jednostki*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

- Nalaskowski A. (2000). Edukacja i twórczość. W: K. Kruszewski (red.), *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Neckar J. (2000). Narracyjne ujęcie „ja” na tle innych sposobów jego ujmowania. W: A. Gałdowa (red.), *Tożsamość człowieka*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Neckar J. (2003). Ujęcia dwusystemowe a nabywanie i funkcjonowanie doświadczenia indywidualnego. W: K. Krzyżewski (red.), *Doświadczenie indywidualne. Szczególny rodzaj poznania i wyróżniona postać pamięci*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Newman B. M., Newman P. R. (1984). *Development through life: A psychosocial approach*. Homewood, IL: The Dorsey Press.
- Nęcka E. (1985). Umysł zbiorowy, czyli grupowe myślenie twórcze. *Przegląd Psychologiczny*, 28, 2, 345-360.
- Nęcka E. (1987). Czego nie wiemy o twórczości. *Przegląd Psychologiczny*, 30 (1), 219-244.
- Nęcka E. (1995). *Proces twórczy i jego ograniczenia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Nęcka E. (2001). *Psychologia twórczości*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Nęcka E. (2002). Wymiary twórczości. W: K. J. Szmidt, K. T. Piotrowski (red.), *Nowe teorie twórczości. Nowe metody pomocy w tworzeniu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Nęcka E., Orzechowski J., Szymura B. (2007). *Psychologia poznawcza*. Warszawa: Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej „Academica”, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Nęcka E. (2009). Inteligencja jest procesem. W: J. Koziński (red.), *Nowe idee w psychologii. Psychologia XXI wieku*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Niebrzydowski L. (1974). *O poznawaniu i ocenie samego siebie*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Niedźwiecka Z. (2014). *Osobowościowe i społeczne wyznaczniki procesu tworzenia (w świetle analizy twórczości Hansa Christiana Andersena)*. Niepublikowana praca magisterska pod kier. M. Wróblewskiej Białystok: Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet w Białymstoku.
- Niedźwieńska A. (2000). Pamięć autobiograficzna. W: A. Gałdowa (red.), *Tożsamość człowieka*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Nikitorowicz J. (2007a). Tożsamość – istota, geneza, wymiary. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, T. 6. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Nikitorowicz J. (2007b). *Edukacja międzykulturowa: kreowanie tożsamości dziecka*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Nowak-Dziemianowicz M. (2002). *Doświadczenia rodzinne w narracjach. Interpretacja sensów i znaczeń*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Nosal C. S. (1986). Mózg, prawdopodobieństwo i transgresja. *Studia Filozoficzne*, 244, 3, 17-27.
- Nosal C. S. (1992). Kształcenie dla twórczości. W: C. S. Nosal (red.), *Twórcze przetwarzanie Informacji*. Wrocław: Wydawnictwo Politechniki Wrocławskiej.
- Nosal C. S. (1993). *Diagnoza typów umysłu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Nosal C. S. (2009). Umysł rozbity i integrowany – w poszukiwaniu holonu. W: *Nowe idee w psychologii. Psychologia XXI wieku*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

- Nosal C. S., Kozielecki J. (2011). Teoria transgresji po 30 latach: główne założenia, problemy i niektóre mechanizmy transgresji. W: B. Bartosz, A. Keplinger, M. Straś-Romanowska (red.), *Transgresje – innowacje – twórczość*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Oatley K. O., Jenkins J. M. (2003). *Zrozumieć emocje*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Obuchowski K. (1983). Autonomia jednostki a osobowość. W: J. Reykowski, O. W. Owczynnikowa, K. Obuchowski (red.), *Studia z psychologii emocji, motywacji i osobowości*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Obuchowski K. (1985). *Adaptacja twórcza*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Obuchowski K. (1993). *Człowiek intencjonalny*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Obuchowski K. (1995). *Przez galaktykę potrzeb. Psychologia dążeń ludzkich*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Obuchowski K. (1999). Rewolucja podmiotów i nowy indywidualizm. W: J. Kozielecki (red.), *Humanistyka przełomu wieków*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Obuchowski K. (2000). *Człowiek intencjonalny, czyli o tym, jak być sobą*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Obuchowski K. (2002). *Od przedmiotu do podmiotu*. Bydgoszcz: Wydaw. Akademii Bydgoskiej.
- Oleś P. K. (2001). *Psychologia przełomu połowy życia*. Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Oleś P. K. (2008). O różnych rodzajach tożsamości oraz ich stałości i zmianie. W: J. Kozielecki (red.), *Nowe idee w psychologii: psychologia XXI wieku*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Oleś P. K. (2009). *Wprowadzenie do psychologii osobowości. Nowe wydanie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Oleś P. K. (2011). *Psychologia człowieka dorosłego: ciągłość – zmiana – integracja*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Oleś M. (2010). Wymiary tożsamości a subiektywna jakość życia u młodzieży. *Czasopismo Psychologiczne*, 16(1), 61-76.
- Omelczuk B. (2007). *Poziom postawy twórczej a percepcja i ocena Ja*. Niepublikowana praca magisterska pod. kier. M. Wróblewskiej Białystok: Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet w Białymstoku.
- Opoczyńska M. (1999a). *Wprowadzenie do psychologii egzystencjalnej*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Opoczyńska M. (1999b). Moratorium psychospołeczne – szansa czy zagrożenie dla rozwoju. W: A. Gałdowa (red.), *Klasyczne i współczesne koncepcje osobowości*. T. 1. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Opoczyńska M. (2002). *Róża wierszem niezawołana. Szkice na temat poznania i samopoznania*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Palka S. (2006). Humanistyczne podejście w badaniach pedagogicznych i praktyce pedagogicznej. W: D. Kubinowski, M. Nowak (red.), *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Paluchowski W. J., Hornowska E. (1988). Metodologiczne problemy badania zmian we współczesnej psychologii rozwoju. W: M. Tyszkowa (red.), *Rozwój psychiczny człowieka w cią-*

- gu życia. Zagadnienia teoretyczne i metodologiczne.* Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Panek W. (1977). *Zachowanie się szczególnie zdolnych uczniów w sytuacjach szkolnych.* Białystok: Dział Wydawnictw Filia UW.
- Panek W. (1990). *Twórczość ludowa jako przejaw psychicznych potrzeb człowieka.* Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Pawlica J. (1993). *Autokreacja człowieka – między wolnością a zniewoleniem.* Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Pietrasiniński Z. (1987). Człowiek formowany jako podmiot rozwoju. *Psychologia Wychowawcza*, 3, 249-271
- Pietrasiniński Z. (1988). Rozwój z perspektywy jego podmiotu. W: M. Tyszkowa (red.), *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia. Zagadnienia teoretyczne i metodologiczne.* Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Pietrasiniński Z. (1990a). Wiedza i „rola” autokreacyjna jednostki jako przedmiot rozwoju człowieka, *Przegląd Psychologiczny*, 35, 1, 79-89.
- Pietrasiniński Z. (1990b). *Rozwój człowieka dorosłego.* Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Pietrasiniński Z. (1993). Syntezy wiedzy autobiograficznej podporządkowane „roli autokreacyjnej” jednostki. W: T. Rzepa, J. Leoński (red.), *O biografii i metodzie biograficznej.* Poznań: Wydawnictwo Nakom.
- Pietrasiniński Z. (2008). *Ekspansja pięknych umysłów. Nowy renesans i ożywcza autokreacja.* Warszawa: Wydawnictwo CIS.
- Piotrowski K.T., Ligęza W. (2009). Twórczość jako cel dydaktyczny w kontekście rozwijania kompetencji kreatywnej u uczniów. W: K.J. Szmidt, W. Ligęza (red.), *Twórczość dzieci i młodzieży. Stymulowanie – badanie – wsparcie.* Kraków: Ośrodek Twórczej Edukacji Kangur s.c.
- Piotrowski K.T. (2010). Twórczość jako cel dydaktyczny. W: W. Limont, J. Dreszer, J. Cieślowska (red.), *Osobowościowe i środowiskowe uwarunkowania rozwoju ucznia zdolnego.* Toruń, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Polak K. (2003). Kształcenie kompetencyjne w edukacji. W: K. Polak (red.), *Kształcenie bliżej życia.* Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Połowniak, M. (2010). Kreatywność i kompetencje społeczne – razem czy osobno? W: M. Karwowski, A. Gajda (red.), *Kreatywność (nie tylko) w klasie szkolnej.* Warszawa: Homo Creator, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Popek S. (1987). *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży.* Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Popek S. (1996). *Zdolności i uzdolnienia jako osobowościowe właściwości człowieka.* Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Popek S. (1999). *Barwy i psychika. Percepcja. Ekspresja. Projekcja.* Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Popek S. (2000). *Kwestionariusz Twórczego Zachowania KANH.* Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Popek S. (2001). *Człowiek jako jednostka twórcza.* Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Popek S. (2003). *Srebrne Ogrody.* Lublin: Związek Literatów Polskich, Oddział w Lublinie.

- Popek S., Bernacka R. E. (2008). Zdolności i uzdolnienia – ujęcie transgresyjne. W: I. Pufal-Struzik (red.), *O przekraczaniu granic własnych ograniczeń – z perspektywy psychotransgresjonizmu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Popek S. (2009) (red.). *Psychologia twórczości = Psychology of creativity: new approaches*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Popek S. (2010). *Psychologia twórczości plastycznej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Popielski K. (1994). *Noetyczny wymiar osobowości: psychologiczna analiza poczucia sensu życia*. Lublin: RW Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Przetacznik-Gierowska M. (1996). Zasady i prawidłowości psychicznego rozwoju człowieka. W: M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*. T. 1. *Zagadnienia ogólne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Przetacznik-Gierowska M., Tyszkowa M. (1996). *Psychologia rozwoju człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Puchalska-Wasył M. (2006). *Nasze wewnętrzne dialogi. O dialogowości jako sposobie funkcjonowania człowieka*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Pufal-Struzik I. (2005). Kreacja i autokreacja jako przejawy zdrowego stylu życia i sensu egzystencji. *Annales Universitatis M. Curie-Skłodowska*, 16, 426-430.
- Pufal-Struzik I. (2006). *Podmiotowe i społeczne warunki twórczej aktywności artystów*. Kielce: Wydawnictwo Uczelniane, Wszechnica Świętokrzyska.
- Pufal-Struzik I. (red.) (2008). *O przekraczaniu granic własnych ograniczeń. – z perspektywy psychotransgresjonizmu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Pufal-Struzik I. (2009). Samoocena młodzieży o zróżnicowanym poziomie uzdolnień i postawy twórczej. W: I. Pufal-Struzik (red.), *Oblicza „Ja”. Ja” twórcze, aspirujące, zwielokrotnione, wyczerpane, noetyczne, zagrożone patologią*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Radlińska H. (1979). *Oświata i kultura wsi polskiej*. Warszawa: Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza.
- Radomska I. (2011). *Style przywiązania a jakość bliskiego związku we wczesnej dorosłości*. Niepublikowana praca magisterska pod. kier. M. Wróblewskiej. Białystok: Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet w Białymstoku.
- Ratajczak, Z. (1993). W pogoni za jakością życia. O psychologicznych kosztach radzenia sobie w sytuacji kryzysu ekonomicznego. *Kolokwia Psychologiczne*, 2, 37-51.
- Rejmer M. (2007). *Właściwości i poziom oceny własnego zachowania w różnych obszarach Ja osób wysoko twórczych*. Niepublikowana praca magisterska pod. kier. M. Wróblewskiej. Białystok: Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet w Białymstoku.
- Rembowski J. (1986). *Metoda projekcyjna w psychologii dzieci i młodzieży: zarys technik badawczych*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Reykowski J. (1979). *Motywacja, postawy prospołeczne a osobowość*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Reykowski J. (1992). *Procesy emocjonalne, motywacja, osobowość*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ricoeur P. (1985). *Egzystencja i hermeneutyka. Rozprawa o metodzie*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Ricoeur P. (1992). *Filozofia osoby*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe PAT.

