

Grażyna Mendecka

## Rodzina a rozwój aktywności twórczej

### Wprowadzenie

Potoczne sądy i opinie stają się czasem inspiracją stawiania problemów badawczych w psychologii. Podział rozwoju psychicznego na stadia uwzględniał pierwotnie okresy wymieniane w potocznej obserwacji (Przetacznik-Gierowska, 1988). Okresy życia były przedmiotem rozważań zarówno myślicieli, jak i ludzi zdolnych do refleksji nad życiem własnym i innych. Istnieje również wielowiekowa tradycja myślenia o twórcach w kontekście środowiska, w którym wzrastali. Wyrazem tego jest zawsze żywe zainteresowanie życiem wybitnych jednostek i poszukiwanie w środowisku rodzinnym źródeł rozwoju ich twórczego potencjału. Również teorie psychologiczne dostrzegają w rodzinie stymulatory i inhibitory aktywności twórczej, mimo że sam proces tworzenia jest inicjowany czynnikami wewnętrznymi.

Twórczość jest powszechną i wyróżniającą cechą gatunkową człowieka, a pierwsze prace analizujące fenomen twórczości pojawiły się wraz z narodzeniem psychologii jako nauki. Mimo to za mało wiemy o twórczości w proporcji do wagi problemu (May, 1994; Nęcka, 1987; Sołowiej, 1997). Rangę twórczości w psychologii trafnie określa metafora Sternberga (1988, za Sołowiej, 1977), że jest ona przyrodnią siostrą inteligencji. Stwierdzenie to wskazuje zarówno na większe zaawansowanie badań nad inteligencją, jak i nadawanie jej większej rangi (Sołowiej, 1997; s. 8). Twórczość początkowo przypisywano wyłącznie bogom, potem artystom (Tatarkiewicz 1982), by tak upowszechnić ją we współczesnych teoriach psychologicznych, że twórczymi nazwano wszystkie czynności, w których występuje proces przetwarzania. Niektórzy autorzy przestrzegają jednak przed nadmierną liberalizacją kryteriów twórczości (Troskolański, 1975).

Spór wokół biologicznych czy środowiskowych uwarunkowań wzbudzał mniej kontrowersji w przypadku twórczości w porównaniu z inteligencją.

Zadecydowało o tym szerokie rozumienie twórczości i to, że o jej poziomie decydują nie tylko procesy poznawcze, ale i cechy osobowości. Mimo iż proces twórczy jest efektem naturalnego działania intelektu, może być blokowany przez czynniki emocjonalne i społeczne (Kocowski, 1991; Nęcka, 1987).

Uwzględniając społeczny kontekst rozwoju, środowiskiem najsilniej oddziałującym na jednostkę jest rodzina. Jest to prymarne (Bronfenbrenner, 1977), podstawowe (Tyszkowa, 1990), niepowtarzalne środowisko społeczne, zapewniające jednostce zdobywanie doświadczenia w bezpośrednim kontakcie z drugą osobą. Ta cecha odróżnia rodzinę od wtórnego kontekstu rozwoju społecznego (przedszkole, szkoła). Rodzina spełnia swą rolę wówczas, gdy przygotowuje dzieci do funkcjonowania we wtórnym środowisku rozwoju, a więc w grupach, w których stosunki między ludźmi nie opierają się na tak bezpośrednich, intymnych kontaktach (Harwas-Napierała, 1995).

Niniejszy tekst jest przeglądem literatury zawierającej wybrane koncepcje teoretyczne, które mogą stanowić punkt wyjścia do opracowania koncepcji metodologicznych badania wpływu środowiska rodzinnego na rozwój potencjału twórczego człowieka.

### **Istota twórczej aktywności**

W akcie twórczym zaangażowane są zwyczajne procesy intelektualne (Cropley, 1996; Weisberg, ), które należą do sześciu grup: abstrahowania, skojarzeń, rozumowania indukcyjnego i dedukcyjnego, myślenia metaforycznego i dokonywania transformacji (Nęcka, 1987a). Analiza procesów intelektualnych tylko w części wyjaśnia fenomen twórczości możliwej przy odpowiedniej konstelacji procesów poznawczych, cech osobowości i wymagań stawianych przez określoną sytuację (Amabile, 1983).

Twórczość jest zdolnością nadawania bytu czemuś nowemu, dotąd nie istniejącemu (Barron, 1969). Pozwala kształtować przedmioty, styl życia, obraz rzeczywistości, bądź własną osobowość według osobistych idei. Akt twórczy nie jest kopią ani naśladownictwem. Nie jest czynnością, którą można zalgorytmizować (Rudniański, 1975).

Punktem wyjścia dla tego, co nowe, jest zawsze coś już istniejącego. Nowe wytwory człowieka powstają na kanwie starych, zaś podstawą procesu twórczego jest selekcja, przetwarzanie i łączenie elementów doświadczenia w sposób, który prowadzi do nowości. „Twórczość jest operowaniem starymi elementami w poszukiwaniu nowych konfiguracji” (Pietrasiński, 1969; s. 31). Cechą wyróżniającą twórczość jest „nowa synteza uprzednio nie połączonych macierzy myśli” (Whitfield, 1979; s. 37). Nowością może być uzasadnienie

prawd dawno znanych, ukazanie ważności prawd i faktów dotąd nie docenianych, odkrycie na nowo tego, co chociaż dawno znane, nie występowało wcześniej w odkrytej właśnie roli (Naksianowicz-Gołaszewska, 1958).

Aktywność twórcza jako atrybut zachowania człowieka może się odnosić do wszystkich dziedzin jego działalności (Pietrasiński, 1969; Rozet, 1982, Rudniański, 1975; Trzebiński, 1978). Każdy człowiek jest w jakimś stopniu aktywny twórczo, dotyczy to różnych dziedzin jego działalności i okresów życia, nie wyłączając starości (Rudniański, 1975; Szewczuk, 1961).

W odbiorze społecznym ceniona jest twórczość, która prowadzi do przekształcania świata, jest nowością w skali społecznej a jej wytwory są dostępne intersubiektywnemu poznaniu. W psychologii cenione są również akty twórcze w skali indywidualnej i towarzyszące im subiektywne przeżycia podmiotu, które mogą, lecz nie muszą być komunikowalne (Szymański, 1987). Jeśli czynność przynosi wynik wartościowy dla osoby, która ją podjęła, jeśli dzięki niej człowiek nauczył się czegoś nowego, przeżył wzruszenie, wzbogacił się wewnątrznie, jego aktywność ma twórczy charakter w skali indywidualnej (Naksianowicz-Gołaszewska, 1958).

Idea, że człowiek tworzy sam siebie a twórczość jest nierozzerwalnie związana z rozwojem jednostki, jest obecna w teoriach psychoanalitycznych i psychologii humanistycznej. Koncepcja twórczej jaźni to najwyższe osiągnięcie Adlera jako teoretyka osobowości (zob. Hall i Lindzej, 1990: s. 159). Doktryna ta głosi, że ludzie sami kształtują swą osobowość. Adlerowska twórcza jaźń oddziałuje na fakty realnego świata i przekształca je w osobowość — subiektywną, dynamiczną, zintegrowaną, indywidualną. Teoria Adlera - antyteza freudowskiej koncepcji człowieka — przypisując mu niepowtarzalność, twórczość i świadomość, przywróciła mu godność i prawo indywidualnego rozwoju. W ujęciu Junga człowiek stale rozwija się i doskonali mocą własnego wysiłku. Samourzeczywistnienie jako cel owego rozwoju prowadzi do powstania nowego centrum psychiki - jaźni, która zastępując ego jest manifestacją twórczego rozwoju człowieka.

