

IWONA PASŁAWSKA-SMĘDER
ANNA WALULIK CSFN

WYCHOWANIE DO TWÓRCZEGO ŻYCIA

PERSPEKTYWA MŁODYCH
DOROSŁYCH



WYDAWNICTWO NAUKOWE
UNIwersytetu Ignatianum w Krakowie

WYCHOWANIE DO TWÓRCZEGO ŻYCIA

**PERSPEKTYWA MŁODYCH
DOROSŁYCH**

IWONA PASŁAWSKA-SMĘDER
ANNA WALULIK CSFN

**WYCHOWANIE DO
TWÓRCZEGO ŻYCIA**
**PERSPEKTYWA MŁODYCH
DOROSŁYCH**

WYDAWNICTWO NAUKOWE
UNIwersytetu Ignatianum w Krakowie

KRAKÓW 2024

© Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, 2024

Publikacja sfinansowana z subwencji Ministra Edukacji i Nauki przeznaczonej na utrzymanie i rozwój potencjału dydaktycznego i badawczego Akademii Ignatianum w Krakowie w 2023 roku

Recenzenci

Ks. prof. dr hab. Stanisław Dziekoński
Dr hab. Edward Nycz, prof. UO

Redakcja

Krystyna Kajtoch

Projekt okładki i stron tytułowych

PHOTO DESIGN – Lesław Sławiński

Opracowanie typograficzne i łamanie

PHOTO DESIGN – Lesław Sławiński

ISBN 978-83-7614-614-0

Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Ignatianum w Krakowie

ul. Kopernika 26 • 31-501 Kraków

tel. 12 39 99 620

wydawnictwo@ignatianum.edu.pl

<https://wydawnictwo.ignatianum.edu.pl>

Dystrybucja:

Wydawnictwo WAM

Dział Handlowy

tel. 12 62 93 254-255 • faks 12 62 93 496

e-mail: handel@wydawnictwowam.pl

Księgarnia Wysyłkowa

tel. 12 62 93 260

<https://wydawnictwowam.pl>

Spis treści

Wstęp	9
-------	---

ROZDZIAŁ 1

Moderacyjny, mediacyjny i synergiczny charakter wychowania do twórczego życia	13
1.1. Moderacyjny, mediacyjny i synergiczny charakter twórczości	15
1.1.1. Między twórczością, kreatywnością a innowacyjnością	17
1.1.2. Osoba twórcza <i>vis-à-vis</i> twórcy i artyści	34
1.1.3. Dzieło efektem procesu twórczego	45
1.2. Kategoria twórczości w polskiej teorii i praktyce pedagogicznej	53
1.2.1. Między pedagogiką twórczości a twórczą edukacją	55
1.2.2. Kształtowanie zachowań twórczych	64
1.2.3. Relacja mistrz–uczeń podstawą twórczej edukacji	72
1.3. Mediacyjny, moderacyjny i synergiczny charakter religijności	82
1.3.1. Między duchowością, religijnością a wiarą	86
1.3.2. Wiara w biegu życia	101
1.3.3. Religijność personalna	105
1.4. Mediacyjny, moderacyjny i synergiczny charakter wczesnej dorosłości	115
1.4.1. Kryzysy rozwojowe	117
1.4.2. Rozwój młodego dorosłego w sferze biologicznej, emocjonalnej i społecznej, poznawczej i moralnej	119
1.4.3. Duchowość i religijność młodego dorosłego	125

ROZDZIAŁ 2

Metodologiczne założenia własnych badań empirycznych dotyczących moderacyjnego, mediacyjnego i synergicznego charakteru wychowania do twórczego życia	131
2.1. Uzasadnienie wyboru problematyki badań	132
2.2. Przedmiot i cele badań	133
2.3. Problematyka i problemy badawcze	134
2.4. Charakterystyka zmiennych	135
2.5. Opis badanej grupy	136
2.6. Procedury przeprowadzania badań	138
2.6.1. Metody, techniki i narzędzia badawcze zastosowane w pracy	139
2.6.2. Sposoby analizy danych	146
2.7. Zestawienie statystyczne zmiennych badawczych	152