- Rogers C. R. (1959/1978). *Uczenie się, jak być wolnym*. W: K. Jankowski (red.), *Przełom w psychologii, wybór tekstów*. Warszawa: Czytelnik.
- Rogers C. A. (2002a). *Sposób bycia*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Rogers C. A. (2002b). *O stawianiu się osobą*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Rubacha K. (2000). *Pełnienie roli nauczyciela a realizacja zadań rozwojowych w okresie wczesnej dorosłości*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Rubacha K. (2003). Edukacja jako przedmiot pedagogiki i jej subdyscyplin. W: B. Śliwerski, Z. Kwieciński (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Rubacha K. (2008). *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Rudniański J. (1975). *Homo cogitans. O myśleniu twórczym i kryteriach wartości*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Runyan W. M. (1992). *Historie życia a psychobiografia*. Warszawa: PWN
- Runco M. A. (1993). Ukryte teorie twórczości a twórczość ideacyjna. W: J. Brzeziński (red.), *Psychologiczne i psychometryczne problemy diagnostyki psychologicznej*. Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu Adama Mickiewicza.
- Runco M. A., Chand I. (1995). Cognition and creativity. *Educational Psychology Review*, 7, 243-267.
- Runco M. A., Plucker J. A. (1999). Enhancement of creativity. W: M. A. Runco, S. Pritzker (red.), *Encyclopedia of Creativity*. San Diego: Academic Press.
- Ryan R. M., Deci E. L. (1995). Ego-involved persistence: When free-choice behavior is not intrinsically motivated. *Motivation and Emotion*, 15, 185-205.
- Ryan R. M., Deci E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Ryan R. M., Deci E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166.
- Runco M. A. (2007). To understand is to create: An epistemological perspective on human nature and personal creativity. W: R. Richards (red.), *Everyday Creativity and New View. Psychological Aspects of Human Nature. Psychological, Social, and Spiritual Perspectives*. Washington: American Psychological Association.
- Ryff C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069-1081.
- Ryff C. D. (1996). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 4, 719-727.
- Ryff C. D., Singer B. H. (2002). From social structure to biology: Integrative science in pursuit of human health and well-being. W: C. R. Snyder, S. J. Lopez (red.), *Handbook of positive psychology*. London: Oxford University Press.
- Ryff C. D., Singer B. (2004) Paradoxy kondycji ludzkiej: Dobrostan i zdrowie na drodze ku śmierci. W: J. Czapieński (red.), *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Schulz R. (1990). *Twórczość – społeczne aspekty zjawiska*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Schulz R. (red.) (1992). *Kształcenie dla innowacji pedagogicznych*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

- Schulz R. (1994). *Twórczość pedagogiczna. Elementy teorii i badań*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Schulz R. (1996). *Studia z innowatyki pedagogicznej*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Seligman M. E. P. (1996). *Optymizmu można się nauczyć*. Poznań: Wydawnictwo Media Rodzina of Poznań.
- Seligman M. E. P. (2002). *Authentic happiness: Using the New positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. New York: Free Press.
- Seligman M. E. P. (2004). Psychologia pozytywna. W: J. Czapirski (red.), *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*. Warszawa: PWN.
- Seligman M. E. P. (2005). *Prawdziwe szczęście. Psychologia pozytywna a urzeczywistnienie naszych możliwości trwałego spełnienia*. Poznań: Wydawnictwo Media Rodzina.
- Seligman M. E. P. (2008). Positive Health. *Applied Psychology: An International Review*, 57, 3-18.
- Sęk H. (1984). Teoretyczne podstawy metod projekcyjnych. W: H. Sęk (red.), *Metody projekcyjne – tradycja i współczesność*. Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu Adama Mickiewicza.
- Sęk H. (1991) *Spółeczna psychologia kliniczna*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Sęk H. (1993). Jakość życia a zdrowie. *Ruch prawniczy, ekonomiczny i socjologiczny*, 2, 103-109.
- Sęk H., Adamczak M. (1997). Znaczenie pojęcia „jakość życia” w opiece psychologicznej pacjentów onkologicznych. W: J. Meyza (red.), *Jakość życia w chorobie nowotworowej*. Warszawa: Centrum Onkologii Instytutu im. Marii Skłodowskiej-Curie.
- Sękowski A. E. (2001). *Osiągnięcia uczniów zdolnych*. Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Sękowski A. E. (2004). Psychologiczne uwarunkowania wybitnych zdolności. W: A. Sękowski (red.), *Psychologia zdolności. Współczesne kierunki badań*. Warszawa: PWN.
- Sękowski A. E. (2004). Inteligencja, twórczość, mądrość a wybitne zdolności. W: A. E. Sękowski (red.), *Psychologia zdolności. Współczesne kierunki badań*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sękowski A. E. (2008). Osiągnięcia człowieka w perspektywie badań psychologicznych. W: M. Toeplitz-Winiewska, A. Sękowski (red.), *Polskie Towarzystwo Psychologiczne. Historia, terażniejszość, przyszłość*. Warszawa: Polskie Towarzystwo Psychologiczne.
- Simonton D. K. (1994). *Genius, creativity and leadership: Historiometric inquiries*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Skorny Z. (1993). *Problemy samopoznania i samorozwoju*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Skarga B. (1999). *Tożsamość i humanizm*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Smółka P. (2008). *Kompetencje społeczne*. Kraków: Oficyna Wolters Kluwer Polska.
- Sokołowska P. (2014). *Analiza procesu twórczego w doświadczeniach biograficznych Kurta Cobaina*. Niepublikowana praca magisterska pod. kier. M. Wróblewskiej. Białystok: Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet w Białymstoku.
- Sosnowski T. (2012). Docenił badania eksploracyjne. *Roczniki Psychologiczne. Annals of Psychology*, 15, 3, 51-56.

BIBLIOGRAFIA

- Stach R. (2006). *Optymizm. Badania nad optylizmem jako mechanizmem adaptacji*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Stasiakiewicz M., Szustrowa T. (1989). *Wybrane zagadnienia testów projekcyjnych*. Warszawa: Polskie Towarzystwo Psychologiczne.
- Stasiakiewicz M. (1993). Interakcyjne podejście do badania zachowań twórczych. W: J. Brzeziński (red.), *Psychologiczne i psychometryczne problemy diagnostyki psychologicznej*. Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu Adama Mickiewicza.
- Stasiakiewicz M. (1999). *Twórczość i interakcja*. Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu Adama Mickiewicza.
- Stasiakiewicz M. (2000). Testy projekcyjne. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*. T. 1. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Stasiakiewicz M. (2004). Proces twórczy jako zdobywanie kompetencji działania. W: S. Poppek (red.), *Twórczość w teorii i praktyce*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Stemplewska-Żakowicz K. (2002). Koncepcje narracyjnej tożsamości. Od historii życia do dialogowego „ja”. W: J. Trzebiński (red.), *Narracja jako sposób rozumienia świata*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Stemplewska-Żakowicz K. (2004). *O rzeczach widywanych na obrazkach i opowiadanych o nich historiach: TAT jako metoda badawcza i diagnostyczna*. Warszawa: SWPS Akademica.
- Sternberg R. J. (1988). Mental self – government. A theory of intellectual styles and their development. *Human development*, 31, 197-224.
- Sternberg R. J., Lubart T. I. (1991). An investment theory of creativity and its development. *Human development*, 34, 1-31.
- Sternberg R. J., Lubart T. I. (1995). Investing in creativity. *American Psychologist*, 51 (7), 677-688.
- Sternberg R. J. (1996). Intelligence, Wisdom, and Creativity: Tree is Better Than One. *Educational Psychologist*, 21, 3, 175-190.
- Sternberg R. J., Lubart T. I. (1999a). The concepts of creativity: prospects and paradigms. W: R. J. Sternberg (red.), *Handbook of Creativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg R. J. (1999b). The theory of successful intelligence. *Review of General Psychology*, 3, 292-316.
- Sternberg R. J., Kaufman J. C., Pretz J. E. (2002). *The creativity conundrum: A propulsion model of kinds of creative contributions*. New York: Psychology Press.
- Sternberg R. J., Spear-Swerling L. (2003). *Jak nauczyć dzieci myślenia*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Sternberg R. J. (2003a). The development of creativity as a decision-making process. W: K. R. Sawyer, V. John-Steiner, S. Moran, R. J. Sternberg, D. H. Feldman, J. Nakamura, M. Csikszentmihalyi (red.), *Creativity and Development*. Oxford: Oxford University Press.
- Sternberg R. J. (2004). Culture and intelligence. *American Psychologist*, 59, 325-338.
- Sternberg R. J., Lubart T. I. (2005). Creativity or creativities? *International Journal of Human-Computer Studies*, 63, 4-5, 370-382.
- Straś-Romanowska M. (1992). *Los człowieka jako problem psychologiczny. Podstawy teoretyczne*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

- Straś-Romanowska M. (1995). Główne idee teoretyczne i metodologiczne psychologii personalistyczno-egzystencjalnej jako dyscypliny humanistycznej. W: M. Straś-Romanowska (red.), *Na tropach psychologii jako nauki humanistycznej*. Warszawa – Wrocław: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Straś-Romanowska M. (2002). Rozwój człowieka a rozwój osobowy. *Studia Psychologica UKSW*, 3, 91-104.
- Straś-Romanowska M. (2003). Status metody projekcyjnej jako metody jakościowej. W: M. Łąguna, B. Lachowska (red.), *Rysunek projekcyjny jako metoda badań psychologicznych*. Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Straś-Romanowska M. (2005). Jakość życia w świetle założeń psychologii zorientowanej na osobę. *Kolokwia Psychologiczne*, 13, 262-274.
- Stróżewski W. (1983). *Dialektyka twórczości*. Kraków: Polskie Wydawnictwo Muzyczne.
- Strzałecki A. (1989). *Twórczość a style rozwiązywania problemów praktycznych. Ujęcie prakseologiczne*. Wrocław: Zakład im. Ossolińskich.
- Strzałecki A. (2003). *Psychologia twórczości. Między tradycją a ponowoczesnością*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Strzałecki A. (2006). Transgresja polskich menadżerów w warunkach transformacji ustrojowej. W: E. Aranowska, M. Goszczyńska (red.), *Człowiek wobec wyzwań i dylematów współczesności. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Józefowi Kozielskiemu*. Warszawa: Scholar.
- Strzałecki A., Domurat A. (2009). Model Stylu Twórczego Zachowania a poziom innowacyjności przyszłej pracy studentów. *Czasopismo Psychologiczne*, 15(1), 141-152.
- Strzałecki A., Lizurej A. (2011). *Innowacyjna przedsiębiorczość. Teorie. Badania. Zastosowania praktyczne. Perspektywa psychologiczna*. Warszawa: Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej Academica.
- Studenski R. (2004). *Ryzyko i ryzykowanie*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Studenski R. (2006). Skłonność do ryzyka a zachowania transgresyjne. W: M. Goszczyńska, R. Studenski (red.), *Psychologia zachowań ryzykownych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Suchodolski B. (1975). Twórczość jako styl życia. *Studia Filozoficzne*, 10-11, 97-108.
- Suchodolski B. (1983). Twórczość – rzeczywistość, nadzieje, wątpliwości. W: *Wychowanie i strategia życia*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Ślaski S. (2010). Zachowania transgresyjne – próba psychologicznego pomiaru. *Przegląd Psychologiczny*, 53(4), 401-416.
- Ślaski S. (2011a). Sylwetka psychologiczna osób przejawiających transgresje w sferze zawodowej. W: B. Bartosz, A. Keplinger, M. Straś-Romanowska (red.), *Transgresje – innowacje – twórczość*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Ślaski S. (2011b). Psychotransgresjonizm – od teorii do praktyki. W: A. Strzałecki, A. Lizurej (red.), *Innowacyjna przedsiębiorczość – teorie, badania, zastosowania praktyczne, perspektywa psychologiczna*. Warszawa: Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej Academica.
- Szczukiewicz P. (1998). *Rozwój psychospołeczny a tożsamość*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Szmidt K. J. (2001). *Twórczość i pomoc w tworzeniu w perspektywie pedagogiki społecznej*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Szmidt K. J. (2001). *Szkice do pedagogiki twórczości*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Szmidt K. J. (2002). Wcześniej niż Fromm i Maslow: Kornilowicz i Radlińskiej koncepcje postawy twórczej na tle współczesnym. W: K. J. Szmidt, K. T. Piotrowski (red.), *Nowe teorie twórczości. Nowe metody pomocy w tworzeniu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Szmidt K. J. (2003). Współczesne koncepcje wychowania do kreatywności i nauczania twórczości: przegląd stanowisk polskich. W: K. J. Szmidt (red.), *Dydaktyka twórczości. Koncepcje – problemy – rozwiązania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Szmidt K. J. (2004). Systemowe teorie twórczości i ich pedagogiczne implikacje. W: S. Popek (red.), *Twórczość w teorii i praktyce*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Szmidt K. J., Modrzejewska-Świgulska M. (2005). *Psychopedagogika działań twórczych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Szmidt K. J. (red.) (2007). *Pedagogika twórczości*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Szmidt K. J. (2009). *Metody pedagogicznych badań nad twórczością: teoria i empiria*. Łódź: Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej.
- Szmidt K. J. (2009b). Współczesne podejścia w pedagogicznych badaniach nad twórczością: przegląd wybranych stanowisk. W: K. J. Szmidt (red.), *Metody pedagogicznych badań nad twórczością: teoria i empiria*. Łódź: Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej.
- Szmidt K. J. (2010). Geneza pytań problemowych w badaniach pedagogicznych: dziedziczenie, odkrycie, zredefiniowanie. W: J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, K. J. Szmidt (red.), *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Szwarc J. (2011). *Osobowościowe i społeczne wyznaczniki procesu twórczego (w świetle analizy biograficznej M. Jacksona)*. Niepublikowana praca magisterska pod. kier. M. Wróblewskiej Białystok: Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet w Białymstoku.
- Ściagała I. (1991) Twórczość i zdrowie psychiczne we współczesnej myśli kreacyjistycznej. W: Z. Sęk (red.), *Twórczość i kompetencje życiowe a zdrowie psychiczne*. Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu Adama Mickiewicza.
- Śleszyński D. (1995). *Człowiek w działaniu. Analiza empiryczna, fenomenologiczno-egzystencjalna*. Białystok: Trans Humana.
- Śliwerski B. (2000). Istota samowychowania. W: B. Juraś-Krawczyk, B. Śliwerski (red.), *Pedagogiczne drogowskazy. Idee – metody – inspiracje*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Śliwerski B. (2010). *Teoretyczne i empiryczne podstawy samowychowania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Tatarkiewicz W. (1975). *Dzieje sześciu pojęć*. Warszawa: PWN.
- Tatarkiewicz W. (1983). *Historia filozofii*. T. 1. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Tatarkiewicz W. (1990). *Historia filozofii*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Tokarska U. (2004). Narracja autobiograficzna we wspomaganiu rozwoju człowieka. W: E. Dryll, A. Cierpka (red.), *Narracja. Koncepcje i badania psychologiczne*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Tokarz A. (1985). *Rola motywacji poznawczej w aktywności twórczej*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Tokarz A. (red.) (1991). *Stymulatory i inhibitory aktywności twórczej*. Kraków: SAWW.