W koncepcji Fromma akt twórczy jako przeciwieństwo egocentryzmu pozwala człowiekowi przekraczać siebie ku czemuś innemu, niż „ja” (Fromm, 1971). Warunkiem twórczości jest miłość do tworzywa, do świata, zaś brak zdolności twórczych może być zastąpiony tendencją niszczycielską. Twórczość to jedyny sposób istnienia (Fromm, 1959). Ważna w procesie budowania kultury dla twórcy ma znaczenie drugorzędne. Fromm akcentuje wagę podmiotowych skutków procesu tworzenia – rozwój niepowtarzalnej osoby ludzkiej. Aktywność twórczą jako określoną postawę wobec rzeczywistości można wykształcić, co odgrywa istotną rolę w kształceniu do życia. May (1994) uznając twórczość za oznakę pełnego, emocjonalnego zdrowia łączy ją

z pojęciem odwagi. Odwaga, niezbędna w procesie bycia i stawania się, jest również konieczna w procesie tworzenia.

Dla C. Rogersa twórczość jest równoznaczna z optymalnym funkcjonowaniem człowieka (Szymański, 1987; s. 28). Współczesne społeczeństwa są skażone konformizmem, co prowadzi do zachowań konwencjonalnych, stereotypowych, konsumpcyjnych i pasywnych. Konformiści akceptują wysoki poziom organizacji społeczeństwa, w którym człowiek otrzymuje wszystko gotowe lub w postaci półproduktów, więc zbędna jest jego inwencja i indywidualizm. Szybki rozwój cywilizacyjny czyni z przystosowania do środowiska proces wymagający stałej aktualizacji. Zachowania konwencjonalne, konformizm, powodują rozczarowanie, wzrost napięcia emocjonalnego, konflikty. Rogers (1959) podkreśla, że tylko twórczość umożliwi rozwój, chociaż obok emocji pozytywnych pociąga za sobą osamotnienie, lęk przed izolacją, zagrożenie. Rozwój twórczości jest możliwy jedynie wówczas, gdy dziecko wzrasta w wolności, pozwalającej na rozwój autonomii, pogłębiania tożsamości i refleksyjności.

Dla Masłowa ideałem rozwoju człowieka jest osoba samorealizująca się, rozwijająca i twórcza, zdolna do przeżyć niezwykłych. Autor wyróżnił dwa źródła twórczości. Posiadanie specjalnego talentu, dzięki któremu indywidualna twórczość ma określoną wartość społeczną. Drugim jej źródłem jest samorealizacja możliwa w warunkach zaspokojenia niedostatku potrzeb niższego rzędu. Człowiek realizujący siebie to osoba zdrowa, rozwinięta i dojrzała. Ma zaspokojone potrzeby na takim poziomie, że przestały dominować nad jej zachowaniem, więc może podchodzić twórczo do każdej dziedziny, w której działa (Maslow, 1959). Przejawia zarówno dziecinny, naiwny sposób ekspresji, jak i mądrość praktyczną. Jest otwarta na doświadczenie i może się uczyć od każdego, kto ma coś do zaoferowania. Akceptuje siebie, zachowuje naturalny, pozbawiony odruchów obronnych sposób bycia, niezależność i śmiały stosunek do rzeczywistości. Tylko splot pomyślnie działających czynników może stworzyć z człowieka jednostkę samorealizującą się, zdolną do twórczego działania.

Psychoanalityczne i humanistyczne teorie osobowości widzą w człowieku istotę z natury twórczą, a od stopnia zaangażowania procesów twórczych uzależniają pomyślność jego rozwoju. Korzystanie z twórczego potencjału jest zależne od motywacji. Guilford (1978) wymienia szereg czynników wpływających na motywację twórczego myślenia. Przede wszystkim naturalną dążność człowieka do korzystania z wyposażenia własnego organizmu, gdyż tylko pełne jego funkcjonowanie jest satysfakcjonujące (Thorndike, 1931). Dotyczy to także twórczych uzdolnień. Köhler (1925) zauważył, że niektóre małpy po rozwiązaniu problemu złożenia dłuższego kija z dwóch krótszych z radością używały nowego narzędzia odwołując moment jedzenia.

Człowiek ma naturalną dążność do dorastania, rozwoju i panowania nad środowiskiem (White, 1961). Jest to możliwe dzięki nabywaniu wiedzy i zdobywaniu kompetencji. Efekty twórczej aktywności zależą od poziomu wiedzy, która wpływa na jakość stawiania i rozwiązywania problemów. Motywacja poznawcza decyduje o wybitnych osiągnięciach twórczych, a aktywność poznawcza w dzieciństwie warunkuje późniejszą twórczość (Tokarz, 1985). Nagrody wewnętrzne będąc efektem działań twórczych stają się równocześnie ich motywem. Rosemann (1931) odkrył, że u większości wynalazców osiągnięcie twórcze dawało zadowolenie z własnego mistrzostwa i stawało się motywem do działań pozwalających ponownie doświadczać nagradzających uczuć. Nagrody wewnętrzne motywowały twórczą działalność większości naukowców (Roe, 1952). Chęć pracy płynęła z satysfakcji z powodu aprobaty ich dobroczynnych i społecznie użytecznych osiągnięć. Roe stwierdziła również, że „istnieją tacy ludzie, którzy doświadczają sadystycznej satysfakcji wskutek tego, że ich wynalazki prowadzą do cierpienia i zniszczenia” (za: Guilford, 1978; s. 603).

Motywy twórczości są też wtórne źródła satysfakcji, do których należy posiadane najczęściej przez artystów pragnienie stworzenia czegoś oryginalnego, niepowtarzalnego. Jest nim też zainteresowanie myśleniem, ciągłe nastawienie na rozwiązywanie problemów (Hadamard, 1964). Zgodnie z teorią dysonansu poznawczego Festingera (1957) motywem twórczości — zwłaszcza naukowej — staje się dostrzegana sprzeczność między poglądami twórcy a obserwowanymi zjawiskami. Wielu wymienionych przez Guilforda badaczy uważa potrzebę i motywację osiągnięć za czynnik pobudzający do twórczości (Atkinson i Fether, 1966; Heckhausen, 1965; Mc Clelland, 1961). Silna potrzeba osiągnięć wymaga wytrwałości i umiejętności pokonywania przeciwności, co ułatwia osiągnięcie sukcesów także twórcom. Pragnienie sukcesu i lęk przed porażką to dwa komponenty motywacji osiągnięć. Osoby, u których dominuje lęk przed niepowodzeniem, unikają aktywności w sytuacji niepewnej, ryzykownej. Ludzie z silnym pragnieniem sukcesu, zdolni do wydajnej pracy twórczej, podejmą aktywność mimo trudności i zagrożenia. Badania A. Tokarza (1985) wykazują, że aktywność poznawcza pobudzona ciekawością częściej prowadzi do twórczego rozwiązywania problemów otwartych niż powodowana współzawodnictwem lub poczuciem obowiązku.

