

Grażyna MENDECKA

## **Postawa twórcza a percepcja siebie w roli studenta**

### **Wprowadzenie**

Prezentowane w niniejszej publikacji badania rozpatrują funkcjonowanie jednostki w zależności od posiadanego poziomu rozwoju postawy twórczej, w sytuacji przystosowania się do nowej roli — studenta. Badania prowadzono na Wydziale Pedagogicznym Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie, obejmując nimi studentów I roku. Podejmując badania, stawiano sobie dwa podstawowe cele: 1) Stwierdzenie, na jakim poziomie rozwoju znajdują się postawy twórcze osób podejmujących studia pedagogiczne zarówno dzienne, jak i zaoczne. 2) Ustalenie, czy istnieją różnice w percepcji siebie w roli studenta u osób o zróżnicowanym poziomie rozwoju postawy twórczej.

W świetle współczesnych teorii psychologicznych można uznać rozwój postawy twórczej zarówno za cel, jak i środek pomyślnego rozwoju edukacyjnego każdego studenta. Cecha ta jest na pewno szczególnie pożądana w pracy zawodowej pedagoga. W prezentowanych badaniach uwzględniono zatem pragmatyczny aspekt rozwoju postawy twórczej jednostki, analizowano bowiem jej wpływ na realizowanie się młodych dorosłych w nowej dla siebie roli studenta. Prezentowana analiza dotyczy grupy 139 studentów w wieku od 19 – 21 lat.

### **Teoretyczny kontekst problemu badawczego**

Teoretycy twórczości rozpatrują ją zazwyczaj w jednym z czterech aspektów (Monney, 1963; Taylor, 1988): jako twórcze środowisko, twórczy proces, twórczy produkt lub twórczą osobowość. Prezentowane badania dotyczą cech twórczej osobowości i ich wpływu na funkcjonowanie jednostki.

Fakt analizowania twórczości w różnych aspektach powoduje istnienie wielu definicji różnie ją ujmujących. Taylor (1988) wyszczególnił sześć klas defi-

nicji twórczości w zależności od tego, na co kładzie się w niej nacisk, np. na cechy procesów poznawczych, uzyskany produkt czy ekspresję siebie. Syntetyzując różne definicje, można stwierdzić, że twórczość jest zdolnością człowieka do przekształcania siebie i świata według osobistych idei (por Ghiselin, 1955).

Istotą twórczości jest nadawanie nowej konfiguracji lub nowe aranżowanie starych elementów (Harmon, 1956), zaś podjęcie takiego działania wymaga oprócz pracy intelektu zaangażowania również określonych cech osobowości. Przede wszystkim odwagi w burzeniu starego i zdolności podjęcia ryzyka tworzenia nowego świata (Malicka, 1982). Twórczość wymaga więc poczucia autonomii, co wiąże się z zaufaniem do siebie, poczuciem własnej wartości, silnym ego (Albert, 1983; Barron i Harrington, 1981; Roe, 1975; Trzebiński, 1976, 1978). Stein (1997) charakteryzując osoby twórcze w oparciu o wyniki uzyskane w różnych badaniach; stwierdza między innymi, że osoba twórcza dąży do osiągnięć, jest dominująca, asertywna i samowystarczalna, nie ma zahamowań, nie jest skrępowana konwencjami, jest niezależna i autonomiczna, jest w stanie zaadoptować się do każdej sytuacji i otoczenia, dąży do samorealizacji.

Co prawda zestaw wymienionych cech odnosi się głównie do twórców wybitnych, których działalność przynosi dzieła znaczące w skali społecznej, to jednak pamiętać należy, że twórczość stanowi pewne continuum od dzieł nowych i oryginalnych w skali indywidualnej, po dzieła doniosłe społecznie. W każdym odcinku skali proces twórczy ma podobny przebieg (Nęcka 1992, 1999; Pietrański, 1969), zaś Fromm (1959) podkreśla, że w twórczości ważny jest nie tyle jej wymiar społeczny, co podmiotowe skutki — rozwój niepowtarzalnej osoby ludzkiej. Zatem osoby, które mają ukształtowaną postawę twórczą, mimo braku twórczych dzieł, będą również niezależne, z poczuciem własnej wartości, silnym ego i z dużą zdolnością przystosowania się do nowych sytuacji. Także lepiej będą sobie radziły w sytuacji przystosowania się do nowej roli.

Prezentowane badania dotyczą osób dorosłych. Orientacja *life-span* skłoniła psychologów do głębszego zainteresowania się rozwojem człowieka dorosłego. Zadania psychologii rozwojowej określiła jako „opis, wyjaśnianie i modyfikowanie wewnątrzsobniczych zmian zachowania w ciągu całego życia oraz różnic międzysobniczych w zakresie tych zmian (Baltes i Reese 1984, za Pietrański, 1988). W przytoczonej definicji pojęcie rozwoju zastąpiono znacznie szerszym pojęciem *zmiany*, co oznacza potwierdzenie tezy, że rozwój i regres nie tylko ze sobą współwystępują, lecz stanowią podstawę każdej reorganizacji zachowania (Labouvie-Vief, 1981). Pietrański (1988) zauważa, że obok dwóch orientacji w badaniach rozwoju człowieka, scientystycznej i instytucjonalnej, pojawiła się trzecia, podmiotowa, którą autor proponuje określić jako psychologię życia i drogi życiowej (s. 84 – 85). Takie ujmowanie rozwoju człowieka rozpoczęła Ch. Buchler, w Polsce zaś ten typ rozważań uprawiał J. Pieter, (1946) określając je nazwą „biografii ogólnej”.