ROZDZIAŁ 3

Wyniki własnych badań empirycznych	155
3.1. Zestawienie różnic pomiędzy wartościami zmiennych dla kryterium płci i kierunku studiów	156
3.1.1. Porównanie wartości podskal Kwestionariusza Twórczego Zachowania (KANH) w odniesieniu do płci i między kierunkami studiów	156
3.1.2. Porównanie wartości składowych Skali Religijności Personalnej (SRP) w odniesieniu do płci i między kierunkami studiów	163
3.1.3. Porównanie wartości komponentów Stylu Twórczego Zachowania (STZ) w odniesieniu do płci i między kierunkami studiów	169
3.1.4. Porównanie wartości podskal Wzajemnych Odniesień (SWO) dla kryterium płci i między kierunkami studiów	175
3.1.5. Porównanie wartości podskal kwestionariusza Psychopedagogiczne Aspekty Twórczości (PAT) w odniesieniu do płci i między kierunkami studiów	179
3.2. Uwarunkowania zachowań twórczych	188
3.2.1. Regresja dla zmiennej <i>Zachowania twórcze</i> w grupach badanych kobiet i mężczyzn	189

3.2.2. Regresja dla zmiennej <i>Zachowania twórcze</i> na poszczególnych kierunkach studiów	199
3.2.3. Stopień predykcji uwarunkowań twórczego zachowania	214
3.3. Między religijnością personalną a zachowaniami twórczymi	227
3.3.1. Struktura mediacji między religijnością personalną a zachowaniami twórczymi	227
3.3.2. Mediacje w grupie kobiet	233
3.3.3. Mediacje na kierunkach studiów	235
3.4. Od moderatora do zachowań twórczych przez religijność personalną	243
3.4.1. Procedura moderacji twórczych zachowań i religijności personalnej	244
3.4.2. Modele z moderatorem jakościowym: płeć/kierunek studiów	249
3.4.3. Modele z moderatorem ilościowym	252

ROZDZIAŁ 4

Modelowanie w wychowaniu do twórczego życia	267
4.1. Modelowanie w pedagogice	268
4.2. Synergie w modelowaniu pedagogicznym	270
4.3. Modelowanie z udziałem oddziaływań bezpośrednich i pośrednich w procesie poszukiwania modelu wychowania do twórczego życia	280
4.4. Od założeń do schematu ideowego oddziaływań twórczych	281
4.5. Synergiczny model wychowania do twórczego życia	289
Zakończenie	303
Bibliografia	307
Spis tabel	327
Spis rycin	331
Summary	335

Wstęp

Pytanie o szczęśliwe życie towarzyszy człowiekowi niemal od zawsze. Jednak i pojęcie szczęścia, tak jak i wiele innych, doświadcza w ponowoczesności dewaluacji znaczeń. W kontekście, jak to określił Zygmunt Bauman, płynnej nowoczesności (ponowoczesności), w której nie funkcjonują stałe zasady organizujące życie jednostki i społeczności, a tożsamość osoby bywa zmienna tak jak wszystko inne¹, z perspektywy pedagogicznej rodzi się pytanie o to, jak wychowywać młodego człowieka, aby jego życie było szczęśliwe w znaczeniu sensowne. To właśnie młodzież często wręcz wykrzykuje: „To wszystko jest bez sensu” i wychowawcy nie mogą pozostać głusi na ten głos. Wydaje się, że zarówno badacze, jak i praktycy coraz bardziej uświadamiają sobie ten problem. Widzą, że młody człowiek, kształtując swoją podmiotowość w rzeczywistości, której cechą konstytutywną i fundamentalną zarazem wydaje się być zmienność, jest wręcz zmuszony do niestannego odnajdywania swojego miejsca w otaczającym go świecie i dookreślenia swojej roli². Cechą społeczeństwa ponowoczesnego staje się brak wizji życia z uporządkowaną hierarchią wartości i celów, brak fundamentalnych punktów odniesienia w zmieniającej się codzienności, co widoczne jest wyraźnie w doświadczeniu młodego człowieka.

Naznaczone sensem, szczęśliwe życie staje się w ponowoczesności wyzwaniem wychowawczym, gdyż nie ma możliwości przygotowania młodych ludzi raz na zawsze do pełnienia określonych zadań w dorosłości, jak to miało miejsce w społeczeństwach tradycyjnych³. Głosząc relatywizację możliwości i prawdy,

¹ Diagnozą zjawisk charakterystycznych dla ponowoczesności zajmował się w swoich badaniach Z. Bauman, m.in. w takich pracach, jak: *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*, Warszawa 1994; *Ponowoczesność jako źródło cierpienia*, wyd. 2, Warszawa 2000.