- Tokarz A. (1998). Twórczość. W: W. Szewczuk (red.), *Encyklopedia psychologii*. Warszawa: Fundacja „Innowacja”.
- Tokarz A. (red.) (2005a). Motywacja w procesie twórczym. W: A. Tokarz (red.), *W poszukiwaniu zastosowań psychologii twórczości*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Tokarz A. (2005b). *Dynamika procesu twórczego*. Kraków: Wydaw. Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Tokarz A. (2005c). Czy twórczość jest wyrazem dojrzałości człowieka dorosłego? W: A. Gałdowa (red.), *Człowiek dorosły: jego psychologiczne i egzystencjalne problemy*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Tokarz A., Trzebińska M., Piechota A. (2011). Motywacje działań transgresyjnych. W: B. Bartosz, A. Keplinger, M. Straś-Romanowska (red.), *Transgresje – innowacje – twórczość*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Tomaszewski T. (1977). Człowiek jako podmiot i człowiek jako przedmiot. W: J. Reykowski, O. W. Owczynnikowa, K. Obuchowski (red.), *Studia z psychologii emocji, motywacji i osobowości*. Wrocław: Wydawnictwo Ossolineum.
- Tomaszewski T. (1984). *Główne idee współczesnej psychologii*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Trojanowska-Kaczmarek A. (1971). *Dziecko i twórczość*. Wrocław: Wydawnictwo Ossolineum.
- Trempała J. (1995). *Rozwijający się człowiek w zmieniającym się świecie*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Trempała J. (2000a). *Modele rozwoju psychicznego. Czas i zmiana*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.
- Trempała J. (2000b). Koncepcje rozwoju człowieka. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki. T. 1. Podstawy psychologii*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Trempała J. (2001). Dwa przełomy w badaniach nad rozwojem psychicznym człowieka. *Przegląd Psychologiczny*, 44, 85-92.
- Trempała J. (2003). Rozwój psychiczny jako zmiana w czasie. *Kolokwia Psychologiczne*, 11, 55-73.
- Trempała J. (2011a). Mechanizmy zmiany rozwojowej. W: J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka: podręcznik akademicki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Trempała J., Olejnik M. (2011b). Badanie rozwoju psychicznego człowieka. W: J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka: podręcznik akademicki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Trempała J. (2012). Psychologia rozwoju jako nauka o genezie życia psychicznego: przełomowe dokonania i kierunki przyszłych badań. *Psychologia Rozwojowa*, 17, 1, 17-29.
- Truszkowska M. (2011). *Postawy twórcze a wskaźniki zachowań transgresyjnych. Analiza zależności*. Niepublikowana praca magisterska pod kier. M. Wróblewskiej. Białystok: Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet w Białymstoku.
- Trzaskalik D. (2012). *Predyspozycje do zachowań transgresyjnych a wskaźniki poczucia jakości życia we wczesnej i średniej dorosłości*. Niepublikowana praca magisterska pod kier. M. Wróblewskiej. Białystok: Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytet w Białymstoku.
- Trzebińska, E. (1998). *Dwa wizerunki własnej osoby: studia nad sposobami rozumienia siebie*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii.

- Trzebińska E. (2008). *Psychologia pozytywna*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Trzebiński J. (1976). Osobowościowe warunki twórczości. W: J. Reykowski (red.), *Osobowość a społeczne zachowanie się ludzi*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Trzebiński J. (1992). *Narracyjne formy wiedzy potocznej*. Poznań: Nakom.
- Trzebiński J. (2002a). Autonarracje nadają kształt życiu człowieka. W: J. Trzebiński (red.), *Narracja jako sposób rozumienia świata*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Trzebiński J. (2002b). Narracyjne konstruowanie rzeczywistości. W: J. Trzebiński (red.), *Narracja jako sposób rozumienia świata*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Turska D. (1994). *Dynamika postawy twórczej a typ kształcenia szkolnego młodzieży*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Turska D. (2000). Zmiany postawy twórczej licealistów, czyli casus Marka Aureliusza. *Psychologia Rozwojowa*, 5, (3-4), 247-254.
- Turska D. (2006). *Skuteczność ucznia. Od czego zależy udana realizacja wymogów edukacyjnych?* Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Turska D. (2009). Źródła mitów o twórczości i ich implikacje edukacyjne. *Psychologia rozwojowa*, 14, 1, 27-37.
- Tyszkowa M. (1988). Rozwój psychiczny jednostki jako proces strukturyzacji i restrukturyzacji doświadczenia. W: M. Tyszkowa (red.), *Rozwój psychiczny człowiek w ciągu życia. Zagadnienia teoretyczne i metodologiczne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Tyszkowa M. (1996). Pojęcie rozwoju i zmiany rozwojowej. W: M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Tyszkowa M., Przetacznik-Gierowska M. (1996). Wybrane koncepcje i teorie rozwoju psychicznego człowieka. W: M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*. T. 1. *Zagadnienia ogólne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Uchnast Z. (1997). Prężność osobowa. Empiryczna typologia i metoda pomiaru. *Roczniki Filozoficzne*, 45(4), 27-51.
- Urban K. K. (1991). On the development of creativity in children. *Creativity Research Journal*, 4, 177-191.
- Urban K. K. (2003). Toward a componential model of creativity. W: D. Ambrose, L. Cohen, A. Tannenbaum (red.), *Creative intelligence*. Cresskill, NJ: Hampton Press, Inc.
- Urban K. K. (2012). Odpowiedzialna kreatoligencja jako kompetencje dla przyszłości. Podejście integralne. W: W. Limont, J. Cieślukowska, D. Jastrzębska (red.), *Zdolni w szkole, czyli o zagrożeniach i możliwościach rozwojowych uczniów zdolnych. Poradnik dla nauczycieli i wychowawców*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Urbaniak-Zajęc D. (2010). O stosowaniu hipotez w badaniach pedagogicznych. W: J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajęc, K. J. Szmidt (red.), *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Uszyńska-Jarmoc J. (2007). *Od twórczości potencjalnej do autokreacji w szkole*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
- Więcko I. (2007). *Właściwości i poziom samooceny osób twórczych*. Niepublikowana praca magisterska pod. kier. M. Wróblewskiej Białystok: Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet w Białymstoku.

- Winczo M. (1994). Dwa kody – dwa światy? Czyli o tym, co może wynikać z odmiennej genetyki kodów: percepcyjno-wyobraźniowego i słowno- twierdzeniowego. W: M. Jarymowicz (red.), *Poza egocentryczną perspektywą widzenia siebie i świata*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Wiśniewska E., Karwowski M. (2007). Efektywność treningów twórczości – podejście meta-analityczne. *Ruch Pedagogiczny*, 3, 4.
- Wiszniewska I. (2011). *Jakość relacji w bliskim związku a poziom zachowań transgresyjnych*. Niepublikowana praca magisterska pod. kier. M. Wróblewskiej Białystok: Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet w Białymstoku.
- Witkowski L. (1991). Uwagi o funkcjach edukacji. *Kultura i Społeczeństwo*, 3, 133-143.
- Witkowski L. (2000a). *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*. Wydawnictwo II, Toruń: Wydawnictwo WIT-GRAF.
- Witkowski L. (2000b). *Edukacja i humanistyka*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Wnuk-Lipiński E. (2004). *Świat międzypoki*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Wojciszke B. (1986). *Struktura „ja”, wartości osobiste i zachowanie*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Osslińskich.
- Wojciszke B. (2003). *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Wojciuk M. (2014). *Osobowość twórcza. Życie i dzieło Antoniego Kępińskiego*. Niepublikowana praca magisterska pod. kier. M. Wróblewskiej Białystok: Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet w Białymstoku.
- Wojnar I. (1976). *Teoria wychowania estetycznego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wojnar I. (2008). Pedagogika twórczych dokonań. W: I. Wojnar, A. Piejka, M. Samoraj (red.), *Idee edukacyjne na drodze XXI wieku*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Wróblewska M. (2002a). Obraz siebie osób o zróżnicowanym poziomie postaw twórczych. *Psychologia Rozwojowa*, t. 7, nr 2.
- Wróblewska M. (2002b). Zaangażowanie młodzieży we własny rozwój i autokreację- czy utracone szanse? W: M. Ledzińska, L. Wrona (red.), *Osoba – Edukacja – Dialog*, Kraków: Wydawnictwo AP.
- Wróblewska M. (2004). Wyznaczniki twórczości w opinii osób o postawach twórczych i od-twórczych. W: S. Popek (red.), *Twórczość w teorii i praktyce*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Wróblewska M. (2005a). W poszukiwaniu osobowościowych uwarunkowań twórczości. W: K. J. Szmidt, M. Modrzejewska-Świgulska (red.), *Psychopedagogika działań twórczych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Wróblewska M. (2005b). Zróżnicowanie typów zdolności i umiejętności – analiza wyznaczników w świetle teorii inteligencji wielorakich H. Gardnera. W: W. Limont (red.), *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych*. T. 1. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Wróblewska M. (2005c). Efekty treningu twórczości w teorii i praktyce. W: K. Stasiak, K. Szmidt (red.), *Trening twórczości w szkole wyższej*, Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej.
- Wróblewska M. (2007). Formowanie obrazu Ja w projekcji doświadczeń emocjonalnych i społecznych osób niepełnosprawnych. W: M. Pąchalska, B. Grochmal-Bach, B. D. MacQueen (red.), *Tożsamość człowieka w perspektywie interdyscyplinarnej*. Kraków: Wydawnictwo Ignatianum.