Orientacja podmiotowa, akcentując współdziałanie jednostki w kształtowaniu własnej drogi życiowej, w swych rozważaniach uwzględnia tak istotne czynniki rozwoju, jak podejmowanie świadomych decyzji i działań życiowych przez jednostkę, co ma swoje zamierzone i niezamierzone skutki. Taką świadomą decyzją jednostki może być na przykład podjęcie studiów, celem zamierzonym zdobycie wiedzy i zawodu, zaś niezamierzonym — wejście w określone układy towarzyskie, które obok zdobywanej wiedzy, będą formować jej osobowość.

Życie jednostki z punktu widzenia jej ewolucji jako podmiotu rozwoju można podzielić na dwa okresy: przedrefleksyjny i refleksyjny. Począwszy od najwcześniejszego dzieciństwa, jednostka ma swój współdziałanie w kształtowaniu własnej osobowości. Preferowanie przez dziecko pewnych form zachowania i sytuacji pod wpływem posiadanych cech temperamentu czy zdolności stanowi elementarną formę spontanicznej autokreacji. Po długim okresie dzieciństwa i burzliwym okresie dojrzewania jednostka uwalnia się od dominacji zewnętrznych czynników formujących jej osobowość i staje się zdolna do autorefleksji i autokreacji. Możliwość taką stwarza jej posiadany poziom wolicjonalno-racjonalnej regulacji zachowania (Kocowski, 1978). Jak podkreśla Z. Pietrasiński (1988), również w dorosłości rozwój — mimo silnie uwidocznionego wpływu autokreacji — przebiega częściowo w sposób wymuszony przez otoczenie. **W dorosłości sprawą niezwykle istotną jest to, aby aktywność autonomiczna, nosząca piętno indywidualnych cech danej jednostki, odgrywała dominującą rolę w jej rozwoju.**

W teoriach osobowości wskazuje się na ważną strukturę, która odpowiada za formy zachowań oraz rozwój człowieka, mianowicie na obraz samego siebie (Epstein, 1973). W literaturze psychologicznej obraz samego siebie ujmowany jest w dwu odrębnych, fenomenologicznie odróżnialnych aspektach: *ja realnego* i *ja idealnego* (Brzezińska, 1973; Gasiul, 1992; Łukaszewski, 1980). *Ja realne* jest efektem ukształtowania się świadomych opinii o sobie (Reykowski, 1966). Kształtuje się ono pod wpływem doświadczeń jednostki. Na podstawie wiedzy o samym sobie pojawia się u jednostki wyobrażenie tego, jaką chciałaby być, czyli *ja idealne*. *Ja idealne* obejmuje wszystkie te cechy, które jednostka chciałaby lub w jej przekonaniu powinna mieć. W *ja idealnym* ujawniają się aspiracje, sądy, opinie określające idealne pojęcie własnej osoby (Łukaszewski, 1980). Obydwie charakteryzowane części składowe obrazu siebie odgrywają znaczącą rolę w procesach motywacyjnych, przy czym *ja idealne* wytycza cele działania, zaś *ja realne* informuje jednostkę o tym, czy jest ona w stanie je osiągnąć.

Relacje między *ja realnym* i *ja idealnym* stanowią wskaźnik poziomu samoakceptacji jednostki. Im mniejszy dystans między nimi, tym poziom akceptacji wyższy, przy bardzo dużym dystansie poziom ten jest niski. Osoby z niskim poczuciem własnej wartości ograniczają własną aktywność, unikają trudniejszych zadań, a w sytuacjach społecznych odczuwają zagrożenie i wyka-

zują wysoki poziom lęku. Osoby z wysokim poczuciem własnej wartości odznaczają się gotowością do podejmowania zadań, realistycznie oceniają warunki zewnętrzne własnego działania, nie mają trudności z nawiązywaniem kontaktów społecznych. Człowiek o wysokim poczuciu własnej wartości odczuwa, że należy mu się więcej niż człowiekowi, który ceni siebie nisko (Reykowski, 1970). **Następstwem harmonii istniejącej między dwoma omawianymi aspektami obrazu siebie jest zainteresowanie rozwojem własnej indywidualności, mniejsza zależność od pozytywnych opinii otoczenia, posiadanie poczucie własnych kompetencji i efektywności działań.**