Akt twórczy wymaga zniszczenia czegoś ustalonego, ogólnie przyjętego i zastąpienia go czymś nowym, nie wypróbowanym. Twórca odrzuca ograniczenia wynikające z przyjętych faktów i ugruntowanych zasad i toleruje pozbawiony porządku świat niepewności. Musi otworzyć się na coś pozornie nielogicznego. Wiele osiągnięć naukowych nie miało cech logicznego myślenia. Tendencja do utożsamiania prawidłowego myślenia z logiką jest zawodna (Hebb, 1969). Twórca musi mieć dość pewności siebie, by bronić przed kryty-

ką nawet pozorną nielogiczność lub bezsensowność proponowanego przez siebie dzieła. Maslow podkreśla, że twórczość jest działaniem człowieka jako całości i nie można jej analizować w oderwaniu od cech osobowości twórcy.

W literaturze psychologicznej stosuje się pojęcie *twórczej zdolności, aktywności i postawy*. Zdolności twórcze są efektem prawidłowego działania umysłu i posiada je każdy człowiek pozostający w normie intelektualnej. W interakcji ze środowiskiem zdolności te mogą się rozwinąć w postawę twórczą bądź ulec degradacji. Pojęcie postawy twórczej obejmuje całość cech i uzdolnień człowieka umożliwiających podjęcie twórczej aktywności. Dla Fromma postawa twórcza to umiejętność dostrzegania, rozumienia, reagowania, dziwienia się, stawiania pytań i angażowania się w działanie. Warunkiem jej ukształtowania jest przeżycie siebie jako podmiotu kreatywności. Zatem postawa twórcza to „ukształtowana (genetycznie i przez własne doświadczenie) właściwość poznawcza i charakterologiczna wskazująca tendencję, nastawienie lub gotowość do przekształcania świata rzeczy, zjawisk a także własnej osobowości. Jest to więc aktywny stosunek człowieka do świata i życia, wyrażający się potrzebą poznawania, przeżywania i świadomego (co do celu, a nie procesu) przetwarzania zastanej rzeczywistości i własnego „ja” (Popek, 1988; s. 27).

Pojęcie twórczej postawy wyraziście różni się od pojęcia aktywności twórczej tym, że ta druga może mieć okazjonalny charakter, podczas gdy postawa to względnie trwałe i wielokrotne podchodzenie do problemów w sposób twórczy — nieschematyczny, nowatorski, oryginalny. Aktywność twórcza jest możliwa w określonych warunkach, zaś mnogość pozytywnych uwarunkowań aktywności prowadzi do ukształtowania się postawy twórczej.

W ujęciu psychologii humanistycznej postawa twórcza wiąże się z otwartością człowieka na doświadczenie, spontaniczną percepcją rzeczywistości, okazywaniem emocji, adekwatnym postrzeganiem własnego ja, minimalnym poziomem mechanizmów obronnych. Aktywność twórcza wymaga swobody ekspresji emocjonalnej i zdolności do ryzyka, jakie niesie ze sobą operacja rozkładania i nowego składania świata (Malicka, 1982), a także zdolności utrzymania wysokiego poziomu mobilizacji procesów psychicznych, pozwalających dynamicznie przeorganizować posiadany obraz.

Wymienione cechy osobowości twórców wynikają z psychologicznych ujęć twórczości i są konsekwencją przyjętych założeń, pojęć, definicji. Zgromadzono również materiał empiryczny, który w znacznej części potwierdza teoretycznie wyodrębnione cechy osobowości twórców. W latach sześćdziesiątych Stein (za Popkiem, 1990, s. 9) dokonał syntezy cech osób twórczych, które udokumentowano w badaniach amerykańskich. Oto ich wykaz:

1. Osoby twórcze są stanowcze, dominatywne, przywódcze, z inicjatywą, aktywne i samowystarczalne.
2. Są słabo zahamowane, formalne, konwencjonalne, nie tłumią popędów.
3. Mają silną motywację, umiłowanie i zapał do pracy, wewnętrzną dyscyplinę, upór, dużą energię, są dokładne.
4. Są niezależne, konstruktywnie krytyczne, niezadowolone z połowicznych rozwiązań.
5. Mają szerokie zainteresowania, dużą wiedzę, są elastyczne.
6. Są emocjonalnie chłonne, subiektywne, witalne i entuzjastyczne, nie zrównoważone, lecz potrafią skutecznie wykorzystać swą emocjonalną zmienność. Nieprzystosowane w sensie psychologicznych definicji, lecz dobrze przystosowane do pracy i społecznie użyteczne.
7. Mają estetyczny stosunek do świata. Mało interesują się sprawami ekonomicznymi.
8. Mają kobiece zainteresowania i brak męskiej agresywności. Wykazują słabe zainteresowania relacjami z innymi ludźmi, są introwertykami, niezbyt towarzyscy, pełni rezerwy.

Twórczość wiąże się z silnym ego (Trzebiński, 1980), podkreśla się też związek poczucia humoru z twórczą osobowością (Matuszewicz, 1976).

## Rodzina jako środowisko rozwoju

Rodzina jest pierwszą grupą, do której trafia człowiek, a związek z nią trwa przez wiele lat, nieraz przez całe życie. Ze względu „...na pierwszeństwo w doświadczeniu indywidualnym, jak i zakres związków oraz ścisłości i zaangażowania procesów interakcji i wymiany jednostkowej, jakie mają w niej miejsce” (Tyszkowa, 1980; s. 11), odciska trwałe piętno na jego rozwoju. Więzy uczuciowe, erotyczne, krwi, stałe intymne kontakty pozwalają zaliczyć rodzinę do grup pierwotnych, których członkowie są zdolni do bliskiego współdziałania i solidarności. Będąc kameralnym środowiskiem z własnym klimatem i rytmem, wyodrębniona ze świata ostrymi granicami, rodzina jest równocześnie grupą otwartą na zewnątrz, pozostaje w łączności ze światem i potrafi przystosować się do jego wymagań.

Wraz z umocnieniem się w psychologii rozwojowej orientacji *live-span* zmienił się punkt widzenia na rodzinę jako środowisko rozwoju. Ujęcie pajdocentryczne zastąpiono postrzeganiem rodziny jako środowiska, w którym

dokonyje się rozwój wszystkich konstytuujących ją osób. Rodzina to system interakcji stanowiących tkankę i spoiwo grupy rodzinnej (Tyszkowa, 1990). Członkowie rodziny tworzą złożoną, zintegrowaną całość, ze zorganizowanymi wzorami interakcji, które przybierają raczej cyrkularną, niż linearną formę. Uwzględnienie tego faktu powoduje inne podejście do badań rozwoju jednostki w kontekście rodzinnym, gdyż rozpatrywanie relacji w diadach (małżonkowie, rodzic-dziecko) wymaga respektowania szerszego układu interakcji rodzinnych, w które wchodzi każdy z partnerów diady.