- Wróblewska M. (2008a). Cechy przystosowania emocjonalnego i społecznego osób o zróżnicowanym poziomie postaw twórczych, W: M. Plopa, M. Błazek (red.), *Współczesny człowiek w świetle dylematów i wyzwań: Perspektywa psychologiczna*. Kraków: Oficyna Impuls.
- Wróblewska M. (2008b). Poziom dojrzałości emocjonalnej i społecznej a nonkonformizm, W: R. E. Bernacka (red.), *Niezależni i ulegli – studia o nonkonformizmie*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Wróblewska M. (2008c). Zdolności, uzdolnienia, twórczość w aspekcie uwarunkowań rozwoju (kontekst teoretyczny i empiryczny). W: M. Wróblewska (red.), *Kształcenie i promowanie uczniów zdolnych*. Białystok: Wydawnictwo Trans Humana.
- Wróblewska M. (2009a). Poziom postawy twórczej i transgresyjność jako wyznaczniki procesu autokreacji, W: J. Łaszczyk, M. Jabłonowska (red.), *Zdolności i twórczość jako perspektywa współczesnej edukacji*. Warszawa, Wydawnictwo Universitas Rediviva.
- Wróblewska M. (2009b). Diagnoza i stymulowanie rozwoju zdolności i uzdolnień twórczych dzieci i młodzieży. W: M. Wróblewska (red.), *Formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkole. Wybrane zagadnienia*. Białystok: Wydawnictwo Trans Humana.
- Wróblewska M. (2009c). Inteligencja emocjonalna a rozwój zdolności (w aspekcie edukacyjnym). *Edukacja*, 3 (107).
- Wróblewska M. (2009d). Sztuka i aktywność twórcza w obszarze terapii i wspomagania osobistego rozwoju. W: K. Krasoń, B. Mazepa-Domagała, A. Wąsiński (red.), *Intersubiektywność sztuki w recepcji i tworzeniu. Diagnoza, edukacja, wsparcie rozwoju*. Bielsko-Biała, Katowice: Wyższa Szkoła Administracji.
- Wróblewska M. (2010a). Odkrywanie znaczeń jako aktywizacja potencjału i możliwości autokreacyjnych, W: K. Krasoń, M. Łączyk (red.), *Odkrywanie – wyjaśnianie rzeczywistości. Perspektywa artystyczna i edukacyjna*. Katowice: Oficyna Wydawnicza WW.
- Wróblewska M. (2010b). Osobowościowe zmienne emocjonalne a rozwój zdolności. W: W. Limont (red.), *Osobowościowe i środowiskowe uwarunkowania rozwoju ucznia zdolnego*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Wróblewska M. (2010c). Twórczość jako miejsce samorealizacji zdolnych. W: W. Limont (red.), *Osobowościowe i środowiskowe uwarunkowania rozwoju ucznia zdolnego*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Wróblewska M. (2010d). Doświadczenia związane z „Ja” a kompetencje twórcze. W: G. Mendeka (red.), *Oblicza twórczości*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Wróblewska M. (2011a). Rozwój przez nabywanie kompetencji (w aspekcie uwarunkowań aktywności twórczej). *Chowanna*, 1 (36), 59-69.
- Wróblewska M. (2011b). Poziom inteligencji emocjonalnej a zdolności twórcze (Level of Emotional Intelligence and Creative Abilities). W: W. Limont, J. Cieślakowska, D. Jastrzębska (red.), *Zdolni w szkole, czyli o zagrożeniach i możliwościach rozwojowych uczniów zdolnych*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Wróblewska M. (2011c). *Kompetencje twórcze i predyspozycje do zachowań transgresyjnych a wskaźniki jakości życia*. Materiały Nieopublikowane z XX Ogólnopolskiej Jubileuszowej Konferencji Psychologii Rozwojowej „Wiedza o rozwoju w poznawaniu człowieka”, zorganizowanej przez Instytut Psychologii UJ, Kraków 13-16 czerwca.
- Wróblewska M. (2013a). Predyspozycje do zachowań transgresyjnych a wskaźniki jakości życia. W: I. Siudem, M. Stencl (red.), *Zrozumieć człowieka – zrozumieć świat*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

- Wróblewska M. (2013b). Wsparcie rozwoju osiągnięć – rola kształcenia transgresyjnego. W: M. Jabłonowska (red.), *Uczeń zdolny i jego edukacja. Koncepcje. Badania. Praktyka*. Warszawa: Wydawnictwo Universitas Rediviva.
- Wróblewska M. (2013c). *Rozwijanie twórczego potencjału uczniów – potrzeby i możliwości*. Materiały nieopublikowane z seminarium naukowo-szkoleniowego „Tutoring – jak rozwijać potencjał uczniów i motywować ich do samodzielnej pracy?”, zorganizowanego przez Fundację Centrum Transferu Wiedzy i Innowacji Społeczno-Pedagogicznych, Białystok 2 grudnia.
- Wróblewska M. (2014a). *Mechanizmy rozwoju podmiotowych zasobów twórczych i transgresyjnych w dorosłości*. Materiały Nieopublikowane z Ogólnopolskiej Interdyscyplinarnej Konferencji Naukowej „Współczesne wyzwania kreatywności”, zorganizowanej przez Instytut Filozofii UMCS i Instytut Psychologii UMCS, Lublin 11-12 czerwca.
- Wróblewska M. (2014). *Talent jako kategoria badawcza i obszar działań w edukacji*. Materiały nieopublikowane z seminarium „Talenty XXI wieku – praktyka współpracy ze szkołami, zorganizowanego przez Prezydenta miasta Białegostoku i Centrum Kształcenia Ustawicznego, Białystok, 10 lutego.
- Wygotski L. S. (2002). *Wybrane prace psychologiczne II. Dzieciństwo i dorastanie*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Zaborowski Z. (2000). *Teoria treści i form samoświadomości*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Zagórska W. (2004). *Uczestnictwo młodych dorosłych w rzeczywistości wykreowanej kulturowo. Doświadczenie, funkcje psychologiczne*. Kraków: Universitas.
- Zakrzewska M. (1993). Słownik terminów analizy czynnikowej. W: J. Brzeziński, E. Hornowska (red.), *Z psychometrycznych problemów diagnostyki psychologicznej*. Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu Adama Mickiewicza.
- Zakrzewska M. (1994). *Analiza czynnikowa w budowaniu i sprawdzaniu modeli psychologicznych*. Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu Adama Mickiewicza.
- Zalewska A. M. (2005). Transakcyjny model jakości życia – założenia, wyniki badań, dalsze hipotezy. W: M. Straś-Romanowska, K. Lachowicz-Tabaczek, A. Szmajke (red.), *Jakość życia w badaniach empirycznych i refleksji teoretycznej*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN,
- Zaleski Z. (1991). *Psychologia zachowań celowych*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Zwoleńska E. W. (red.) (2005). *Edukacja kreatywna*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej.
- Żuk T. (1986). *Uzdolnienie twórcze a osobowość*. Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu Adama Mickiewicza.

Creative competencies in adulthood

SUMMARY

The present monograph focuses on the factors predicting the development of adult creative competencies. Specifically, it focuses on individual differences in the development of these competencies. A key personal motive for exploring creative competencies was the need to synthesize empirical data on the mechanisms that guide manifestations of human creative resources at various stages of development. The conceptualizations behind the present research are based on the author's long-term interdisciplinary explorations in the area of personal development, creation, and education. The present research is based on the assumption that creation is inherent to personal development. As such, it discusses and interprets human development from a creational perspective.

Creative competencies are presented as a dynamic, descriptive category that is processual and interactive in nature. Creative competencies are a complex phenomenon both on an intrapersonal and interpersonal level. They are manifested through a person's potential for development, adaptation, efficacy, change, and transgression. The psychological dimension of creative competencies has been addressed in literature by the humanistic psychology and the psychology of creation, which includes a theory of everyday creativity as a key resource for human wellbeing.

The purpose of the present work was an empirical exploration of the model of adult creative competencies with a focus on personal development and individual differences (both interpersonal and intrapersonal) in creative resources, transgressions, and life satisfaction. Creation is interactive in nature and is a function of many variables. Subjective creative competence is one of them. A determination of the scope of the creative competencies concept for the purpose of the present work required calling upon such concepts as: creation, creative attitude, creative activity, self-creation, personal creative characteristics, creative resources, and personal competence.

The present study obtained support for the main hypothesis, which predicted a relationship between creative competencies and personal creative and transgressive traits moderated by sex and age. It was revealed that personal creative characteristics and personal activation of nonconformity increase the likelihood of transgressive behaviors. Personal nonconformist characteristics most closely related to transgressive behaviors included: dominance, activity, courage, spontaneity, consistency, uniqueness, and self-esteem. The creative attitude cor-

relates with such transgressions as: creative motivation for change, nonconformity, agency, overcoming difficulties, openness, courage to take new actions, innovation, and acceptance of the non-routine. The personal creative characteristics, coupled with a propensity for transgressive behaviors, are key personal resources for accomplishing goals and life tasks among young people. There is a relationship between the level of creative competence and the evaluations of various aspects of life, as well as the level of personal satisfaction. People with a high level of creative competence, personal creative traits, and transgressive behaviors score higher on the indicators of life satisfaction. Life satisfaction in adults is linked to developmental goal accomplishment. It was determined that life satisfaction is higher in people with high levels of personal creative traits and transgressive behaviors in the areas of helping, supporting, and educating others, as well as professional activity and creation. Personal creative characteristics and transgressive behaviors were linked to individual processes of assigning value and meaning to experiences, as manifested in the projection responses. In the process of individual evaluation of personal and social experiences, individuals tended to integrate and organize them in a way that suggested a subjective interpretation of the self and the social environment.

In addition to a theoretical contribution, the goal of the present research was to offer practical applications. The findings of this research can be used in competence-building work. Creative support should focus on developmental competencies, personal, social, and professional skills, as well as on developing creative capacities across the age span. Activities supporting creative capacities should focus on various areas of life, specifically, emotional and motivational aspects of personality, both at the intrapersonal and interpersonal level. Creative support should place an emphasis on building knowledge, skills, motivation, an understanding of the need for ongoing personal development, and self-development.

The present research supports the notion that people create across the life span but creation at various developmental stages happens through various mechanisms and for diverse reasons. Adulthood is particularly conducive to discovering new possibilities and evolving toward diverse experiences and interpretations.

All stages of the present work were guided by the premise that a creative process is one of "a search for diversity" and "a diversity of the search". That very premise guided the choice of the opening quote by Steve Jobs, who stated that in order to experience fulfillment one needs to know that one is doing something well. That is accomplished by loving what one does. This author's long-term research endeavors in the area of human creation reflect a similar passion that will continue to fuel her future research in this field.