Prezentowane badania dotyczą osób w wieku 19 – 21 lat. Według podziału D.J. Levinsona (1978) osoby te znajdują się w fazie rozwoju, którą autor nazwał przejściem do wczesnej dorosłości, a która obejmuje okres od 17 – 22 roku życia. Fazy przejściowe stanowią podsumowanie poprzedniego okresu rozwojowego, utrwalają osiągnięcia i stanowią punkt wyjścia do okresu następnego. Wczesna dorosłość jest szczytowym okresem sprawności fizycznej, lecz pod względem psychicznym jest to dramatyczny okres, gdyż jednostka musi podjąć i zrealizować wiele różnorodnych zadań życiowych, dokonując wyborów decydujących o dalszym biegu życia, takich jak wybór partnera życiowego i wejście z nim w bezpośrednie, intymne związki, założenie rodziny, podjęcie pracy zawodowej i w związku z tym zajęcie określonej pozycji w społeczeństwie itd. Badane przede mnie osoby, podejmując studia, zdecydowały się pracować nad swym rozwojem, podnosząc poziom wiedzy i zdobywając określone kompetencje zawodowe. Zatem w **fazie wchodzenia w dorosłość wielość ról społecznych, w których debiutuje jednostka, powoduje przeciążenia i konflikty. W tym okresie rozwoju obraz samego siebie ukształtowany w młodości podlega licznym korektom i modyfikacjom, będąc równocześnie ważną strukturą wpływającą na realizowanie przez jednostkę poszczególnych ról społecznych.**

## **Przedmiot, cel i założenia badań własnych**

Jak zaznaczono we wstępie niniejszego doniesienia, przedmiot badań stanowiły postawy twórcze studentów I roku Wydziału Pedagogicznego Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie oraz obraz samego siebie w sytuacji realizowania się w nowej dla badanych roli. Celem badań było stwierdzenie, czy poziom ukształtowania postawy twórczej wpływa na postrzeganie siebie w nowej roli studenta. Założono, że taka zależność istnieje i że ma ona jednoznacznie pozytywny charakter. Ponieważ w zastosowanej skali badań postawę twórczą po stronie czynników charakterologicznych określał nonkonformizm, w skład którego autor zaliczył między innymi takie cechy, jak: niezależność, aktywność, odwagę, samodzielność, wytrwałość, odpowiedzialność, samokrytycyzm, dominatywność i wysokie poczucie wartości „ja”, zatem osoba o takich cechach w sytuacji przystosowywania się do nowej roli społecznej powinna zachować

pozytywną samoocenę. Przyjmując takie założenie, sformułowano następujące hipotezy, które zweryfikowano przy pomocy uzyskanych rezultatów badań:

- 1) Wysoki poziom rozwoju postawy twórczej wiąże się z wysoką samooceną badanego w nowej dla niego roli studenta.
- 2) Osoby o niskim i przeciętnym poziomie rozwoju postaw twórczych będą miały mniej pozytywny obraz siebie w roli studenta w porównaniu z grupą o wysokim poziomie rozwoju tej postawy.

## Procedura badań i metody

Badaniami objęto wszystkich studentów I roku Wydziału Pedagogicznego, z którymi prowadziłam zajęcia z zakresu psychologii ogólnej na studiach dziennych i zaocznych. W celu wyeliminowania różnic spowodowanych wiekiem osób badanych do analizy wybrano tylko te osoby studiujące zaocznie, które miały 19 – 21 lat. Grupa objęta prowadzoną tu analizą liczy ogółem 139 osób. Badania prowadzono podczas zajęć z psychologii ogólnej. Badani wypełniali najpierw Kwestionariusz KANH-1 S. Popka, a następnie podkreślali minimum 15 przymiotników, które najlepiej określały ich samopoczucie w szkole. Badani sami podliczali rezultaty badania Kwestionariuszem KANH-1, a następnie poznawali pojęcia postawy twórczej, odtwórczej, myślenia konwergencyjnego i dywergencyjnego, heurystyki, algorytmu itd. Studenci chętnie wypełniali obydwie arkusze i żywo interesowali się badaniami.

W programie badań ważną rolę odgrywał czas, w którym je podjęto. Założono, że na studiach dziennych badania zostaną przeprowadzone po trzech tygodniach zajęć, zaś na studiach zaocznych po trzecim zjeździe. Chodziło bowiem o to, żeby badani zapoznali się już z wymaganiami stawianymi przez poszczególnych wykładowców i z obowiązującym ich programem, równocześnie zaś żeby nie mieli zbyt wielu okazji do konfrontowania własnych osiągnięć z kolegami z roku i korzystania z opinii wystawionej im przez nauczycieli akademickich.

Koncepcja Kwestionariusza KANH-1 S. Popka (1990) opiera się na założeniu, że na postawę twórczą składają się dwie sfery: poznawcza i charakterologiczna. Sfera poznawcza wynika z dyspozycji intelektualnych, ale autor ujmuje ją szerzej niż przy pomiarach ilorazu inteligencji, wiążąc ją z możliwościami instrumentalnymi: wysoką wrażliwością i zdolnością spostrzegania, zapamiętywaniem, a głównie z przetwarzaniem i wytwarzaniem nowych informacji za sprawą wyobraźni, intuicji i myślenia dywergencyjnego. Tę sferę poznawczą określa autor jako zachowanie heurystyczne, ponieważ znacznie wykracza poza myślenie dywergencyjne. Cechy przeciwstawne wyznaczają typ konwergencyjny, określony w Kwestionariuszu jako zachowania algorytmiczne. Każda zatem wartość uzyskana w pomiarze zdolności w omawianym Kwestionariuszu traktowana jest dynamicznie, jako kontinuum, na którego jednym krańcu są za-

chowania heurystyczne, na drugim zaś algorytmiczne. Osobowość twórczą oznacza zdecydowana dominacja zachowań heurystycznych nad algorytmicznymi, ale nie ich statystyczna wyłączność, gdyż osoby twórcze posiadają również sprawność w zakresie zachowań algorytmicznych. Te zachowania z zakresu czynności poznawczych owocują postawą twórczą lub odtwórczą jedynie w połączeniu z określonymi cechami osobowości, które autor umownie określa jako postawę nonkonformistyczną lub konformistyczną.