Diady to najwcześniejsza forma podsystemów funkcjonujących w rodzinie. Początek rodzinie daje związek przyszłych rodziców — diada małżeńska. Karmiąca piersią matka tworzy z dzieckiem diadę wyraziście wyodrębnioną w systemie rodzinnym. Dalszy etap wyodrębniania podsystemów to powstawanie przymierzy i koalicji (Braun-Gałkowska, 1992, 1992a; Radochoński, 1984, 1987). Przymierze to związek, którego granice są elastyczne, a członkowie nie kierują go przeciw innym. Po śmierci męża matka może ze starszym dzieckiem zawrzeć przymierze, sprawując opiekę nad młodszym rodzeństwem. Ojciec i syn tworzą przymierze bo posiadają tę samą pasję. Koalicja jest strukturą sztywną, skierowaną przeciw innym członkom rodziny. Powoduje zatarcie granic między pokoleniami, jest bliskim związkiem jednych osób z wyłączeniem innych, np. koalicja matki z dziećmi przeciw mężowi. Układ diad, przymierzy, koalicji, jest w każdej rodzinie inny, bo każda jest niepowtarzalną grupą z sobie właściwym układem interakcji. Wszystkie jednak mają dominującą w nich diadę. Tworzą ją najczęściej rodzice, osoby znaczące, odcisnąjące piętno — nieraz na całe życie - na rozwoju dziecka.

Czynnikiem integrującym rodzinę jest miłość. Jest to forma najbardziej pozytywnego ustosunkowania się emocjonalnego do innych, zajmuje centralne miejsce w życiu człowieka, nadając mu sens i dynamizując zachowanie (Grzywak-Kaczyńska, 1975). Dobrze spełniająca swe funkcje rodzina składa się z kochających się wzajemnie i swoje dzieci rodziców, a ich miłość jest warunkiem prawidłowego rozwoju dziecka. Równie znacząca miłość ojcowska różni się od macierzyńskiej i różne są konsekwencje ich wpływu na osobowość dziecka. Na przykładzie miłości wyraźnie uwidacznia się odrębność i komplementarność roli matki i ojca.

Fromm (1971, 1997) wskazuje za Bachofenem na bezwarunkowość miłości macierzyńskiej. Nie jest ona obwarowana żadnym warunkiem, żeby ją mieć wystarczy być dzieckiem swej matki. Jest szczęściem i spokojem, bo nie trzeba na nią zasługiwać. Jeśli jej nie ma, nie można jej zdobyć, wywołać czy nią kierować. Sullivan (Fromm, 1971) podkreśla, że dla małego dziecka miłość oznacza tyle, że jest się kochanym. Dopiero powyżej ośmiu lat odkrywa ono, że miłość można wywołać własnym działaniem, można na nią zasłużyć. Dzieki ojcu, który darzy dziecko miłością, ale pod warunkiem, że spełni ono jego



oczekiwania, sprosta wymaganiom, jego uwarunkowana miłość kształtuje osobowość dziecka tak, że przewycięża ono swój egocentryzm. Człowiek przestaje być dla niego wyłącznie środkiem zaspokajania potrzeb. Stawianie wymagań staje się dla dziecka inspiracją i wezwaniem do pracy nad sobą, zachętą do rozwoju umysłowego, uczuciowego, społecznego, moralnego (zob. Pospiszyl, 1980; Witczak, 1987). Do jej zagrożeń należą nadmierne wdrażanie do hierarchiczności, ucisku, uległości. Do zagrożeń rozwoju związanych z miłością matki należy pasywność i egocentryzm dziecka.

Obok postawy miłości realizowanie ról rodzicielskich wiąże się z opieką, wymaganiami i kierowaniem. Postawy rodzicielskie — względnie trwałe nastawienie emocjonalne do dziecka — oddziałują na jakość interakcji rodziców i dzieci. Na rozwój dziecka pozytywnie wpływa umiarkowane natężenie postawy (Braun-Gałkowska, 1991). Skrajne wychylenie — ku pozytywnej czy negatywnej stronie — jest szkodliwe. Brak opieki szkodzi, ale również jej nadmiar zaburza rozwój dziecka. Podobnie z wymaganiami i kierowaniem. Jung (1992) wskazał zagrożenia związane z przerostem instynktu macierzyńskiego. W jego ujęciu kobieta niekiedy zatracza się w swej opiekuńczej roli, rodzi dziecko, a później do niego przywiera, powodowana nieświadomą żądzą władzy. Przesadna opiekuńczość, zaborczość, to negatywne wydanie „dobrej matki”, która nie pozwala, by dzieci stały się dorosłe i oderwały od niej (Skogemann, 1995). W rodzinie jako środowisku zagęszczonych interakcji przywiązanie a jeszcze w większym stopniu jego odwrotność — dystansowanie, stanowią warunek rozwoju osobowości (Gasiul, 1995). Dystansowanie się jest szczególnie widoczne w okresie dorastania, wynika z rozwojowych potrzeb autonomii i niezależności i prowadzi do przekształcenia relacji rodzice-dziecko w bardziej partnerską. Zmiana asymetrycznego stosunku z rodzicami na bardziej symetryczny (Youniss i Smollar, 1985) jest wymuszona przez dorastające dzieci, co sprzyja rozwojowi obu partnerów interakcji.

Pobłażliwość rodziców powoduje, że już w wieku przedszkolnym dzieci są nieśmiałe, niekoleżeńskie, niepewne i mało aktywne (Ziemska, 1980). Dzieci, których rodzice szanowali ich autonomię i nie stosowali ostrych wymagań wyróżniają się wysokim poziomem oryginalności, planowości, wytrwałości i fantazji. We wczesnych latach szkolnych poziom umysłowy dzieci jest stymulowany przez postawę akceptacji, a hamowany przez odrzucenie (Ziemska, 1980).

Prawidłowe postawy rodzicielskie zależą od dojrzałości rodziców, ich wewnętrznej autonomii oraz doświadczeń, zwłaszcza relacji ze współmałżonkiem, postaw małżeńskich, satysfakcji z pożycia (Braun-Gałkowska, 1992; Tyszkowa, 1985). Jakość interakcji z dziećmi zależy od wzajemnej akceptacji rodziców, harmonijnego współżycia i braku większych rozbieżności w postawach rodzicielskich (Ziemska, 1980). Określone postawy rodziców nie zaw-

sze pokrywają się z ich percepcją przez dzieci. Rozbieżność ta wzrasta w okresie dojrzewania, gdy zmieniają się wzajemne oczekiwania rodziców i dzieci względem siebie. (Rembowski, 1980). Na percepcję wpływa też fakt, że postawy rodzicielskie rzadko występują w czystej postaci i są najczęściej ambiwalentne (Tyszkowa, 1985).

Nie tylko postawy, ale sama obecność rodziców odgrywa ważną rolę w rozwoju dziecka. Najdramatyczniejszym efektem nieobecności matki jest choroba sieroca. Chłopcy wychowani bez ojca są bardziej podatni na wykołajenie, agresywni i niedostosowani społecznie, mają podwyższony poziom lęku, zaniżoną samoocenę, przez co nie są atrakcyjni w grupie (za Pospiszylem, 1980, s. 171-173). Ojcowie wpływają na rozwój intelektualny dziecka, na poziom aspiracji, potrzebę osiągnięć, wyniki w nauce i style myślenia (zob. Pospiszyl, 1980; s. 113).