Indeks obiektów graficznych

Ilustracja 1. Samorozwój – Autoekspresja – Twórczość jako obszary wspierania rozwoju twórczych kompetencji	288
Ilustracja 2. Potrzeba twórcza i potrzeba ekspresji twórczej „opowiadane obrazem”	289
Rysunek 1. Model uwarunkowań rozwoju i indywidualizacji kompetencji twórczych w dorosłości	31
Rysunek 2. Realizacja kompetencji twórczych w dorosłości w aspekcie podmiotowych zasobów rozwojowych, twórczych, transgresyjnych oraz indywidualnej organizacji i interpretacji życiowych doświadczeń	37
Rysunek 3. Kompetencje twórcze jako wymiar twórczego funkcjonowania w dorosłości – ujęcie autorskie	40
Rysunek 4. Wyznaczniki procesu samorealizacji i aktualizowania własnych potencjalności	43
Rysunek 5. Wyznaczniki rozwoju tożsamości osobowej	58
Rysunek 6. Model realizacji twórczych kompetencji w dorosłości	139
Rysunek 7. Obraz połączeń między psychonami w strukturze sieciowej (transgresje konstruktywne)	249
Rysunek 8. Obraz połączeń między psychonami w strukturze sieciowej (transgresje konstruktywne)	251
Rysunek 9. Obraz połączeń między psychonami w strukturze sieciowej (transgresje niekonstruktywne)	253
Rysunek 10. Obraz połączeń między psychonami w strukturze sieciowej (transgresje niekonstruktywne)	255
Rysunek 11. Model wyznaczników i strategii realizacji twórczych kompetencji w dorosłości	273
Rysunek 12. Wspieranie rozwoju twórczych kompetencji. Propozycje tematów i inspiracje do realizacji praktycznych (warsztaty rozwoju)	287
Tabela 1. Statystyki opisowe dla Kwestionariusza KANH (N=350)	152
Tabela 2. Statystyki opisowe dla Kwestionariusza Zachowań Twórczych KANH w grupie WTw (N=60)	153
Tabela 3. Statystyki opisowe dla Kwestionariusza Zachowań Twórczych KANH w grupie NTw (N=75)	154
Tabela 4. Statystyki opisowe dla Kwestionariusza Zachowań Twórczych KANH uzyskane w grupie o typie przeciętnym i mieszanym łącznie (N=215)	155
Tabela 5. Statystyki opisowe wyników Skali Transgresji	157

Tabela 6.	Średnie arytmetyczne, odchylenia standardowe czynników Skali Transgresji, uzyskane przez osoby zaliczane do grupy o wysokim (N=76) i niskim (N=61) poziomie zachowań transgresyjnych	157
Tabela 7.	Średnia arytmetyczna, odchylenie standardowe podstawowych wymiarów (czynników) Skali Transgresji	158
Tabela 8.	Poziom i wartości wymiarów (czynników) Skali Transgresji	159
Tabela 9.	Wyniki uzyskane w Skali Transgresji w grupach zróżnicowanych ze względu na płeć (kobiety i mężczyźni)	159
Tabela 10.	Płeć a czynniki mierzone Skalą Transgresji	160
Tabela 11.	Wskaźniki procentowe liczby osób w przedziałach wiekowych: (20-23), (24-29), (30-35) z uwzględnieniem zróżnicowania poziomu transgresji (zachowań transgresyjnych)	160
Tabela 12.	Różnice w wynikach uzyskanych w Skali Transgresji w zakresie poziomu zachowań transgresyjnych i wymiarów (czynników) transgresji – w zależności od zróżnicowania poziomu cech twórczych (porównanie grup): wyniki analizy wariancji ANOVA	162
Tabela 13.	Struktura czynnikowa skali Konformizm – rotacja <i>varimax</i>	165
Tabela 14.	Struktura czynnikowa skali Konformizm – rotacja <i>oblimin</i>	167
Tabela 15.	Struktura czynnikowa skali Nonkonformizm – rotacja <i>varimax</i>	170
Tabela 16.	Struktura czynnikowa skali Nonkonformizm – rotacja <i>oblimin</i>	172
Tabela 17.	Czynniki mierzone Skalą Transgresji – rotacja <i>oblimin</i>	179
Tabela 18.	Wyniki analizy głównych składowych Skali Transgresji	181
Tabela 19.	Czynniki mierzone Skalą Transgresji – rotacja <i>varimax</i>	183
Tabela 20.	Wyniki analizy głównych składowych Skali Transgresji	183
Tabela 21.	Wartości średnich uzyskanych w Skali Transgresji przez osoby wysoko twórcze, nisko twórcze i typy mieszane (KANH)	186
Tabela 22.	Wartości współczynników korelacji <i>r</i> Pearsona pomiędzy podmiotowym nonkonformizmem i zachowaniami transgresyjnymi	188-189
Tabela 23.	Wartości współczynników korelacji <i>r</i> Pearsona między skalami Kwestionariusza KANH a czynnikami mierzonymi Skali Transgresji (zachowań transgresyjnych)	191
Tabela 24.	Czynniki mierzone Skalą Transgresji a poziom transgresji (zachowań transgresyjnych) i podmiotowych cech twórczych	193
Tabela 25.	Płeć a poziom zachowań transgresyjnych i czynników Skali Transgresji	193
Tabela 26.	Udział zmiennej niezależnej (podmiotowe cechy twórcze) w wyjaśnianiu zdolności transgresji w modelu twórczych kompetencji: wyniki analizy regresji wielokrotnej	195
Tabela 27.	Ocena poziomu ważności i stopnia zaspokojenia potrzeb w okresie dorosłości	201

Tabela 28.	Ocena ważności i stopnia zaspokojenia potrzeb oraz poczucie zadowolenia z życia (z uwzględnieniem wszystkich grup wiekowych)	203
Tabela 29.	Ocena ważności i stopnia zaspokojenia potrzeb w grupach zróżnicowanych twórczymi cechami podmiotowymi	204
Tabela 30.	Różnice w wynikach uzyskanych w obszarach satysfakcji życiowej w zależności od poziomu cech twórczych i zadowolenia z zaspokojenia potrzeb: wyniki analizy wariancji ANOVA	206-207
Tabela 31.	Poziom zadowolenia z życia osób z niskim poziomem podmiotowych cech twórczych	207
Tabela 32.	Poziom zadowolenia z życia osób z wysokim poziomem podmiotowych cech twórczych	208
Tabela 33.	Ocena ważności i stopnia zaspokojenia potrzeb w grupach zróżnicowanych poziomem transgresji (zachowań transgresyjnych)	209
Tabela 34.	Poczucie zadowolenia z życia osób z niskim poziomem transgresji (zachowań transgresyjnych)	210
Tabela 35.	Poczucie zadowolenia z życia osób z wysokim poziomem transgresji (zachowań transgresyjnych)	210
Tabela 36.	Udział zdolności transgresji w wyjaśnianiu oceny zaspokojenia potrzeb i poczucia satysfakcji życiowej w modelu twórczych kompetencji: wyniki analizy regresji wielokrotnej	211
Tabela 37.	Ocena zaspokojenia potrzeb w grupach zróżnicowanych poziomem transgresji (zachowań transgresyjnych) i podmiotowych cech twórczych oraz całej grupy badanej (w odniesieniu do wszystkich obszarów)	213
Tabela 38.	Różnice w ocenie ważności i zaspokojenia potrzeb oraz we wskaźnikach zadowolenia z życia w grupach zróżnicowanych poziomem transgresji (zachowań transgresyjnych) i podmiotowych cech twórczych	214
Wykres 1.	Wykres osypiska (Scree Plot) dla komponentów wymiaru Konformizmu	166
Wykres 2.	Wykres osypiska (Scree Plot) dla komponentów wymiaru Konformizmu	168
Wykres 3.	Test Scree Plot dla komponentów wymiaru Nonkonformizmu	172
Wykres 4.	Test Scree Plot dla komponentów wymiaru Nonkonformizmu	173
Wykres 5.	Test Scree Plot dla komponentów Skali Transgresji	182
Wykres 6.	Test Scree Plot dla komponentów Skali Transgresji	184

Indeks osobowy

A

Ablewicz Krystyna 90, 275
Adamczak, Małgorzata 122
Adamiec Marek 64, 65, 107, 111, 219
Aleksandra Tokarz 79
Aleksiejczuk Aneta 91
Allport Gordon W. 44, 91
Amabile Teresa M. 61-62, 79, 281
Andersen Hans Ch. 81
Andrukowicz Wiesław 27, 67
Antonowsky Aaron 115
Appelt Karolina 55, 200, 292
Argyle Michael 114, 128, 216
Arnett Jeffrey J. 292
Aronson Eliot 47, 221
Arystoteles 118
Averill James R. 221

B

Baltes Paul B. 65
Bandura Albert 33, 48-49, 95
Bańka Augustyn 26, 58, 89, 99, 100, 120-121, 180, 184, 196, 216, 269
Barlóg Krystyna 278
Bartosz 47, 51, 108, 111, 219, 220, 243
Bartosz Bogna 110
Bauman Teresa 149, 150, 272
Bauman Zygmunt 57, 58
Baumeister Roy F. 130
Bee Helen 18, 39, 107, 147, 227
Beghetto Ronald A. C. 34
Bernacka R. Ewa 30, 67, 140, 165, 168, 174-175, 180, 197, 216, 265, 279-280
Berzonsky Michael D. 197
Bielecka Anna 91
Bielenica Renata 54
Bobyryk Jerzy 46
Bołtromiuk Łukasz 81, 82
Borowska Teresa 276, 281
Boyd Denise 39, 107, 227
Bruner Jerome S. 19, 109, 113, 218, 237

Brzezińska Anna I. 17, 26-27, 30, 55, 85, 120, 139, 144, 147, 215, 219, 258, 269, 274, 292
Brzeziński Jerzy 89, 149

C

Caar Allan 216
Campbell Angus 118
Camras Linda 19, 218, 221
Caprara Gian. Vittario 95
Carr Alan 33, 114
Chmielnicka-Kuter E. 112
Chruszczewski Michał H. 62, 66
Chwedczuk Sylwia 55, 215
Chybicka Aneta 46, 278
Cleró Claude 32, 70
Cobain Kurt 81, 82
Cohen Leonora M. 14, 65, 263
Converse Philip E. 118
Csikszentmihalyi Mihaly 61, 66, 84, 116-117, 274
Cudowska Agata 19, 47, 150, 218, 277
Curtis J. W. 139, 145
Cwalina Małgorzata 81
Czapiński Janusz 33, 114, 125-128, 130, 216
Czekaj Jan 25
Czerepaniak-Walczak Maria 16, 24-25, 28, 34, 262, 275
Czerw Agnieszka 114, 269

D

Daniel Lewinson 56
Darwin Karol 74
Davis Gary A. 70
Dąbrowski Kazimierz 99
Deci Edward L. 56, 67, 70, 197, 216
Deiner Ed 128
Delors Jacques 276
Demetrio Duccio 51, 110, 228
Demokryt 118
Derbis Romuald 121
Dewey John 282
Diener Ed 115, 126, 130, 132, 216
Dimaggio Giancarlo 57

Dobrołowicz Witold 32, 46, 67, 70, 197, 276-277, 285, 292
 Doliński Dariusz 106, 175, 222, 235, 265
 Domurat Artur 70
 Drevet Annick 67, 277
 Drwał Radosław 175
 Dubois David D. 25
 Dudek Zenon W. 42, 68, 223
 Dudzikowa Maria 16, 24-25, 29-30, 34-35, 68-69, 262, 269, 275, 277, 279
 Dzwonkowska Iwona 277

E

Einstein Albert 74
 Ekiert-Oldroyd Dorota 276
 Elżbieta I 74
 Epikur 118
 Epstein Seymour 126-127
 Erikson Eryk H. 14, 33, 52-53, 55-56, 120, 220, 259, 269, 292
 Ewa Curie 81

F

Filipowicz Grzegorz 25
 Flanagan Robert 139, 144, 199
 Florida Richard 276
 Frankl Victor E. 42
 Freud Zygmunt 223
 Fromm Erich 30, 32, 42-43, 59, 70, 71, 99, 169, 176, 293
 Fustier Michel 67, 277

G

Gałdowa Anna 19, 56, 58, 68, 91, 150, 218
 Gandhi Mahatma 74
 Gardner Howard 46
 Gasiul Henryk 47, 58, 106, 198, 221-223, 279
 Gawor Agnieszka 277
 Giddens Anthony 57, 58
 Giza Teresa 47, 51, 109, 276
 Giza Anna 243
 Gloton Robert 32, 70
 Goldstein Kurt 42
 Goleman Daniel 47
 Gołaszewska Maria 30, 47, 69, 290
 Góralski Andrzej 36, 60, 276, 278, 285
 Górniewicz Józef 30, 32, 42, 47, 280
 Gralewski Jacek 95

Gruber Howard 84
 Guilford Joy Paul 86
 Gurba Ewa 46

H
 Havighurst Robert J. 33, 55
 Heraklit 118
 Hermans Hubert J.M. 57, 108-109, 112, 219, 226
 Hermans-Jansen J.M. 108, 109, 112, 226
 Higgins E. Tory 237
 Hipokrates 118
 Hoerning Erika M. 19, 150