Omawiany Kwestionariusz zawiera 60 twierdzeń związanych z różnorodnymi czynnościami, które człowiek podejmuje w procesie działania lub uczenia się. Badany uznaje dane twierdzenie za całkowicie zgodne ze swoim postępowaniem (2 pkt), częściowo zgodne (1 pkt) lub całkowicie niezgodne (0 punktów). W oparciu o uzyskaną punktację można określić wielkość postawy twórczej i odtwórczej. Dla każdej z nich maksymalna liczba punktów wynosi 60.

Drugi kwestionariusz, który został przeze mnie opracowany i zatytułowany „Samoocena”, zawierał 75 przymiotników i następującą instrukcję: „Kończąc podane niżej zdanie podkreśl bez wyjątku wszystkie te przymiotniki, które dokładnie określają Twoje odczucia. Pracuj szybko i nie zastanawiaj się zbyt długo nad wyborem. Postaraj się podkreślić minimum 15 przymiotników. „**W szkole jestem.....**” Przymiotniki, które prezentowano w porządku alfabetycznym, dotyczyły pięciu sfer charakteryzujących badanego: kontaktów społecznych (np. koleżeński, życzliwy, nieprzyjazny), intelektualnych (np. inteligentny, dociekliwy, tępy), motywacyjnych (np. ambitny, pełen zapału, leniwy), emocji (np. zadowolony, radosny, przestraszony) i samooceny (np. błyskotliwy, ufający sobie, nieatrakcyjny). Cechy, które znalazły się na liście, zostały dobrane przez sędziów kompetentnych, biorących pod uwagę wymagania stawiane osobom realizującym się w roli studenta. Oczywiście były to tylko wybrane przymiotniki ze znacznie szerszego repertuaru cech, które mają wpływ na realizowanie się w omawianej roli.

## Charakterystyka osób badanych i uzyskanych rezultatów

Jak już wcześniej podkreślono, w niniejszej analizie wzięto pod uwagę jedynie tych studentów I roku pedagogiki studiów dziennych i wieczorowych, którzy zmieścili się w przedziale wiekowym 19 – 21 lat. W rezultacie analizowana zbiorowość liczy 139 osób, z czego 66 (47%) to studenci zaoczni, zaś 73 osoby (53%) uczą się na studiach dziennych. Badani ze studiów dziennych to osoby, które wybrały specjalności: nauczanie początkowe i wychowanie fizyczne, a wśród studiujących na studiach zaocznych: pedagogikę opiekuńczo-socjalizacyjną i pedagogikę społeczną z terapią pedagogiczną. Wśród badanych dominują kobiety (106 osób, 76%), co jest zrozumiałe ze względu na kierunek studiów. Dane dotyczące charakterystyki badanych z uwzględnieniem ocen uzyskanych w badaniach Kwestionariuszem KANH-1 zawiera tabela 1.

**Tabela 1.** Charakterystyka grupy osób badanych ( $N = 139$ )

| Zmienna |           | GWT*   |    | GPT**  |    | GNT*** |     | Razem  |    |
|---------|-----------|--------|----|--------|----|--------|-----|--------|----|
|         |           | Liczba | %  | Liczba | %  | Liczba | %   | Liczba | %  |
| Studia  | zaoczne   | 9      | 38 | 44     | 50 | 13     | 46  | 66     | 47 |
|         | dzienne   | 15     | 62 | 44     | 50 | 15     | 54  | 73     | 53 |
| Płeć    | kobieta   | 13     | 54 | 66     | 75 | 28     | 100 | 106    | 76 |
|         | mężczyzna | 11     | 46 | 22     | 25 | —      | —   | 33     | 24 |
| Wiek    | 19 lat    | 13     | 54 | 42     | 48 | 14     | 50  | 68     | 49 |
|         | 20 lat    | 5      | 21 | 40     | 45 | 11     | 39  | 56     | 40 |
|         | 21 lat    | 6      | 25 | 6      | 7  | 3      | 11  | 15     | 11 |

\*GWT — Grupa Wysoko Twórcza (wynik uzyskany w badaniu Kwestionariuszem KANH-1 S. Popka oceniony od 7 – 10 stenu)

\*\*GPT — Grupa Przeciętnie Twórcza (wynik uzyskany w badaniu Kwestionariuszem KANH-1 S. Popka oceniony od 5 – 6 stenu)

\*\*\*Grupa Nisko Twórcza (wynik badania Kwestionariuszem KANH-1 oceniony od 4 – 1 stenu)