Rodzice stanowią dla dziecka wzór, który najsilniej przenika do jego świadomości i zachowania. Rozwojowość i przesunięcie – to cechy oddziaływania wzoru rodziców. Wpływy wzorów partnerskich są ograniczone (np. koledzy ze szkoły, wojska), wzory rodzicielskie oddziałują na dzieci około 50 lat (Harwas-Napierała, 1995). Czas wpływu ze względu na rozwój rodziców jest również naznaczony zmianami rozwojowymi. Dziecko widzi rodziców jako młodych dorosłych, osoby dojrzałe, w okresie zmian inwolucyjnych. Rodzice oddziałują na dziecko również przeszłymi wzorcami zachowania, często powołując się na swoje postępowanie, gdy byli w wieku swego dziecka, a ono chętnie słucha przekazu. Grac (1995) nazywa to przesunięciem, które pozwala korzystać z przeszłych doświadczeń rodziców, a także i dziadków. Wpływ ten maleje w okresie dojrzewania. Rodzice modelują zachowanie dziecka stanowiąc wzór wzbudzający zachowania naśladowcze. Proces taki zachodzi przy więzi emocjonalnej z modelem i jest spotęgowany procesem identyfikacji, a warunki te spełniają rodzice. Lękliwe dzieci mają lękliwe matki, a agresywne – agresywnych rodziców.

Znaczącą rolę w rozwoju dziecka odgrywa również rodzeństwo. Adler pierwszy dostrzegł wpływ pozycji dziecka wśród rodzeństwa na rozwój osobowości. Obecnie udowodniono, że na rozwój dziecka wpływa liczba rodzeństwa, ich płeć, relacje z rodzicami i ich styl wychowania. (Kasten, 1997). Płeć rodzeństwa ma wpływ, który utrzymuje się po wiek dojrzały. Bracia wspomagają zdolności matematyczno-techniczne młodszego rodzeństwa, pobudzają ich umiejętności pisarskie i aktorskie, aktywność sportową, wpływają na sukces zawodowy, podwyższają poziom produktywności młodszego rodzeństwa obojga płci (Kasten, 1997). Siostry wpływają korzystnie na przebieg edukacji, elokwencję i kreatywność braci rozumianą jako rozwiązywanie problemów. U dziewcząt ważniejszą rolę w tym zakresie odgrywa wzór rodziców, zwłaszcza ojca. Dzieci z dużych, różnopłciowych rodzin osiągają wyższy po-

ziom kreatywności. Dla chłopców niekorzystna jest pozycja pierwородnego, wychowywanego surowo i pryncypialnie, co wpływa na jego konformizm. Posiadanie rodzeństwa może wpływać zarówno na poczucie wspólnoty i współpracę, jak i kształtować cechy negatywne, np. strachliwość, niesamodzielność (Kasten, 1997).

*Model Circumplex*, który wyjaśnia procesy interakcyjne w rodzinie, nazywany modelem Olsona (Radochoński, 1987) wyodrębnia trzy podstawowe wymiary, które charakteryzują funkcjonowanie rodziny: spójność, adaptacyjność i komunikację. Spójność to więź emocjonalna łącząca członków rodziny oraz poziom indywidualnej autonomii, której doświadczają (Olson, Mc Cubin, 1982, za: Radochoński, 1987). Spójność określana jest przez stopień, w jakim każdy członek rodziny jest związany lub odseparowany od niej. Poziom spójności określa się w czterech wymiarach. Dla prawidłowego funkcjonowania rodziny korzystne są dwa pośrednie, zrównoważone poziomy spójności. Przy skrajnie wysokim występuje nadmierna identyfikacja i wzajemna lojalność członków rodziny, co utrudnia rozwój indywidualności i autonomii. Bardzo niski poziom sprzyja rozwojowi autonomii, lecz prowadzi do zaniku więzi i wzajemnych zobowiązań. Centralne poziomy spójności sprzyjają zachowaniu równowagi między niezależnością a przywiązaniem do rodziny.

Adaptacyjność rodziny to jej zdolność do zmiany własnej struktury władzy, układu ról i zasad w odpowiedzi na stres sytuacyjny lub rozwojowy. Systemy żywe, dynamiczne, takie jak rodzina, wymagają zarówno stabilności jak i zmiany, zależnie od istniejących warunków. Brak równowagi prowadzi do chaosu i zachwiania poczucia bezpieczeństwa, w rodzinach zbyt stabilnych sztywna struktura ogranicza możliwości rozwojowe wchodzących w jej skład członków. Istotnym wymiarem jest również sposób porozumiewania się w rodzinie, czyli komunikacja. Efektywna komunikacja umożliwia utrzymanie systemu rodzinnego na zrównoważonym poziomie. Wymaga umiejętności przesyłania zrozumiałych i spójnych wewnętrznie komunikatów, podtrzymywania wymiany informacji, empatii. Brak umiejętności dobrego komunikowania się sprawia, że skrajne systemy rodzinne pozostają takimi przez cały czas trwania

### **Cechy rodziny sprzyjające i ograniczające aktywność twórczą**

Wyodrębnione przez Masłowa dwa źródła twórczości mogą występować oddzielnie jako konstrukt teoretyczny. Bez odpowiednio ukształtowanych zdolności intelektualnych nie można podjąć aktywności twórczej, a przy wysokim potencjale intelektualnym blokada może wystąpić ze względówowościowych, np. konformizmu, braku odwagi, niskiego poziomu aspiracji itd.

Oba źródła są zatem ważne w procesie twórczym lecz zróżnicowana jest ich dominacja. W twórczości znaczącej w skali społecznej dominują czynniki intelektualne. Gdy twórczość stanowi ekspresję własnego rozwoju w większym stopniu czerpie z potrzeby samorealizacji.

Rodzina może stymulować bądź hamować rozwój cech intelektu i osobowości niezbędnych dla twórczego, aktywnego stosunku do siebie i świata. Gloton i Clero (1976) podkreślają, że szkoła, a w pewnym stopniu także rodzina są z definicji nastawione przeciw postawie twórczej. Ich zadaniem jest zapewnienie ciągłości i stabilizacji społeczeństwa przez przekazywanie młodym istniejących norm, zasad i porządku. Przekazując wiedzę zamkniętą i sprawdzone wartości są ostoją konserwatyizmu, a nie czynnikami postępu.

Rodzina oddziałuje na dziecko w procesie interakcji. Rodzice spontanicznie modelują jego zachowanie przez przykład, część zaś ich zachowań ma intencjonalny charakter. Wybitni twórcy odnajdywali często w rodzicach wzór cech znaczących dla twórczych osiągnięć. Skłonność do pogłębiania wiedzy, samodzielność myślenia, nonkonformizm, niezależność sądów i przekonań, umiejętność kształtowania opinii środowiska to wymieniane przez Goertzlów (1962) cechy rodziców wybitnych twórców. Są dobrze wykształceni skoncentrowani na pracy zawodowej, cenią odniesione w niej sukcesy (MacKinnon, 1978). Rodzice twórców — przynajmniej jedno z nich — posiadają silną osobowość. W badaniach między innymi Roe (1952) i Goertzlów (1962) stwierdzono dominację matki, we własnych (Mendecka, 1993) — ojca.