I

Imbir Kamil 221, 237

J

Jabłońska Joanna 55
 Jackson Michael 81
 Jagiełło Katarzyna 81
 Janusz Bernadetta 219
 Jarymowicz Maria 19, 33, 47-48, 106, 218, 220-223, 225, 237, 256, 292
 Jefferson Thomas 74
 Jenkins Jennifer M. 19, 218, 221, 223
 Jobs Steve 293
 Jung Carl G. 258

K

Karolak Wiesław 62, 277
 Karwowski Maciej 62-63, 70, 77, 83, 95, 165, 169, 171, 173, 177-178, 180, 278
 Kaufman James C. 34, 67, 77
 Kaufmann Arnold 277
 Keplinger Alicja 47, 243
 Kępiński Antoni 81, 82
 Kielar-Turska Maria 24, 60, 108
 Kierkegaard Søren A. 42
 King Laura 115, 132, 216
 Kirton Michael J. 197
 Kocowski Tomasz 13, 45, 47, 62, 69-70, 264, 290, 292
 Kofta Mirosław 46, 106, 176, 222
 Kolańczyk Alina 95, 278
 Kolumb Krzysztof 74
 Konarski Roman 149

- Kopernik Mikołaj 74
 Korczak Janusz 81
 Korliński Stefan 221
 Kornilowicz Kazimierz 32, 71
 Kowalik Stanisław 118, 121-122
 Koziński Józef 17, 19, 30, 33, 35, 38, 41, 45, 47, 61, 69, 75, 90-98, 100, 103, 105-106, 115, 143, 150, 156, 176, 180, 190, 196, 197, 218, 223, 237, 242-244, 247-248, 260, 262-263, 265-266, 269, 271, 282-283
 Krzyżewski Krzysztof 108
 Kubacka-Jasiecka Dorota 30, 219
 Kubicka Dorota 68, 85, 277
 Kubinowski Dariusz 275
 Kuhl Julius 100
 Kulczycki Marian 107, 259
 Kuleta Małgorzata 19, 150, 218
 Kwieciński Zbigniew 34, 276
- L**
- Lazarus Richard S. 108, 146, 220, 225
 Ledzińska Maria 260, 277, 283
 Levenson Robert W. 131, 221
 Lewowicki Tadeusz 275
 Liberska Hanna 118
 Ligęza Witold 29
 Limont Wiesława 63, 69, 276, 277
 Lizurej Alicja 70, 91
 Lubart Todd I. 26, 61, 75-76, 83-84, 278
 Lucas Richard E. 126, 128
 Lyubomirsky Sonja 115, 132, 216
- Ł**
- Łaguna Mariola 26
 Łukaszewicz Ryszard 276, 281, 282, 284
 Łukaszewski Wiesław 33, 60
 Łysiuk Lidia 22
- M**
- Mach Aleksandra 278
 Magnusson David 88
 Majczyna Marek 56
 Makarewicz Marika 81
 Malicka Małgorzata 68-69, 70
 Markus Hazel Rose 235
 Marszał-Wiśniewska Magdalena 100
- Maruszewski Tomasz 47, 51, 107, 110, 131, 218, 220, 222, 228, 233-234, 284
 Masłowski Abraham Harold 19, 30, 32, 34, 41-42, 44-45, 70-71, 90-91, 93-94, 106, 150, 169, 175-176, 218, 244, 263, 270, 272, 279, 293
 Matczak Anna 170
 Matwijów Bogusława 47, 280
 May Rollo 32, 30, 70
 Mądrzycki Tadeusz 47, 91, 292
 McAdams Dan P. 58, 222
 McCrae Robert R. 131
 Melosik Zbyszko 56, 57
 Mendecka Grażyna 79, 243, 277
 Męczkowska Astrid 27
 Milgram Robert M. 61
 Modrzejewska-Świąłowska Monika 17, 36, 282
 Mönks Franz 72
 Montessori Maria 81
- N**
- Najbuk Katarzyna 91
 Nałaskowski Aleksander 33, 52, 275-276
 Neckar Jacek 109
 Neimeyer Greg J. 197
 Nelicki Aleksander 68
 Newman Barbara M. 139, 144, 199
 Newman Philip R. 139, 144, 199
 Nęcka Edward 13, 30, 59-62, 70, 83, 95, 175-176, 278, 281, 284
 Niedźwiecka Zuzanna 81
 Niedźwieńska Agnieszka 51, 110
 Nielek-Zawadzka Kamilla 69, 276
 Nosal Czesław S. 46, 97, 170, 276
 Nowak Marian 275
 Nurius Paula 235
- O**
- Oatley Keith 19, 218, 221
 Obuchowski Kazimierz 19, 30, 33, 42, 44-47, 52, 54, 56-58, 60, 106, 150, 197-198, 216, 218, 243, 258, 272, 275, 286
 Olejnik Marian 19, 88
 Oleś Piotr K. 49, 56, 57-59, 97, 108-109, 112-113, 118, 215, 225, 269
 Opoczyńska Małgorzata 91

P

- Palka Stanisław 275
 Paluchowski Władysław J. 89
 Panek Wenancjus 30, 63, 70, 79
 Pawlica Jan 58, 279
 Peters Guido 127, 128
 Piechota Anna 95
 Pietrasiński Zbigniew 32-33, 37, 42, 44, 46, 49, 58, 66-67, 69, 112, 258, 269, 292
 Piotrowski Krzysztof. T. 29
 Platon 74, 118
 Polak Krzysztof 26, 277
 Połowniak Małgorzata 26, 281
 Popek Stanisław L. 16, 22, 30, 32, 35, 38, 41-42, 46-47, 62, 68-70, 72-75, 79-80, 106, 139-140, 152, 154, 163, 166, 169, 173, 175, 177, 197, 216, 243, 262-265, 272, 277, 280-281, 291
 Popielski Kazimierz 47, 49, 291
 Pretz Jean E. 77
 Przetacznik-Gierowska Maria 45, 106-107
 Puchalska-Wasył Małgorzata 112, 219
 Pufal-Struzik Irena 32, 47, 67, 70, 79, 81, 91, 215-216, 243, 269

R

- Radlińska Helena 32, 71
 Radomska Iwona 215
 Radomska Izabela 55
 Ratajczak Zofia 200
 Rembowski Józef 146, 223
 Renzulli Joseph 72
 Reykowski Janusz 33, 38, 46-47, 106, 170, 222, 237
 Richards Ruth 34
 Ricoeur Paul 90
 Rodgers Willard L. 118
 Rogers Carl R. 30, 32, 34, 42, 45, 91, 169, 175-176
 Rothwell William J. 25
 Rubacha Krzysztof 30, 33-34, 42, 47, 55-56, 136, 279
 Rudniański Jarosław 30
 Runco 29, 34, 61
 Runco Mark A. 84
 Runyan William McKinley 225
 Ryan Richard M. 56, 67, 70, 197, 216
 Ryff Carol D. 126, 131, 177, 215-216, 269

S

- Sajdak Anna 293
 Sartre Jean P. 81, 82
 Schulz Roman 13, 32, 59, 61, 70, 175, 272, 276
 Seligman Martin E.P. 33, 114, 124, 129, 130, 196, 215, 216, 269, 270
 Seligmann Martin 126, 128
 Sęk Helena 122, 125, 146, 214, 215, 224, 233, 234
 Sękowski Andrzej E. 26, 46, 62, 277
 Simonton Dean Keith 61, 66
 Singer Burton H. 131, 215, 269
 Skarga Barbara 57, 90
 Skłodowska-Curie Maria 81
 Skorny Zbigniew 30, 47, 278
 Smółka Paweł 26, 281
 Sokołowska Paulina 81-82
 Sokrates 118
 Sosnowski Tytus 149
 Spear-Swerling Louise 76, 278
 Stach Ryszard 269
 Stasiakiewicz Michał 19, 24-26, 28-29, 61, 63-64, 150, 176-177, 198, 224-225, 269, 280, 292
 Stemplewska-Żakowicz Katarzyna 109, 146, 222, 225
 Sternberg Robert J. 26, 32, 61, 69, 75-77, 83-84, 181, 278
 Stolarska Marta 55, 215, 269
 Straś-Romanowska Maria 19, 47, 91, 106, 108-109, 111, 123-124, 150, 218-220, 226, 243, 257
 Stróżewski Władysław 59, 272, 274
 Strzałecki Andrzej 19, 26, 69-70, 91, 99, 150, 169, 175-176, 218, 268, 269
 Studenski Ryszard 99, 139, 142-143, 156, 160, 178, 184, 190, 196, 269
 Suchodolski Bogdan 66-67, 197, 276
 Szekspir William 74
 Szkudlarek Tomasz 57
 Szmiedt Krzysztof J. 16-18, 22, 32, 35-36, 62, 70, 72, 83-85, 135, 262, 276-277, 282, 285, 291
 Szwarz Justyna 81

Ś

Ścigała Elżbieta 131, 220, 222, 234
 Ślaski Sławomir 91, 94, 100
 Śleszyński Dariusz 30
 Śliwerski Bogusław 47

T

Tatarkiewicz Władysław 118
 Tokarz Aleksandra 45, 70, 79, 95, 277, 279
 Tomasz Maruszewski 42, 118-120, 180, 198, 227
 Tomaszewski Tadeusz 118
 Trempała Janusz 19, 22, 46, 49, 53, 88, 108, 219, 275
 Trojanowska-Kaczmarek Anna 70
 Truszkowska Magdalena 91
 Trzaskalik Dorota 91
 Trzebińska Ewa 33, 95, 126, 216, 218-219, 222, 236, 269
 Trzebiński Jerzy 19, 107-110, 113-114, 150, 176, 218-219, 226, 228, 258, 268
 Turska Dorota 70, 276-277
 Tyszkowa Maria 33, 49-51, 106-107, 109-110, 219, 257

U

Uchnast Zenon 89, 271
 Urban Klaus K. 26, 30, 61, 78, 86, 269

Urbaniać-Zajac Danuta 149
 Uszyńska-Jarmoc Janina 276-277

W

Wieczorkowska Grażyna 47, 221
 Wiliński Piotr 26, 274
 Wiszniewska Iwona 55, 91
 Wiśniewska Ewa 278
 Witkowski Lech 32, 33, 52-53, 56, 259
 Wojciechowska Julita 55, 200
 Wojciszke Bogdan 218, 226-227, 233, 237, 278
 Wojciuk Melania 81-82
 Wojnar Irena 32, 70, 277
 Wróblewska Monika 62-63, 67-70, 91, 111-112, 197, 215, 269, 277, 286
 Wygotski Lew S. 86, 100

Z

Zaborniak-Sobczak Małgorzata 278
 Zaborowski Zbigniew 47, 278
 Zakrzewska Marzena 148
 Zaleski Zbigniew 108, 180, 198
 Zalewska Anna M. 122, 126
 Zielińska Joanna 55, 215, 269
 Zubik Agnieszka 219
 Zwolińska Ewa 276-277

Indeks terminów

A

- abarietyka 285
- adaptacja
 - ~ do roli 292
 - ~ konstruktywna 50
 - ~ mechanizmy adaptacji 132,
 - ~ twórcza 292
- afirmacje 287
- akt
 - ~ samorealizacji 29-30
 - ~ autokreacji 29-30
- aktywność 45
 - ~ i podmiotowość 45, 62
 - ~ podmiotowo-sprawcza 63
 - ~ prowadząca do zmiany 287
 - ~ sprawcza 24, 46, 70
 - ~ twórcza 59, 62, 65, 277
 - ~ ukierunkowana na zmiany 96,
 - ~ własna 46,
- aktywny kontekst 49-50
- animacja na rzecz rozwoju twórczych kom-
petencji 20, 275, 287,
- aspekt
 - ~ afektywny (dane gorące) 110
 - ~ emocjonalny 248, 250, 252, 254,
 - ~ deskryptywny (dane zimne) 110
 - ~ indywidualnej interpretacji doświadcze-
nia 138
 - ~ indywidualnej organizacji doświadcze-
nia 138
 - ~ instrumentalny 248, 250, 252, 254,
 - ~ nabywania kompetencji 33, 38, 46, 51
 - ~ motywacyjny 248, 250, 252, 254,
 - ~ osobisty 248, 250, 252, 254,
 - ~ personologiczny 69, 90
 - ~ podmiotowych zasobów
 - rozwojowych 36
 - transgresyjnych 36
 - twórczych 36
 - ~ poznawczy 248, 250, 252,
 - ~ procesualny 59