Najwięcej badanych uzyskało rezultat oceniony od 5 – 6 stenu, dotyczy to 88 osób, czyli 63% badanych, którzy osiągnęły przeciętny rezultat w zakresie postawy twórczej. Wysoki poziom postawy twórczej posiadają 24 osoby (17%), zaś niski — 28 osób (20%). Na uwagę zasługują rezultaty uzyskane przez mężczyzn w badaniu postawy twórczej. Żaden z nich nie uzyskał niskiej oceny w zakresie postawy twórczej. Niską ocenę wśród badanych kobiet uzyskało 28 osób (26%), czyli co czwarta zbadana studentka. Wysoką ocenę postawy twórczej miało 11 mężczyzn na 33 badanych, czyli co trzeci z nich, podczas gdy wśród kobiet tylko 13 osób (12%), co oznacza, że tylko co ósma studentka osiągnęła wysoką ocenę w zakresie twórczej postawy.

Oceniając siebie w roli studenta badani najczęściej wybierali przymiotniki odnoszące się do ich walorów społecznych. Dotyczy to wszystkich badanych, bez względu na poziom rozwoju ich postawy twórczej. Zestawienie najczęściej wybieranych przymiotników zawiera tabela 2.

Jak wynika z danych zawartych w tabeli 2, najczęściej wybieranym przymiotnikiem oddającym odczucia badanych w roli studenta był „koleżeński” i tutaj wraz ze wzrostem poziomu postawy twórczej wzrastała liczba osób określających się tym przymiotnikiem. Aż 92% badanych z grupy najbardziej twórczej podkreśliło ten przymiotnik. Silniejsze określenie walorów społecznych „przyjazny” wybrało również ponad 90% badanych z grupy najwyższej i najmniej twórczej, podczas gdy mniej, bo tylko 79%, z grupy przeciętnie twórczej. Negatywne określenie relacji społecznej oddaje przymiotnik „małomówny”, chyba że jest równoważony przez określenie „chętnie słucha” (nie było go w liście). Tę cechę przypisały sobie tylko 4 osoby z GWT (17%), podczas gdy aż 20 (71%) z GNT.

**Tabela 2.** Cechy najczęściej wybierane przez badanych o różnym poziomie rozwoju postawy twórczej

| Rodzaj i nazwa cechy |               | GWT    |    | GPT    |    | GNT    |    | RAZEM  |    |
|----------------------|---------------|--------|----|--------|----|--------|----|--------|----|
|                      |               | Liczba | %  | Liczba | %  | Liczba | %  | Liczba | %  |
| Społeczne            | koleżeński    | 22     | 92 | 77     | 86 | 24     | 85 | 123    | 88 |
|                      | życzliwy      | 20     | 83 | 70     | 80 | 22     | 81 | 112    | 80 |
|                      | przyjazny     | 22     | 92 | 69     | 79 | 26     | 93 | 117    | 84 |
|                      | partnerski    | 20     | 83 | 55     | 63 | 16     | 56 | 91     | 65 |
|                      | małomówny     | 4      | 17 | 35     | 40 | 20     | 71 | 59     | 42 |
| Intelektualne        | myślący       | 19     | 79 | 62     | 70 | 16     | 57 | 97     | 69 |
|                      | inteligentny  | 17     | 71 | 49     | 56 | 10     | 36 | 76     | 54 |
|                      | dociekliwy    | 15     | 62 | 40     | 45 | 6      | 22 | 61     | 44 |
|                      | błyskotliwy   | 12     | 50 | 17     | 19 | 4      | 14 | 33     | 24 |
| Motywacja            | ambitny       | 18     | 75 | 46     | 52 | 9      | 32 | 73     | 52 |
|                      | pełen energii | 18     | 75 | 33     | 37 | 5      | 18 | 56     | 40 |
|                      | pełen zapału  | 14     | 58 | 32     | 36 | 9      | 32 | 55     | 39 |
| Stosunek do siebie   | pewny siebie  | 14     | 58 | 15     | 17 | 3      | 11 | 32     | 23 |
| Emocje               | radosny       | 20     | 83 | 56     | 64 | 18     | 64 | 94     | 67 |
|                      | zadowolony    | 14     | 58 | 20     | 23 | 11     | 39 | 45     | 32 |
|                      | niepewny      | 8      | 33 | 53     | 60 | 21     | 75 | 82     | 59 |

W zakresie walorów intelektualnych badani z grupy najbardziej twórczej częściej od osób z pozostałych grup wybierali pozytywne określenia. Ponad 71% badanych z GWT określiła się mianem „inteligentny”, podczas gdy cechę tę przypisało sobie tylko 36% osób z GNT. Badani z GWT trzy razy częściej niż osoby z GNT widziały siebie jako osoby dociekliwe, co na pewno jest ważną cechą studenta. Również siłę własnej motywacji na studiach znacznie silniej podkreślały osoby z GWT, w porównaniu z pozostałymi, zwłaszcza z osobami z GNT. Dwie trzecie badanych z GWT podkreśliło w odniesieniu do siebie w roli studenta słowo „ambitny”, podczas gdy w GNT uczyniła to tylko jedna trzecia badanych (w GPT — ponad połowa). Badani z GWT postrzegali się w Uczelni jako osoby pełne energii, co w odniesieniu do swojej osoby podkreśliło dwie trzecie badanych, podczas gdy w pozostałych grupach — jedna trzecia. W tej sytuacji ponad połowa badanych z GWT uważa się za pewnych siebie w roli studenta, podczas gdy w GNT tylko 11% osób wyraża taką opinię o sobie.