Rodzice wpływają na potencjał twórczy dzieci zarówno przez swoją obecność, jak jej brak. Roe stwierdziła fakt utraty jednego z rodziców w badanej grupie naukowców. Są też badania (Hilgard, Neuman i Fisk, 1960, za: Pospiszyl, 1980) wykazujące, że wybitnie uzdolnieni i twórczy mężczyźni wychowywali się bez ojca. Nieobecność rygorystycznego ojca mniej krępowała swobodę ich myśli, wpływała na identyfikację z matką, co zwiększa potencjał twórczy przez rozszerzenie zachowań o reakcje wychodzące poza standardy płci. Badania osobowości twórczych mężczyzn wykazują, że posiadają oni kobiece cechy osobowości (zob. Strzałecki, 1968).

Relacje między matką i ojcem wyciskają piętno na rozwoju dzieci. Wielu wybitnych twórców miało w dzieciństwie stosunki rodzinne typowe dla biografii przestępców, neurotyków, psychotyków (zob. Guilford, 1978; s. 638). Pożycie ich rodziców było często konfliktowe, a liczba traumatycznych zdarzeń wysoka (Goertzel i Goertzel, 1962; MacKinnon, 1978). Badania Goertzlów i Roe wykazują, że atmosfera domu rodzinnego ma zróżnicowany wpływ na potencjał twórczy dziecka, gdyż zależy to od jego przyszłej działalności. Pisarze wychowywali się w domach, w których rozgrywały się dramaty rodzinne. Przedstawiciele nauk ścisłych i przyrodniczych określali stosunki z rodzicami jako serdeczne. Wobec ojca, który dominował, odczuwali szacu-

nek, nie bliskość (Roe, 1952). Wynalazcy wywodzili się ze szczęśliwych rodzin, w których dominował ojciec, odczuwali bliskość wobec obojga rodziców (Mendecka, 1993). Stein (1963, za: Pietrański, 1969) stwierdził, że wybitni twórcy w przemyśle chemicznym mieli złe relacje z rodzicami, wykazującymi się mało zrównoważonym stosunkiem do dzieci. Rozwój potencjału twórczego spowodowany był pozytywnym rozwiązaniem trudności przez dziecko co było możliwe dzięki jego samodzielności, niezależności i większemu zaabsorbowaniu myśleniem.

Badania artystów (Brooks, 1973, za Sołowiej, 1980) wykazały zróżnicowanie wpływu atmosfery rodzinnej na potencjał twórczy w zależności od płci. Mężczyźni wywodzą się z rodzin pozbawionych więzi emocjonalnej. Są chłodno traktowani przez matkę, odrąceni przez ojca, czują się osamotnieni. Rozwijają to ich wrażliwość i zwiększa twórczy potencjał. Kobiety o artystycznych osiągnięciach pochodzą z rodzin o ciepłej, serdecznej atmosferze. W dzieciństwie mają typowo dziewczęce zainteresowania, w dorosłości są niekonwencjonalne w poglądach i postawach.

W badaniach Goertzlów, MacKinnona, Roe podkreśla się, że stosunki rodzice-dziecko w rodzinach twórców nie były nadmiernie bliskie. Dziecku wyraziście określano wymagania. Zostawiając mu dużo swobody oczekiwano odpowiedzialności. Precyzyjnie i jasno formułowano obowiązujący system wartości i sposób oceny dziecka. Postawa nadmiernego chronienia w ogóle nie występowała w rodzinach twórców (MacKinnon, 1978), a stosunek rodziców do dziecka polegał na pozostawianiu mu rozumnej swobody (Roe, 1968), bez zaniebywania pomocy, jeśli dziecko tego oczekuje. System kontroli w rodzicach twórców był luźny, dziecko darzono zaufaniem. Rodzice wynalazców (Mendecka, 1992, 1993) akceptowali dzieci, współdziałali z nimi, respektowali ich prawo do samostanowienia i uczenia się na własnych błędach.

Do intencjonalnych zachowań rodziców należy stosowanie nagród i kar. Jeżeli dominują surowe kary, mogą powodować ograniczenie wewnętrznego poczucia kontroli na rzecz zewnątrzsterowności nieprzyjemnej twórczej aktywności. MacKinnon podkreślał, że rodzice twórców stosowali spójny, znany dziecku i przez nie akceptowany system dyscyplinarny. W przypadku przekroczenia obowiązujących zasad stosowali kary. Osoby o wyższym potencjale twórczym dostrzegają w sposobie nagradzania i karania przez rodziców więcej treści pozwalających przeżyć własną podmiotowość i autonomię (Mendecka, 1997). Nagradzanie przez rodziców zachowań konformistycznych, karanie każdego przejawu niezależności (Levis, 1988), strofowanie dziecka i wypowiedanie o nim krytycznych uwag rodzi kompleksy i osłabia kształtujące się ego, a twórczość wymaga posiadania silnego ego (Trzebiński, 1978). Wdrażanie dzieci do posłuszeństwa i uległości, instruowanie co do

radzenia sobie w każdej sytuacji, przeszkadzają w rozwoju twórczej aktywności. Osoby o silnie rozwiniętej postawie twórczej potrafiły już we wczesnym dzieciństwie radzić sobie samodzielnie z problemami i trudnościami życiowymi (zob. Guilford, 1978; Pietrasiński, 1969).

Świadome poczynania rodziców mogą stymulować rozwój dziecka w dziedzinie poznawczej, co wiąże się z wzrostem kompetencji twórczego potencjału. J.S. Mill pod kierunkiem ojca był od wieku niemowlęcego kreowany na filozofa (Pietrasiński, 1969). Stern przejął całkowitą kontrolę nad rozwojem córki Edith z zamiarem uczynienia z niej geniusza. Dzięki przemyślanej stymulacji eksperyment udał się, w wieku 15-stu lat córka została uniwersyteckim wykładowcą matematyki (Lewis, 1988). Intensywnej edukacji w domu rodzinnym poddano między innymi Mozarta, Pascala, Goethego. Ponieważ staranne wykształcenie kosztuje, w niektórych opracowaniach podkreśla się, że ekonomiczny poziom rodziny wpływa na osiągnięcia twórcze (Goertzel i Goertzel, 1962; Rosseman 1931 za: Guilford, 1978; Whitfield, 1979). Są również wyniki badań świadczące o tym, że wybitne osiągnięcia twórcze są udziałem osób wywodzących się z niższych warstw społecznych i trudnych warunków ekonomicznych (Helson i Crutchfield, 1970; Mendecka, 1998). Wśród laureatów Nagrody Nobla przeważają Żydzi a większość z nich wywodzi się z klas niższych (Ochse, 1990 za: Sołowiej, 1997). W rodzinach żydowskich ocenia się jednostkę według jej indywidualnych osiągnięć, a potrzeba osiągnięć, obok koncentracji na zadaniu, jest warunkiem powodzenia aktywności twórczej. System wartości oraz cechy osobowości decydują o osiągnięciach twórczych w większym stopniu niż status ekonomiczny rodziny.