² A. Walulik, *Modernityjne i synergiczne kształtowanie dorosłości. Propozycja typologii modeli znaczeń wiedzy religijnej na przykładzie Korespondencyjnego Kursu Biblijnego*, Kraków 2011, s. 24–31; E. Dubas, *Zmieniająca się dorosłość. Od dorosłości konwencjonalnej ku dorosłości subiektywnej*, w: *Andragogiczne wątki, fascynacje*, red. A. Wesołowska, Toruń 2001, s. 77–80.

³ E. Dubas, *Zmieniająca się dorosłość*, dz. cyt., s. 80.

postmodernizm zmierza w kierunku anonimowego, masowego społeczeństwa, które mądrość zastępuje racjonalnym pragmatyzmem, a tożsamość zabawą i konsumpcją. W niedookreślonej i nieprzejrzystej rzeczywistości obowiązuje zasada, że wszystko musi być inaczej, niż było do tej pory⁴. Ten ukryty za pluralizmem przymus sprawia, że świat dorosłych jest sterowany, a nawet wręcz manipulowany. Jak zauważa Elżbieta Dubas – człowiek dorosły został „skazany” na poszukiwanie nowych zakresów swej tożsamości i to najczęściej z pominięciem głębi. Jednocześnie rośnie w człowieku potrzeba odkrywania sensu i tęsknota za szczęśliwym życiem⁵, których nie są w stanie spełnić powierzchowne oferty. Można powiedzieć, że pragnienia te są niejako wpisane w naturę człowieka i żadne miraży ponowoczesności nie są w stanie ich zniszczyć, lecz co najwyżej osłabić lub odłożyć na później. W tym kontekście pytanie o to, jak może wyglądać wychowanie do twórczego życia, staje się bardzo aktualne.

Wychowanie jest tematem bliskim każdemu z nas, przynajmniej z trzech powodów – każdy z nas był/jest wychowywany, uczestniczy w wychowywaniu innych, sam siebie wychowuje. Proces ten opiera się na wielokontekstowych relacjach, w których uczestniczymy my sami – w różnych rolach: i jako nauczyciele, i jako uczniowie – oraz w których uczestniczą inni – jako nauczyciele i uczniowie jednocześnie. Role te nie są naprzemienne, ale realizują się równocześnie. Od jakości relacji między nauczycielami zależy jakość wychowania. A wychowanie do twórczego życia w tak gwałtownie zmieniającej się rzeczywistości, bez możliwości przygotowania człowieka raz na zawsze do realizacji wszystkich zadań przyszłości, staje się koniecznością. Poszukiwanie dróg, które ukształtują w ludziach myślenie o potrzebie twórczego życia, wydaje się zatem nieodzowne.

Zarówno analiza literatury, jak i wieloletnia praktyka wychowawcza uzmysławiają, że celem działań wychowawczych nie może być przygotowanie wychowanka do dorosłego życia – przysłowiowe podawanie ryby – lecz rozwijanie takich postaw, które pozwolą mu brać życie w „swoje ręce”, stawać się twórcą życia, a nie tylko jego konsumentem.

Święty Jan Paweł II w liście do artystów⁶ napisał: „Zadaniem każdego człowieka jest być twórcą własnego życia: człowiek ma uczynić z niego arcydzieło sztuki” (LdA 2). Skoro życie człowieka jest aktem twórczym, to wychowanie, rozumiane jako wspomaganie człowieka w integralnym rozwoju, ma służyć odkrywaniu

⁴ Por. A. Walulik, *Edukacyjne wspomaganie dorosłych w refleksji nad życiem*, Kraków 2012, s. 193.

⁵ Por. E. Dubas, *Zmieniająca się dorosłość...*, dz. cyt., s. 85.

⁶ Jan Paweł II, *List apostolski Ojca Świętego Jana Pawła II do artystów. Do tych, którzy z pasją i poświęceniem poszukują nowych „epifanii” Piękna, aby podarować je światu w twórczości artystycznej*, https://opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/jan_pawel_ii/listy/do_artystow_04041999.html. Zgodnie z przyjętą zasadą cytowania dokumentów kościelnych w dalszej części stosowany będzie skrót LdA i zamiast stron podawane będą numery akapitów.

sensu, osiągnięciu szczęścia. Nagłym problemem staje się zatem wychowanie do twórczego życia. Przy czym terminu twórcze życie nie należy ograniczać jedynie do stylu zachowań twórczych⁷. Twórcze życie to rzeczywistość, której towarzyszy kompetencja twórczej aktywności, ale dla człowieka życie jest twórcze, gdy jest piękne, dobre i budowane na prawdzie. W tym kontekście oczywiste jest, że procesu wychowania do twórczego życia nie można zamknąć w jednym – obowiązującym wszystkich – modelu. Trzeba natomiast tworzyć, udoskonalać, poszukiwać i otwierać się na nowe rozumienie procesu wychowania do twórczego życia.