Zaprezentowane rezultaty świadczą o tym, że badani z GWT bardzo różnią się od osób z GNT w zakresie wybieranych cech określających ich wywiązywanie się z roli studenta. Różnice te są na tyle znaczące, że istnieją nawet w sytuacji porównania wypowiedzi osób z grupy najwyższej twórczej z pozostałymi — przeciętnie i nisko twórczą. Zestawienie różnic w zakresie percepcji siebie w roli studenta na podstawie przymiotników wybieranych przez badanych z GWT w porównaniu z pozostałymi badanymi zawiera tabela 3.



**Tabela 3.** Różnice w percepcji siebie w roli studenta przez badanych z Grupy Wysoko Twórczej w porównaniu z badanymi z pozostałych grup

| Nazwa cechy   | GWT <i>N</i> = 24 |    | GPT + GNT <i>N</i> = 116 |    | Wartość $\chi^2$ | Różnica <i>df</i> = 1 |
|---------------|-------------------|----|--------------------------|----|------------------|-----------------------|
|               | Liczba            | %  | Liczba                   | %  |                  |                       |
| pewny siebie  | 14                | 58 | 18                       | 16 | 26,91            | <i>p</i> < 0,001      |
| małomówny     | 4                 | 17 | 55                       | 47 | 12,10            | <i>p</i> < 0,001      |
| ambitny       | 18                | 75 | 55                       | 47 | 11,27            | <i>p</i> < 0,001      |
| partnerski    | 20                | 83 | 71                       | 61 | 8,22             | <i>p</i> < 0,01       |
| inteligentny  | 17                | 71 | 59                       | 50 | 7,94             | <i>p</i> < 0,01       |
| dociekliwy    | 15                | 62 | 46                       | 40 | 9,71             | <i>p</i> < 0,001      |
| błyskotliwy   | 12                | 50 | 21                       | 18 | 17,60            | <i>p</i> < 0,001      |
| pełen energii | 18                | 75 | 38                       | 32 | 20,51            | <i>p</i> < 0,001      |
| pełen zapału  | 14                | 58 | 41                       | 35 | 10,05            | <i>p</i> < 0,01       |
| radosny       | 20                | 83 | 74                       | 64 | 7,18             | <i>p</i> < 0,01       |
| zadowolony    | 14                | 58 | 33                       | 28 | 14,28            | <i>p</i> < 0,001      |
| niepewny      | 8                 | 33 | 74                       | 64 | 13,62            | <i>p</i> < 0,001      |

Badani z GWT różnią się w porównaniu z pozostałymi badanymi w sposób statystycznie istotny aż pod względem 12 wybieranych cech. Spośród różniących badanych przymiotników 10 ma zdecydowanie pozytywne zabarwienie i te przymiotniki były znacznie częściej wybierane przez osoby o wysokim poziomie rozwoju postawy twórczej. Dwa przymiotniki negatywne, również znacząco różniące badanych, osoby z GWT wybierały znacznie rzadziej w porównaniu z badanymi z pozostałych grup.

Dokładna analiza posiadanego materiału empirycznego wykazała, że nie wszystkie przymiotniki zostały wykorzystane przez badanych opisujących własne odczucia w nowej dla siebie roli studenta. Przegląd niewykorzystanych przymiotników stanowi również interesującą informację o tym, jak studenci postrzegają siebie w nowej roli. Zestawienie pominiętych przymiotników zawiera tabela 4.

Najmniej przymiotników pominięli badani z GPT, co jest zrozumiałe, ponieważ byli grupą najliczniejszą. Spośród trzech pominiętych przez tę grupę przymiotników jeden był tylko pejoratywny, dwa miały zdecydowanie pozytywny charakter. Tak więc żadna z osób o przeciętnym poziomie rozwoju postawy twórczej nie czuje się w roli studenta osobą wybitną, czy nawet wygraną. Badani z GWT pominięli aż 15 przymiotników i wszystkie one stanowiły określenia pejoratywne. Żadna z osób wysoko twórczych nie poczuła się w szkole upokorzona, nieszczęśliwa, gorsza czy ośmieszona, podczas gdy badanym z pozostałych grup te przymiotniki przydały się do scharakteryzowania siebie w roli studenta. Wśród 11 cech niewykorzystanych przez badanych z GNT tylko 3 miały znaczenie określeń negatywnych, a aż osiem było pozytywnych. Zatem w GNT nikt nie powiedział o sobie, że jest atrakcyjny, wybitny, podziwiany, lepszy od

innych, fantastyczny czy po prostu mocny lub wygrany. Przytoczone wybory świadczą dobitnie o różnicy w pozytywnej percepcji siebie w roli studenta przez badanych w zależności od poziomu rozwoju postawy twórczej.