Zaprezentowane rozważania teoretyczne i rezultaty empiryczne wykazują, że środowisko rodzinne może wpływać na potencjał twórczy jednostki. Decydują o tym zarówno naturalne, spontaniczne, jak i intencjonalne zachowania rodziców i innych członków rodziny. Rodzice odgrywają ważną rolę ze względu na wzór, który stanowią i który najsilniej i trwale odciska się na świadomości i zachowaniu dziecka. Mogą oni być bezpośrednim przykładem twórczych osiągnięć (np. rodzina Bachów, Strausów), jak i nośnikami cech decydujących o działalności twórczej w różnych dziedzinach, niekoniecznie wiążących się z ich zainteresowaniami.

Kształtowaniu się osobowości twórczej sprzyja umiarkowany stopień spójności rodziny, natomiast nawet wysoka adaptacyjność może nie być dla niej przeszkodą, bo uniemożliwi dziecku samemu odnaleźć się w trudnej sytuacji. Ważną rolę odgrywa system komunikacji — klarowny, przy umiarkowanym poziomie postaw opieki, wymagań i kontroli czyni z dziecka jednostkę autonomiczną, która czując się podmiotem rozwoju może również wcześniej dojrzeć do postrzegania się jako podmiotu kreatywności. Występujące w ro-

dzinie w nadmiarze postawy bliskości, opieki, wymagań i kierowania szkoda rozwojowi twórczej aktywności. Ograniczającą rolę odgrywają surowe kary, nagrody stanowiące manipulowanie dzieckiem, źle funkcjonujący system komunikacji.

Cechy rodziny niekorzystne z punktu widzenia globalnego rozwoju jednostki mogą mieć pozytywny wpływ na rozwój potencjału twórczego np. złe relacje z rodzicami, rodziców z sobą, awantury, konflikty mogą podnieść potencjał twórczy przyszłych pisarzy lub przedstawicieli nauk społecznych. Nieobecność ojca w rodzinie jest przeszkodą w rozwoju postawy twórczej córki, ale może podnieść potencjał twórczy syna. Brak akceptacji ze strony rodziców, osamotnienie, obniża potencjał twórczy córek o zdolnościach artystycznych, ale podnosi go u synów.

System wartości cenionych w rodzinie znacząco wzmacnia potencjał twórczy. Rodzice ceniący odwagę, twórczość, wykształcenie, kompetencje, upór w dążeniu do celu, pracowitość, osiągnięcia i aspiracje nastawiają dziecko pozytywnie do wielu cech niezbędnych w osiąganiu twórczych sukcesów. Wpływ ten jest silniejszy, gdy sami cieszą się z ich posiadania. Rodzice stosując odpowiednią stymulację, mogą zwiększyć potencjał twórczy dziecka. Równie, dobrą drogą do osiągania tego celu jest ich praca nad sobą, doskonalenie własnej osobowości i podnoszenie kompetencji wychowawczych. Zimbardo i Ruch (1997) stwierdzili: „Wydaje się, że twórczość jest zdolnością wyuczoną, aczkolwiek badacze nie ustalili jeszcze, w jaki sposób najlepiej można by ją rozwijać” (s. 216). Przykłady Bacha, Mozarta, Goethego, Milla i innych twórców wykazują, że rozwój potencjału twórczego w rodzinie daje pomyślne rezultaty

## Literatura

- Amabile, T.M. (1983). *The social psychology of creativity*. New York: Springer Verlag.
- Barron, F. (1969). *Creative person and creative process*. New York: Holt, Reinchart and Winston Inc.
- Braun-Gałkowska, M. (1991). *Metody badania systemu rodzinnego*. Lublin: Katedra Psychologii Wychowawczej KUL.
- Braun-Gałkowska, M. (1992) *Psychologiczna analiza systemów rodzinnych osób zadowolonych i niezadowolonych z małżeństwa*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Braun-Gałkowska, M. (1992a). Związek między zadowoleniem z małżeństwa a interakcjami systemu rodzinnego, [w:] A. Januszewski, P. Oleś, T. Witkowski (Red.), *Wykłady z psychologii w KUL*, T6. 97-124.
- Bronnfenbrenner, U. (1977). Ecological factors in human development in retrospect and prospect, [w:] H. McGurk (Red.), *Ecological factors in human development*. Amsterdam, New York: Oxford, North-Holland Publishing Company, 275-286.
- Cropley, A.J. (1996). Recognizing creative potential: an evolution of the usefulness of creativity tests, [w:] *High Ability Studies. The Journal of European Council for High Ability*. vol. 7/2, 203-223.
- Fromm, E. (1959). The creative attitude, [w:] H.H. Anderson (Red.), *Creativity and its cultivation*. New York: Harper and Row.
- Fromm, E. (1971). *O sztuce miłości*. Warszawa: PIW.
- Fromm, E. (1997). *Miłość, płęć i matriarchat*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Gasiul, H. (1995). Przywiązanie vs dystansowanie jako warunek rozwoju osobowości, [w:] J. Trempała (Red.) *Rozwijający się człowiek w zmieniającym się świecie. Materiały z IV Ogólnopolskiej Konferencji Psychologów Rozwojowych*. Bydgoszcz: WSP.
- Gloton, R., Clero, C. (1976). *Twórcza aktywność dziecka*. Warszawa: WSiP.
- Goertzel, V.H., Goertzel, M.G. (1962). *The cradles of eminence*. Boston: Little Brown.



- Grac, J. (1995). Wzory osobowe oddziałujące na młodego człowieka - analiza teoretyczna. *Człowiek i Społeczeństwo*, 13.
- Grzywak-Kaczyńska, M. (1975). Miłości trzeba się uczyć. *Zagadnienia Wychowawcze a Zdrowie Psychiczne*, 6. 7-18.
- Guilford, J.P. (1978). *Natura inteligencji człowieka*. Warszawa: PWN.
- Hadamard, J. (1964). *Psychologia odkryć matematycznych*. Warszawa: PWN.
- Hall, C.S., Lindzey, G. (1990). *Teorie osobowości*. Warszawa: PWN.
- Harwas-Napierała, B. (1995). Rodzina jako kontekst rozwojowy jednostki, [w:] J. Trempała (Red.), *Rozwijający się człowiek w zmieniającym się świecie. Materiały IV Ogólnopolskiej Konferencji Psychologów Rozwojowych*. Bydgoszcz: WSP. 303-316.
- Hebb, D.O. (1969). *Podręcznik psychologii*. Warszawa: PWN.
- Helson, R., Crutchfield, R.S. (1970). Creative types in mathematics. *Journal of Personality* vol. 38, 117-187.
- Jung, C.G. (1992). *O naturze kobiety*. Poznań. Brama. Księźnica Włóczęgów i Uczonych.
- Kasten, H. (1997). *Rodzeństwo. Idealy, rywale, powiernicy*. Warszawa: Springer PWN.
- Kocowski, T. (1991). Aktywność twórcza człowieka. Filogeneza. Funkcje. Uwarunkowania. [w:] H. Sękowa, A. Tokarz (Red.) *Szkice z teorii twórczości i motywacji*. Poznań: SAWW, 36-44.
- Lewis, D. (1988). *Jak wychować zdolne dziecko*. Warszawa: PZWL.
- MacKinnon, D.W. (1973). Personality and realization of creative potential, [w:] M. Blomberg (Red.), *Creativity*. New Haven: College and University Press.
- MacKinnon, D.W. (1978). *In search of human effectiveness: identifying and developing creativity*. Buffalo: Creative Education Foundation Inc.
- Malicka, M. (1982). Twórcze działanie a rozwój człowieka, [w:] S. Popek (Red), *Twórczość w procesie rozwoju i wychowania dzieci i młodzieży*. Lublin: UMCS.
- Maslow, A.H. (1959). Creativity in self-actualizing people, [w:] Anderson (Red.), *Creativity and its cultivation*. New York: Harper and Row, 83-95.
- Matuszewicz, C. (1976). *Humor, dowcip, wychowanie*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- May, R. (1994). *Odwaga tworzenia*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.