W prezentowanym opracowaniu rozumienie twórczego życia objaśniają kategorie: twórczość, religijność, wczesna dorosłość i związane z nimi wartości, a proces wychowania do twórczego życia kształtują moderacje, mediacje i synergie. Zjawiska te są opisywane zarówno w naukach przyrodniczych, jak i społecznych. Potocznie terminem mediacja określa się sposób rozwiązywania sporów, ale także wszelkie oddziaływania wymagające udziału czynnika pośredniczącego (mediatora). W moderacji, analogicznie jak w mediacji, warunkiem jej zaistnienia jest obecność dwóch kategorii występujących względem siebie w określonej relacji oraz moderatora, który wpływając na jedną ze stron relacji, wzmacnia ją lub osłabia. Z kolei pojęcie synergii w odniesieniu do twórczego życia rozumiane jest jako współdziałanie, w wyniku którego pojawia się nowa jakość⁸.

Do budowania twórczego życia konieczna wydaje się umiejętność refleksyjności, elastyczność i spójność wewnętrzna, ale przede wszystkim jasny, zinternalizowany system wartości. Ten system wartości w dynamicznie zmieniającym się świecie pozwala zachować obrany kurs na życie i w wielu sytuacjach pełni nie tylko funkcję obronną przed zagubieniem się, ale przede wszystkim służy rozwojowi osoby. Tymczasem coraz wyraźniej dostrzec można, że przygotowanie do „wzięcia życia w swoje ręce” nie tylko jest bardzo różne⁹, ale w gruncie rzeczy niemożliwe w obliczu tempa zachodzących zmian i pojawiających się nowości. Być może dlatego obserwuje się nie tylko wzrastającą potrzebę rozwijania własnych możliwości, ale także potrzebę przekraczania granic, transcendencji¹⁰. W ten obszar troski wychowawczej wpisują się wybrane kategorie objaśniające twórcze życie. Tworzą one przestrzeń, w której ujawnia się synergia, a jej skutki

⁷ Style twórczego zachowania można określić np. tak, jak uczynił to Andrzej Strzałecki, por.: A. Strzałecki, *Styl twórczego zachowania. Model i jego walidacja*, w: *Kwestionariusze w psychologii. Postępy, zastosowania, problemy*, red. W. Zeidler, Warszawa 2011, s. 190–244. Jest to jednak niemożliwe w odniesieniu do twórczego życia.

⁸ A. Walulik, *Moderacyjne i synergiczne kształtowanie dorosłości...*, dz. cyt., s. 139–144.

⁹ A. Czerkawska, *O transgresji w edukacji dorosłych i poradnictwie*, „Edukacja Dorosłych” 2012, nr 2, s. 93.

¹⁰ B. Śliwowski, *Pedagogika bez transcendencji*, w: *Pedagogika ignacjańska wobec wyzwań współczesnego humanizmu*, red. W. Pasierbek, Kraków 2008, s. 80–81.

wnoszą nową jakość do projektowania działań wychowawczych. Ich celem jest rozwijanie myślenia o potrzebie uznania swojego życia za niepowtarzalne dzieło i kształtowanie umiejętności twórczego rozwiązywania codziennych problemów. Realizację tego ambitnego celu może – w naszym rozumieniu – wspomagać zaproponowany model wychowania do twórczego życia.

Model wychowania do twórczego życia powstał w wyniku analizy danych, których dostarczyli młodzi dorośli, co stanowi wartość dla badacza, umożliwia bowiem realizację założonych celów, ale także jest swoistym darem dla młodszych koleżanek i kolegów. Perspektywa studentów¹¹, którzy niejako „na świeżo” musieli się zderzyć z rzeczywistością świata dorosłych, pozwoliła ukazać osobowościowe i kontekstowe uwarunkowania procesu wychowania do twórczego życia.

¹¹ Uznawani są oni za młodych dorosłych, a rozpoczęcie studiów zwykle ma miejsce w pierwszej fazie wczesnej dorosłości, którą Jeffrey J. Arnett nazywa wchodzeniem w dorosłość. L. Miś, *Ery i fazy rozwoju w życiu człowieka dorosłego w ujęciu Daniela J. Levinsona*, w: *Duchowy rozwój człowieka. Fazy życia, osobowość, wiara, religijność: stadialne koncepcje rozwoju w ciągu życia*, red. P. Socha, Kraków 2000, s. 52.