- autodeterminacja (*self-determination*) 46
- autoekspresja 286-289
- autokreacja 30, 33, 67-68, 286
 - ~ struktura 68,
- autor siebie 275
- autorskie działania 245
- autorefleksja 286
 - ~ autorefleksyjność 33, 48
 - ~ proces autorefleksji 150

B

- badania twórczości
 - ~ podejście biograficzne 84
 - ~ podejście eksperymentalne 84
- podejście
 - ~ mistyczne 83-84
 - ~ personalistyczne 83-84
 - ~ poznawcze 83-84
 - ~ pragmatyczne 83-84
 - ~ psychodynamiczne 83-84
 - ~ psychometryczne 83-84

C

- cechy myślenia twórczego
 - ~ giętkość 278
 - ~ oryginalność 278
 - ~ płynność 278
- cechy twórcze podmiotowe 69
 - ~ emocjonalne 73
 - ~ charakterologiczne 73
 - ~ osobowościowe twórców 79-80
 - ~ poznawcze 73
 - ~ specyficznego przystosowania społecz-
nego 73
 - ~ wolitywno-motywacyjne 73
- charakter interdyscyplinarny problematyki
14-15, 34, 59
- charakter twórczych kompetencji 24, 262
 - ~ jako potencjał rozwojowo-adaptacyjny
65, 280
- charakterystyczne przystosowania emocjo-
nalne 237

czynniki (wymiary) transgresji 157-158
 ~ człowiek kreatorem znaczeń 109

D

dane

~ „gorące” 110
 ~ „zimne” 110

dążenie do wiedzy 80

dialogowość 112-113

dialektyka twórczości 272-274

dobrostan

~ teoria dobrostanu 130-131

doświadczenia

~ restrukturyzacja 49-50, 219
 ~ strukturyzacja 49-50, 219

doświadczenie

~ autobiograficzne 110-111
 ~ biograficzne 17, 21, 39-40
 ~ narracyjne 112, 219
 ~ życiowe jako kontekst ujmowania twórczych kompetencji 21, 24, 39-40,

doświadczenie indywiduálne 234

~ interpretacja 39
 ~ organizacja 39
 ~ doświadczeniowe ujęcie twórczych kompetencji 40, 272

działania

~ adaptacyjne 92-93
 ~ autokreacyjne (ku sobie) 91, 96
 ~ kompetencyjne 26, 274
 ~ transgresyjne 56, 92-93
 ~ ochronne 92-93, 156, 266
 ~ praktyczne 197
 ~ praktyczne skierowane na świat fizyczny (ku rzeczom) 197
 ~ skierowane ku ludziom 197
 ~ symboliczne ku symbolom 197
 ~ twórcze 197

E

edukacja

~ dorosłych 21, 135
 ~ formalna 284
 ~ jako przygotowanie „człowieka budującego” (homo construens) 281
 ~ jako kreatywny instrument 282
 ~ jako kształcenie transgresyjne 283

~ jako ogół wpływów sprzyjających rozwojowi 34
 ~ ku twórczości 277, 282
 ~ twórcza 276
 ~ podmiotowa 275-276
 ~ praktyka edukacyjna 277
 ~ projekty edukacyjne 275, 283
 ~ psychoedukacyjne oddziaływania 281
 ~ ustawiczna 21
 ~ z wyobraźnią 282

edukacyjne

~ inicjatywy 284
 ~ środowisko 281, 284
 ~ uwarunkowania rozwoju kreatywności 23-24, 30-31, 36

efektywne zarządzanie osobistymi zasobami 282

ekspresja twórcza 33

emocje 104, 218, 221-222

~ heteropatyczne 104
 ~ negatywne 238-239,
 ~ pochodne 96
 ~ pozytywne 271
 ~ refleksyjne 237, 240
 ~ transgresyjne 242, 260

Emergencja 287

F

faza autokreacji

~ konceptualizacyjna 68
 ~ poznawczo-oceniająca 68
 ~ sprawdzająco-oceniająca 68
 ~ realizacyjna 68

funkcjonowanie podmiotowe 23, 37, 42, 48

H

heurystyki 98, 257

homo construens 281

homo kreator 276

homo transgressivus 92

humanistyczny paradygmat twórczości 32

I

idea

~ pedagogiki pozytywnej (rozwoju) 36,
 ~ twórczego rozwoju 42

- idiograficzne podejście do badania twórczości 84
 - indywidualizacja 30, 106
 - indywidualne doświadczenia 256
 - indywidualny kontekst ujmowania kompetencji 40, 132
 - innowacyjność w projektowaniu nowych rozwiązań 138, 144
 - inspiracje do realizacji praktycznych 287
 - integracja ego 80
 - inteligencja
 - ~ emocjonalna 24, 184-185, 287
 - ~ sukcesu 76
 - ~ twórcza 78
 - intencjonalna aktywność własna podmiotu 222
 - intencjonalność 33, 48, 280
 - intencjonalne przekształcanie celów 260
 - interakcja 38, 264
 - interakcyjny
 - ~ model osobowości twórczej 74
 - ~ model rozwoju zdolności 74
 - interpretacja doświadczeń 107, 109, 218, 226
- J**
- Ja**
- ~ aktualne 235
 - ~ emocjonalne 222
 - ~ idealne 47
 - ~ możliwe 235
 - ~ możliwe niepożądane 235
 - ~ możliwe pożądane 235
 - ~ podmiotowe 46
 - ~ powinnościowe 47
 - ~ przedmiotowe 46
 - ~ przekraczanie (Ja) 248
 - ~ umacnianie (Ja) 248
- jakość życia 117
- ~ a kryzysy rozwojowe 120
 - ~ koncepcja 118-119
 - ~ perspektywa rozwojowa 120
 - ~ obiektywna 122
 - ~ subiektywna 122
- Jedność w różnorodności 59, 276, 278
- K**
- kategorie opisu
- ~ fenomenologiczne 118
 - ~ normatywne 118
 - ~ relacyjne 118
- konformizm 141, 265
- kompetencja 16, 24-25
- ~ jako adaptacyjny potencjał podmiotu 27
 - ~ jako transgresyjny potencjał podmiotu 27
 - ~ nadana 29
 - ~ własna 28
- kompetencje autokreacyjne 16, 28, 96, 262
- ~ biograficzne 112
 - ~ działania 28
 - ~ działaniowe 28
 - ~ emancypacyjne 27, 275
 - ~ interpretacyjne 16
 - ~ kluczowe 25
 - ~ miękkie i twarde 26
 - ~ podmiotowe 274
 - ~ przedmiotowe 274
- kompetencje twórcze 28, 38, 91, 163, 262-265, 270
- ~ aktualizacyjne 28
 - ~ autorskie ujęcie 40-41
 - ~ jako wymiar twórczego funkcjonowania 40
 - ~ w ujęciu autokreatywnym (autokreacyjnym) 28
 - ~ w ujęciu transgresyjnym 45
- kompetencyjne ujęcie rozwoju 15
- komponent
- ~ ewaluatywny 235
 - ~ wiedzy 235
- komponentowy model twórczości 61, 78-79, 86
- koncepcja
- ~ jakości życia 118-119
 - ~ pozytywna człowieka 33
 - ~ psychospołecznego rozwoju ego 120
 - ~ siebie 235
 - ~ skoncentrowana na zmianie i rozwoju 33
 - ~ twórczych kompetencji 32
 - ~ twórczości 61-63
 - ~ wielowymiarowa jakości życia 123
 - ~ zadań rozwojowych 54-55

- kontekst rozwoju twórczych kompetencji 16,
21, 24, 134, 262
- kotwice sukcesu 287
- kreacja 106, 288
- kreatorski 109
- kreatywność 63
- kształtowanie umiejętności 280
- ~ osobistych 280
 - ~ społecznych 280
 - ~ zawodowych 280
 - ~ wspierania rozwoju 36, 134, 279, 286,
- M**
- materiał projekcyjny 20, 228-229
- mechanizm
- ~ adaptacji – różnicowania – kreacji 106
 - ~ projekcji 223
 - ~ rozwoju podmiotowych zasobów twórczych 24, 277
- Metapotrzeba 98
- metody
- ~ niemediacyjne 283
 - ~ mediacyjne (produktywne) 283
 - ~ projekcyjne 146, 225
 - ~ stymulacji rozwoju twórczych kompetencji 284
- mini twórczość 34
- model
- ~ interakcyjnej przestrzeni twórczości jednostki M. Stasiakiewicza 61
 - ~ komponentowy twórczości 78-79
 - ~ potencjału twórczego R. M. Milgrama 61
 - ~ procesu twórczego S. Popka 61
 - ~ Stylu Twórczego Zachowania (STZ) 70
 - ~ systemu twórczego (jednostka pole domena) 61
 - ~ twórczości (*componential model of creativity*) T. Amabile 61, 84
 - ~ model twórczości K. K. Urbana 78
- modele mechanizmów rozwoju psychicznego
- ~ kontekstualny 85
 - ~ mechanistyczny 85
 - ~ organizmiczny 85
- modele rozwoju twórczości
- ~ cykliczne 86
 - ~ fazowe 86
 - ~ liniowe 86
 - ~ stadialne 86
- model kompetencji twórczych 31, 37, 40, 139, 273
- modułowa organizacja koncepcji siebie 235
- motyw samourzeczywistniania indywidualnego potencjału 42
- motywacja
- ~ autonomiczna (*intrinsic task motivation*) 62
 - ~ do wzbogacania kompetencji 138, 144
 - ~ (pro)twórcza 266
 - ~ hubrystyczna 97
 - ~ wzrostu 42, 48, 190
- myślenie
- ~ biograficzne 112
 - ~ narracyjne 113
 - ~ paradygmatyczne 113
 - ~ krytyczno-analityczne 76-77
 - ~ pozytywne 259, 271
- N**
- nabywanie
- ~ doświadczeń 50, 58,
 - ~ kompetencji 33, 38, 46, 51
 - ~ nowych kompetencji 33, 51,
- nadawanie znaczeń
- ~ doświadczeniom osobistym 227-228
 - ~ doświadczeniom społecznym 227-228
- nadzieja 115
- nastawienie do dominowania nad innymi 138, 143, 181, 196
- nastawienie na osiągnięcia 115, 259
- nomotetyczne podejście do badania twórczości 84
- nonkonformizm 141, 265, 267
- normatywność zdarzeń 53
- O**
- obiektywna i subiektywna ocena jakości życia 122, 125
- obiektywne kryteria oceny jakości życia 122, 125
- obrazy dzieciństwa 229-231
- obszary satysfakcji życiowej w dorosłości 198-199
- odpowiedzialność 54-55