**Tabela 4.** Cechy pominięte przez badanych

| GWT           | GNT              | GPT          |
|---------------|------------------|--------------|
| bez ambicji   | atrakcyjny       | wybitny      |
| chory         | fantastyczny     | wygrany      |
| gorszy        | lepszy od innych | nieprzyjazny |
| mizerny       | mocny            |              |
| upokorzony    | wybitny          |              |
| niezdarny     | nieprzyjazny     |              |
| niezaradny    | odrzucony        |              |
| niepocieszony | ośmieszony       |              |
| nieprzyjazny  | podziwiany       |              |
| nieszczęśliwy | pełen wiedzy     |              |
| niepojętny    | wygrany          |              |
| obolały       |                  |              |
| otumaniony    |                  |              |
| odrzucony     |                  |              |
| ośmieszony    |                  |              |
| zagubiony     |                  |              |
| przestraszony |                  |              |
| tępy          |                  |              |

## Dyskusja

Zaprezentowane rezultaty badań świadczą jednoznacznie o tym, że postawa twórcza jednostki decyduje o jej percepcji własnej osoby w sytuacji przystosowania się do nowej roli. Wydaje się, że zależność ta jest zwłaszcza wówczas znacząca, gdy dana rola wiąże się z zadaniami edukacyjnymi. Wyniki prezentowanych badań potwierdzają prawdziwość przyjętych hipotez.

Jak zaznaczono w opisie procedury badań, celowo przeprowadzono je na początku roku akademickiego, kiedy studenci nie mieli jeszcze okazji sprawdzić, jak wywiązują się z zadań narzuconych im przez nową rolę społeczną. Dysponując zbyt słabym zasobem informacji dotyczących tego, jak sprawdzają się w roli studenta, badani albo kreślili obraz *ja idealnego*, który stanowił zarazem cel ich rozwoju w danej sytuacji, lub też prezentowali *ja realne*, czyli obraz człowieka, który wchodząc w nową rolę, jest pełen obaw wynikających z braku poczucia bezpieczeństwa, bo zbyt mało wie o swoich możliwościach funkcjonowania w tej sytuacji.

Używając w przeważającej większości pozytywnych określeń badani z GWT wykazali się dużą odwagą w nakreśleniu obrazu siebie w nowej sytuacji. Ich zaufanie do siebie, wiara we własne możliwości sprawiła, że potrafili nakreślić *ja idealne*, które zapewne nie różni się tak bardzo od *ja realnego*, żeby mogło zakłócać możliwość harmonijnego funkcjonowania w nowej roli. Ukształtowana postawa twórcza i związane z nią cechy osobowości pozwalają jednostce bardziej dynamicznie podchodzić do zadań stawianych jej w nowej sytuacji i czynią ją zdolną do autokreacji. Osoby ze słabo ukształtowaną postawą twórczą odbierają siebie jako osoby zdominowane przez własne lęki i niską samoocenę, niechętnie do kreślenia *ja idealnego* jako wyznacznika własnego rozwoju w nowej dla siebie roli.

## Bibliografia

- Albert, R.S. (1983). *Genius and eminence: the social psychology of creativity and exceptional achievement*. Oxford: Pergamon Press.
- Baltes, P.B., Reese, H.W. (1984). *The life-span perspective in developmental psychology*. [W:] Bornstein, M.H., Lamb, M.E. (Red.) *Developmental psychology. An advanced text book*. Hillsdale, New York: Erlbaum.
- Baron, F., Harrington, D.M. (1981). *Creativity, intelligence and personality*. *Annual Review of Psychology*, 32, 439 – 476.
- Brzezińska, A. (1973). *Struktura obrazu własnej osoby i jej wpływ na zachowanie*. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 3, 87 – 96.
- Gasiul, H. (1992). *Oblicza „ja” w świetle wybranych koncepcji psychologicznych. Pojęcie, rozwój, patologia*. Bydgoszcz: WSP.
- Ghiselin, B. (1955). *The creative process*. New York: Mentor.
- Harmon, L.R. (1956). *Social and technological determiners of creativity*. [W:] Taylor, C.W. (Red.). *The 1955 University of Utah research conference on the identification of creative scientific talent*. Salt Lake City: University of Utah Press.
- Kocowski, T. (1978). *Potrzeby człowieka. Koncepcja systemowa*. Wrocław: Wyd. Politechniki Wrocławskiej.
- Labouvie-Vief, G. (1981). *Proactive and reactive aspects of constructivism: growth and aging in life-span perspective*. [W:] Lerner, R.M., Bush-Rossnagel, N.A. *Individuales as producers of their developmental. A life-span perspective*. New York: Academic Pres.
- Levinson, D.J. (1978). *The seasons of man's life*. New York: Knopf.
- Łukaszewski, W. (1980). *Cechy struktury „ja” i typ komunikatu a reakcje na rozbieżność oceny ze strony innych z samooceną*. *Studia Psychologiczne*, 2, 43 – 58.
- Malicka, M. (1982). *Uroki i trudy twórczego życia*. Warszawa: Nasza Księgarnia.