- Mendecka, G. (1992). Attitudes of parents and development of creativity. *European Journal For High Ability Echa* vol. 3, 1-7.
- Mendecka, G., Góra, B. (1993). *Zmienne życia rodzinnego a rozwój zdolności twórczych*. Częstochowa: WSP.
- Mendecka, G. (1997). Kary i nagrody stosowane w rodzinie a rozwój zdolności i postaw twórczych. Częstochowa: *Prace Naukowe WSP, Psychologia*, VI, 63-76.
- Mendecka, G. (1998). Potrzeby a rozwój aktywności twórczej. [w:] *Nowe wyzwania w rozwoju człowieka. Materiały VII Konferencji Psychologów Rozwojowych* (w druku).
- Naksianowicz-Gołaszewska, M. (1958). *Twórczość a osobowość twórcy*. Lublin: KUL.
- Nęcka, E. (1987). Czego nie wiemy o twórczości? *Przegląd Psychologiczny*, 1, 219-244
- Nęcka, E. (1987a). *Proces twórczy i jego ograniczenia*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Pietrasiniński, Z. (1969). *Myślenie twórcze*. Warszawa: PZWS.
- Popek, S. (1988). Zdolności i uzdolnienia twórcze - podstawy teoretyczne, [w:] S. Popek (Red.) *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*. Warszawa: WSiP.
- Popek, S. (1990). *Kwestionariusz twórczego zachowania KAHN*. Lublin: UMCS.
- Pospizyż, K. (1980). *Ojciec a rozwój dziecka*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Przetacznik-Gierowska, M. (1988). Stadia psychicznego rozwoju człowieka. Przegląd zagadnień, [w:] M. Tyszkowa (Red.), *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia. Zagadnienia teoretyczne i metodologiczne*. Warszawa: PWN.
- Radochoński, M. (1987). *Choroba a rodzina*. Rzeszów: WSP.
- Rembowski, J. (1980). Postawy rodzicielskie w odczuciu dorastającej młodzieży, [w:] M. Ziemska (Red.) *Rodzina i dziecko*. Warszawa: PWN, 214-226.
- Roe, A. (1952). *The making of scientist*. New York: Dodd, Mead.
- Roe, A. (1968). Parent child relation and creativity, [w:] F.E. Williams (Red.), *Raport of the conference on child rearing practices for developing creativity*. St. Pauli : Macalister College.

- Rogers, C.R. (1959). Toward theory of creativity, [w:] H.H. Anderson (Red.), *Creativity and its cultivation*. New York: Harper and Row, 68-82.
- Rozet, I. (1982). *Psychologia fantazji*. Warszawa: PWN.
- Rudniański, J. (1975). *Homo cogitans*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Skogemann, P. (1995). *Kobiecość w rozwoju. Psychologia współczesnej kobiety*. Warszawa: Wydawnictwo Psychologii i Kultury Eneteia.
- Sołowiej, J. (1980). Rodzina a rozwój aktywności twórczej, [w:] M. Ziemska (Red.), *Rodzina i dziecko*. Warszawa: PWN.
- Sołowiej, J. (1997). *Psychologia twórczości*. Gdańsk: UG.
- Strzałecki, A. (1968). *Wybrane zagadnienia psychologii twórczości*. Warszawa: PWN.
- Szewczuk, W. (1961). *Psychologia człowieka dorosłego*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Szymański, M.S. (1987). *Twórczość i style poznawcze uczniów*. Warszawa: WSiP.
- Tatarkiewicz, W. (1982). *Dzieje sześciu pojęć*. Warszawa: PWN.
- Tokarz, A. (1985). *Rola motywacji poznawczej w aktywności twórczej*. Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk, Łódź: Ossolineum.
- Troskoleński, A.T. (1978). *O twórczości. Piśmiennictwo naukowo-techniczne*. Warszawa: PWN.
- Trzebiński, J. (1978). *Z badań nad uwarunkowaniami oryginalności myślenia*. Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk: Ossolineum.
- Trzebiński, J. (1980). Osobowościowe warunki twórczości, [w:] J. Reykowski (Red.), *Osobowość a społeczne zachowanie się ludzi*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Tyszkowa, M. (1985). Badania nad uspołecznieniem i osobowością dzieci jedynych i mających rodzeństwo, [w:] M. Tyszkowa (Red.), *Rozwój dziecka w rodzinie i poza rodziną*. Poznań: Wyd. Naukowe UAM, Seria Psychologiczna i Pedagogiczna 60.
- Tyszkowa, M. (1990). Rodzina, doświadczenie i rozwój jednostki. Paradygmat teoretyczny badań, [w:] M. Tyszkowa (Red.), *Rodzina a rozwój jednostki*. Nakładem Centralnego Programu Badań Podstawowych CPBP 09.02.
- Weisberg, R.W. (1986). *Creativity. Genius and other myths*. New York: Freeman.
- Whitfield, P.R. (1979). *Innowacje w przemyśle*. Warszawa: PWE.



## SUMMARY

Grażyna Mendecka  
Department of Psychology  
Higher Teacher Education School  
Częstochowa

### FAMILY AND DEVELOPMENT OF CREATIVE ACTIVITY

The paper is a review of reference that can be used as a starting point in developing a conception of investigating the effect of a family environment on development of creative potential of man.

Creative activity is an attribute of behaviour of man. It pertains all fields of his/her activity, including acts which result in changes of his/her personality development. The idea that man creates himself/herself, which is present in psychoanalytical theories and humanistic psychology, raises the rank of creativity in human life, making positive development of man depend on his/her involvement in creative processes. The importance of creativity on social scale is indisputable.

The phenomenon of creativity is the effect of cooperation between mind and personality features. Family is an environment that has the strongest and the most lasting effect on the consciousness and behaviour of an individual. It may stimulate or inhibit development of intellectual and personality features that are indispensable for one's creative, active attitude towards oneself and the world. The presented theoretical reasoning and empirical results confirm the thesis that it is the family that forms creative potential of an individual. One of the decisive factors is the example set by parents. It is used as a direct example of creative achievements or a carrier of features that condition success in different fields of creativity. A system of values followed by a family may aid positive attitude towards personality features favouring effectiveness of creative work. While building autonomy and independence of a child, moderation in intensity of parental attitude and application of severe punishment, lack of excessive cohesion of a family, clear, understandable system of communication make it possible for a child to live his/her life as a subject of creativity.