- odwaga w podejmowaniu nowych zadań 266
 okresy sensoryczne w rozwoju 51
 operacje umysłowe
 ~ abstrahowanie 278
 ~ kojarzenie (asocjacje) 278
 ~ metaforyzowanie 278
 ~ transformowanie 278
 optymalne
 ~ doświadczenie 116
 ~ funkcjonowanie 45
 optymizm 114, 212
 ~ obronny (adaptacyjny) 114
 ~ sprawczy 114
 organizowanie doświadczeń 107
 orientacja
 ~ defensywna 235
 ~ na działanie 266, 273
 ~ podmiotowa 114, 177
 ~ pozytywna 177
 ~ na przewyżczanie trudności 180, 196, 266
 ~ sprawcza 67, 235
 ~ wzrostowa 190
 ~ zapobiegania stratom 115
 osobowość
 ~ dojrzała 44
 ~ osobowościowe mechanizmy tworzenia 30, 35, 38
 ~ samorealizująca się 262
 ~ sfera osobowościowa 265, 280
 ~ twórców 70
 ~ twórcza 70
 otwartość i odwaga w podejmowaniu nowych zadań 184, 196, 266
- P**
- pamięć autobiograficzna 222, 227-228
 paradygmat
 ~ humanistyczny 32, 262
 ~ interakcyjnego ujmowania twórczości
 ~ interpretacyjny 89
 ~ pozytywnej koncepcji zasobów 24, 35, 134
 ~ rozwojowo-humanistyczny 40
 ~ transgresjonizmu 41
 ~ wyjaśniający 89
 pedagogika 134
 ~ pozytywna 17, 277
 ~ twórczego rozwoju 17, 36
 ~ rozwoju dorosłych 280-281
 ~ twórczości 134, 277
 ~ zdolności 134
 pedagogiczna koncepcja twórczych kompetencji 261, 277
 perspektywa
 ~ eudajmonizmu 126
 ~ hedonizmu 126
 ~ interpretacji doświadczeń 89, 106-107
 ~ rozwojowa (szeroka) ujmowania kompetencji 37
 ~ tożsamościowa przedmiotowa (*self-identity*) 52, 56, 58
 poczucie
 ~ ciągłości 113, 220
 ~ jakości życia 120-121
 ~ kierowania własnym rozwojem 279
 ~ kompetencji 67, 269
 ~ sensu własnego życia 42, 66, 130
 ~ sprawstwa 67, 269
 ~ szczęścia 270
 ~ tożsamości 49, 59
 ~ ważności potrzeb 198, 200-201
 ~ zaspokojenia potrzeb 198, 200-201
 podejmowanie ryzyka 116-117
 podejścia badawcze
 ~ skoncentrowane na zmiennych 18, 87
 ~ skoncentrowane na osobie 18, 87
 ~ podejście do badania twórczości
 ~ idiograficzne 84
 ~ nomotetyczne 84
 podejście
 ~ biograficzne 84
 ~ eksperymentalne 84
 ~ interakcyjne 28, 34, 61
 ~ psychometryczne 84
 podmiotowe
 ~ cechy twórcze jako wyznaczniki twórczych kompetencji 16, 69, 73
 ~ kompetencje twórcze 35
 ~ zasoby transgresyjne 38
 ~ zasoby twórcze 38
 podmiotowość 41, 48
 pojęcie jakości życia 117, 123-124
 pojęcie „graniczności” 260, 271

- pomoc w tworzeniu 36, 71, 277-278
 postawa twórcza 16, 32, 70-72,
 potencjał
 ~ podmiotowo-sprawczy 280
 ~ rozwojowo zindywidualizowany 65, 132
 ~ sensotwórczy 260, 272
 ~ transgresyjny 91, 132
 ~ twórczy 61, 132
 ~ rozwojowo-adaptacyjny 132, 280
 potrzeba
 ~ hubrystyczna 97
 ~ kompetencji 103
 ~ osiągnięć 99
 ~ poznawcza 80
 ~ rozwoju 133, 279
 ~ tworzenia 80
 ~ tworzenia siebie 38, 287
 ~ twórcza 38, 68-69, 261, 272, 289
 potrzeby
 ~ osobiste 103
 ~ poznawcze 103
 ~ społeczne 103
 ~ witalne 103
 pozytywna
 ~ koncepcja jakości życia 40
 ~ perspektywa człowieka 24, 35
 pozytywne nastawienie 115
 pozytywny zasób podmiotowy 134
 proaktywność 99
 problem solving 284
 proces
 ~ dialektyczny 272
 ~ samoaktualizacji 24, 42, 102
 ~ samodoskonalenia 29, 68
 ~ samokształcenia 68-69
 ~ samookreślenia 68-69
 ~ samowychowania 69
 ~ twórczy 32, 280
 projekcja 146, 225, 258
 ~ atrybutywna 223
 ~ autystyczna 223
 ~ dopełniająca 233
 ~ klasyczna 223
 ~ obronny typ projekcji 224
 ~ racjonalizująca 223
 ~ twórcza 224
 ~ uzupełniająca 233
 przekraczanie Ja/umacnianie Ja 248-249
 przystosowanie
 ~ wewnętrzne 258
 ~ zewnętrzne 258
 psychologia twórczości 276
 psychon
 ~ emocjonalny 103
 ~ instrumentalny 100
 ~ motywacyjny 102, 243
 ~ osobisty 100, 104
 ~ poznawczy 100, 247
 psychopedagogika
 ~ kreatywności 36, 277, 282
 ~ rozwoju 21, 275
 ~ twórczości 282
- ## R
- Realizowanie
 ~ potencjału rozwojowego 32, 37, 50, 279
 ~ kompetencji twórczych w dorosłości 37
 rola pozytywnego nastawienia 115
 rozwój 50
 ~ osobisty 259
 ~ optymalizacja rozwoju 44
 ~ psychospołeczny 120
 ~ w aktywnym kontekście 49-50
 ~ w ujęciu pedagogicznym 34
 ~ w ujęciu potencjalności 36-37
 ~ wyznaczniki rozwoju 45
 rozwijanie kompetencji twórczych
 ~ implikacje praktyczne 275
 ~ implikacje teoretyczne 275
 różnice
 ~ inerindywidualne 31
 ~ intraindywidualne 31
- ## S
- samo (realizacja) podmiotowego potencjału
 31-32, 36, 41
 samoaktualizacja 24, 42, 102
 samorealizacja 30, 42, 280
 samoregulacja 33, 48, 49
 samorozwój 16, 280, 286-289
 samoświadomość 278, 287
 samotranscendencja 42, 91
 samourzeczywistnienie 37, 42, 45, 280
 samowychowanie 69

- sfera egzystencji
 ~ metafizycznej 124
 ~ podmiotowej 124
 ~ psychofizycznej 124
 ~ psychospołecznej 124
- Sieciowa Teoria Osobowości (STO) 100
- Skala Transgresji 142
- skala wsparcia rozwojowego 53
- strategie realizacji twórczych kompetencji 139
 ~ adaptacyjno-zachowawcza (przystosowawcza 272
 ~ twórczo-transgresyjna pro(innowacyjna) 272
 ~ zintegrowana 272
- struktura
 ~ autokreacji 68
 ~ sieci 100, 105
 ~ wymiaru Konformizm 164-170
 ~ wymiaru Nonkonformizm 170-174
- strategia rozwoju twórczych kompetencji 272-273
- styl życia 66-67, 129, 276
 ~ adaptacyjny – homeostatyczny konformizm 264
 ~ dążeńowy – pragmatyka i praktyka 264
 ~ autonomiczny – twórczość 264
- subiektywne kryteria oceny jakości życia
- synergia motywacyjna 192, 273
- syntonizacja Ja 94, 243-244, 246
- system znaczeń osobistych 19, 39, 109, 226
- Systemowe podejście do twórczości 16, 34-35, 61, 262
- ## T
- teoria
 ~ ekologiczna R. Schulza 61
 ~ przypadku i konfiguracji D. Simontona 61
 ~ systemowa M. Csikszentmihályiego 61
 ~ szczęścia 127-130
 ~ cebulowa 127
 ~ systemowa (interakcyjna) 16, 34-35, 61, 262
- tożsamość 53, 58
 ~ i twórczość 56
 ~ jako proces 56
 ~ jako projekt refleksyjny 58
 ~ jako zadanie rozwojowe 58
 ~ osobista 56-58
- transgresja
 ~ jako „alienacja Ja” 93-94, 243, 245
 ~ jako mechanizm rozwojowy 96
 ~ jako „syntonizacja Ja” 94, 243-244
 ~ osobista 39
- transgresje 38, 91, 156
 ~ destruktywne 94
 ~ ekspansywne 94, 283
 ~ historyczne 94
 ~ jednostkowe 94
 ~ konstruktywne 98, 246-251,
 ~ ku innym 96, 243, 267
 ~ ku rzeczom 95, 267
 ~ ku sobie 96, 243, 246-247, 267, 287
 ~ niekonstruktywne 252-255
 ~ osobiste 39, 98, 246, 287
 ~ symboliczne 96, 267
 ~ twórcze 38, 94, 283
 ~ wewnętrzne 94
 ~ zbiorowe 94
 ~ zewnętrzne 94
- transgresyjna koncepcja człowieka J. Kozielskiego 33, 61, 90, 92
- transgresyjny potencjał podmiotu 105
- transgresje wspomagające zachowania twórcze 243-244
- trening
 ~ abaryetyczny 285
 ~ rozwoju 286-287
 ~ samorealizacyjne 283-284, 286
 ~ twórczości 285
 ~ twórczego myślenia 66, 278
 ~ twórczego rozwiązywania problemów 283
- twórcza organizacja doświadczeń 107-109
- twórcza interpretacja doświadczeń 109-110
- twórcze przekraczanie roli 292
- twórcze realizacje 287-289
- twórcze zasoby 34, 37-38, 287
- twórczość
 ~ będąca wynikiem samorealizacji (*self-actualized creativity*) 36-38, 41-42
 ~ codzienna (*everyday creativity*) 33, 63, 287
 ~ egalitarna 62

- ~ funkcjonująca w obrębie paradygmatu 77
 - ~ humanistyczny paradygmat twórczości 32, 262
 - ~ idea twórczego rozwoju 42
 - ~ inwestycyjny model twórczości R. Sternberga i T. Lubarta 75
 - ~ jako aktywność 62
 - ~ jako styl życia 66-67
 - ~ oparta na talencie (*special-talent creativity*) 32
 - ~ potencjalna 62
 - ~ przez małe „t” 34, 66
 - ~ przez duże „T” 66
 - ~ zintegrowana 77
 - ~ zmieniająca paradygmat 77
 - twórczościowa perspektywa rozwoju 15, 24, 133, 261
 - twórczy styl funkcjonowania 66-67
 - typ myślenia
 - ~ praktyczno-kontekstualny 77
 - ~ twórczo-syntetyczny 77
 - typy twórczych działań 77
- ## U
- ujęcie
 - ~ psychopedagogiczne 15, 34
 - ~ systemowe twórczości 16
 - ~ wieloaspektowe twórczych kompetencji 24
 - ~ wieloparadygmatowe 15, 34, 40
 - umiejętność
 - ~ niezbędne w działaniu twórczym 285
 - ~ tworzenia 60
 - ~ „wychodzenia poza” 91, 197
 - ~ wspierania rozwoju 279, 286-287
 - ustosunkowania wobec celów
 - ~ negatywne 246
 - ~ pozytywne 246
- ## W
- wartościowanie doświadczeń 109, 114, 220, 222-226
 - warunek jakości diagnoz 53
 - wątki tematyczne 231
 - wewnętrzna integracja 124
 - wewnętrzna potencjalność 49
 - wewnętrzna potencjalność podmiotu 37, 41
 - wewnętrzne modele doświadczenia (*internal models of experience*) 39, 107
 - wiedza
 - ~ autokreacyjna 69
 - narracyjna 219
 - wolność jako warunek optymalnego funkcjonowania 45
 - wymiary twórczych działań kompetencyjnych 274
 - wyznaczniki realizacji twórczych kompetencji 272-273
 - wzory adaptacji
 - ~ obronne 224
 - ~ patologiczne 225
 - ~ twórcze 224
- ## Z
- zaangażowanie (*commitment*) 259, 263, 270-271, 279
 - zachowania
 - ~ adaptacyjne 263
 - ~ algorytmiczne 141
 - ~ heurystyczne 142
 - ~ innowacyjne 263
 - ~ transgresyjne 142
 - zadania rozwojowe dorosłości 53-55
 - zadanie rozwojowe (*developmental task*) 51, 55
 - zadania rozwojowe dorosłości 54-55
 - zadowolenie z życia 124
 - założenie podmiotowości 41, 46-47, 97
 - zasady pomocy w tworzeniu 285
 - zasoby podmiotowe 37, 277
 - ~ intraindywidualne 261, 277
 - ~ interindywizualne 261, 277
 - ~ rozwojowe 53
 - ~ wspierające dobrostan 134
 - zdolność
 - ~ do aktualizacji siebie 42-43
 - ~ transgresji jako wyznacznik twórczych kompetencji 17, 35, 90
 - ~ sprawstwa i kierowania własnym rozwojem 222
 - ~ zdolności kierunkowe (*domain skills*) 61
 - ~ zdolności twórcze (*creativity relevant skills*) 62
 - zewnątrzna potencjalność podmiotu 49
 - zmotywowana transgresyjność 196