- Mooney, R.L. (1963). A conceptual model for integrating four approaches to the identification of creative talent. [W:] Taylor, G.W., Barron, F. (Red.) *Scientific creativity: its recognition and development*. New York: Wiley, 331 – 340.
- Nęcka E. (1992). *Trening twórczości*. Olsztyn: PTP Pracownia Wydawnicza.
- Nęcka E. (1999). *Proces twórczy i jego ograniczenia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Stein M. I. (1997). *Twórczość pod lupą*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Pietrasiński Z. (1969). *Myślenie twórcze*. Warszawa: PZWS.
- Pietrasiński, Z. (1988). *Rozwój z perspektywy jego podmiotu*. [W:] Tyszkowa, M. (Red.). *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia. Zagadnienia teoretyczne i metodologiczne*. Warszawa: PWN, 80 – 118.
- Reykowski, J. (1966). *Funkcjonowanie osobowości w warunkach stresu psychologicznego*. Warszawa: PWN.
- Reykowski, J. (1970). *Obraz własnej osoby jako mechanizm regulujący postępowanie*. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 3, 45 – 57.
- Roe, A. (1975). *A psychologist examines sixty four eminent scientists*. [W:] Vernon, P.E. (Red.). *Creativity*. Harmondsworth: Penquin Books.
- Stein, M.J. (1969). *Creativity*. [W:] Borgatta, E.F., Lambert, W.W. (Red.). *Handbook of personality theory and research*. Chicago: Rand McNally, 900 – 942.
- Taylor, C.W. (1988). *Approaches to and definitions of creativity*. [W:] Sternberg, R.J. (Red.). *The nature of creativity. Contemporary psychological perspectives*. Cambridge University Press, 99 – 121.
- Trzebiński, J. (1976). *Osobowościowe warunki twórczości*. [W:] Reykowski, J. (Red.). *Osobowość a społeczne zachowanie się*. Warszawa: PWN.
- Trzebiński, J. (1978). *Z badań nad uwarunkowaniami oryginalności myślenia*. Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk: Ossolineum.

Grażyna MENDECKA

## Creative Attitude Versus Self-Perception in the Role of Student

### Summary

The research, shown in the current paper is based on the results obtained in the tests carried out among students of Higher Teacher Education School, in Częstochowa (first year — Pedagogical Faculty). It was investigated to what extent the level of the creative attitude influences adapting to the new role: that of the student. The development of student's creative attitude can be considered either as a goal or as an important

mean of favourable educational development. In the current research the pragmatic aspect of the creative individual attitude development was taken into account to analyse its influence on the adaptation of the young adults to the new role. With reference to subjective approach to human development, the image of oneself, as a factor controlling human behaviour, was taken into account. The research was carried out in the group of 139 students, aged 19 – 21. The KAHN-1 Questionnaire by S. Popek was used to assess creative attitude. The list of 75 adjectives, prepared with the assistance of competent judges, was used to assess self-perception in the role of student. The analysis showed that creative attitude strongly influences the adaptation of an individual to the role of student.

## Z problematyki rozwoju obrazu samego siebie

### Wprowadzenie

Wprowadzenie do niniejszego artykułu stanowi wykład z wydziału psychologii Uniwersytetu w Białymostku, poświęcony problematyce obrazu samego siebie, autorstwa prof. dr hab. Krystyny Krawiec, która wykonała także jego polski przeładunek i tłumaczenie. Artykuł jest fragmentem książki *Psychologia rozwoju człowieka* wydanej w ramach serii wydawniczej „Psychologia” w której poruszono pytanie o rozwój obrazu siebie w dojrzałości i zjawiska związane z zachowaniami i doświadczeniami społecznymi, które kształtują obraz siebie i tożsamość. W artykule jest to próba odpowiedzi na tak złożone i wieloaspektowe pytanie, jednakże nie wyczerpuje ono w pełni tematu, a jedynie przedstawia niektóre aspekty obrazu samego siebie, które mogą wskazywać na to, iż jego rozwój następuje procesem ciągłym, ale bierze strukturę ramową i jest to niekiedy nieregularny.

### 1. Ontogeneza obrazu samego siebie

Obraz samego siebie jest wytworzoną przez siebie i samopercepcją własnego organizmu podlega działaniu na niego różnych bodźców, przebiega on od okresu życia płodowego, oraz wykształca się, zmienia dynamicznie w miarę rozwoju i percepcji tych bodźców oraz reakcji na jego działania i zachowanie innych ludzi, w szczególności rodziców (Cohen i Jaygg, 1971; Jar S. Siek, 1987, s. 140). Wyodrębnienie własnego ja i obrazu siebie dokonuje się najpierw w toku rozwoju psychicznego dziecka i przebiega długi i nieustanny (M. Pruszyńska, 1971, s. 256). E. Husztek podaje, że poczucie własności własnej osoby jest procesem hierarchicznym, najpierw więc pojawiają się najbardziej podstawowe poczucie własnego ja. Opierają się one na doświadczeniach dotyczących wyodrębnienia siebie i powstawia z nich powolnie, ale nieprzerwanie, coraz to bardziej złożony obraz