ROZDZIAŁ 1

Moderacyjny, mediacyjny i synergiczny charakter wychowania do twórczego życia

Moderacyjny, mediacyjny i synergiczny charakter wychowania opisują liczne kategorie badawcze. Należą do nich niewątpliwie twórczość i religijność, które są silnie zakorzenione w dyskursie nauk humanistycznych. Refleksja nad ich istotą, znaczeniem, sposobem realizacji czy przejawami stanowi, jak niegdyś, przedmiot zainteresowań badawczych filozofów, historyków sztuki, filologów, literaturoznawców, a współcześnie również psychologów, socjologów, a także pedagogów i teologów.

James C. Kaufman twierdzi, że w obszarze refleksji nad twórczością znaczącą jest data 1950 roku, gdyż wcześniej trudno było o poważne badania na temat twórczości, mimo że od wieków „mędrzy” nad nią rozmyślali. Wyznaczając konkretną cezurę czasową, badacz wskazuje na wystąpienie Joya P. Guilforda podczas kongresu Amerykańskiego Towarzystwa Psychologicznego, w czasie którego wezwał on psychologów do głębszego zainteresowania się tematem kreatywności, co spowodowało ożywienie w dziedzinie badań nad twórczością. Przywołane stwierdzenie pokazuje istotną dla podejmowanego tematu kwestię dotyczącą zagadnień terminologicznych, ale, jak sam autor przyznaje, „badanie twórczości to coś więcej niż podstawowa definicja i pojęcie myślenia dywergencyjnego”¹.

W odniesieniu do religijności nie sposób wskazać analogicznej cezury czasowej, ale tym, co łączy obie kategorie, są trudności w ich definiowaniu, a nawet przekonanie o niedefiniowalności pojęć z nią związanych, takich jak wiara czy duchowość². Spostrzeżenie to rodzi pytanie o rozumienie fenomenów tworzących kategorie twórczości (kreatywność, twórczość, twórca, artysta, dzieło

¹ J.C. Kaufman, *Kreatywność*, tłum. M. Godyń, Warszawa 2011, s. 21.

² M. Chmielewski, *Duchowość*, w: *Leksykon duchowości katolickiej*, red. M. Chmielewski, Kraków 2002, s. 232.

twórcze, proces) i religijności (duchowość, wiara, religijność personalna), a także ich związki z procesami wychowania.

Kolejnym elementem istotnym dla rozumienia wychowania do twórczego życia jest okres rozwojowy osób, z perspektywy których jest ono analizowane. W niniejszej publikacji perspektywę tę wyznacza specyfika rozwojowa młodych dorosłych, a zwłaszcza zadania, przed którymi stają, wchodząc w najdłuższy okres życia człowieka, jakim jest dorosłość.

Analiza literatury pokazuje, że związki pomiędzy twórczością i religijnością, analogicznie jak czynniki rozwojowe osoby i całe życie społeczne, mają charakter moderacyjny, mediacyjny i synergiczny.

Rozumienie terminu „mediacja” przyjęte w niniejszej publikacji wykracza poza tradycyjne pojmowanie tego pojęcia jako metody rozwiązywania sporów. Przyjmuje się etymologiczne znaczenie mediacji, które wywodzi się od łacińskiego słowa *mediatio, mediare* – bycie w środku, lub bardziej od słowa *medius* – pośredniczyć. Mediacją określa się oddziaływania pośredniczące. Mediatorem będzie zatem czynnik pośredniczący. Bycie w połowie jest określeniem pozycjonującym – w równej odległości. Warto przy tym zauważyć, że dla zaistnienia pośredniczenia muszą istnieć minimum dwie kategorie, między którymi może wystąpić trzeci czynnik – mediator, charakteryzujący się zdolnością do pośredniczenia. Funkcja pośrednictwa jest w rzeczywistości społecznej, szczególnie w procesach wychowawczych, istotnym elementem wzbogacającym bezpośrednie oddziaływania pedagogiczne o czynniki kontekstowe. Z kolei pierwsze znaczenie terminu „moderacja” oznacza umiarkowanie i wstrzeźliwość, z łaciny *moderare* – powściągać, hamować, kontrolować natomiast „moderator” i „moderant” oznaczają podmiot łagodzący, jednający lub rozjemcę. Inne znaczenie moderatora to interwent, spowalniacz, negocjator, arbiter, sędzia i rozjemca. Żadne z tych określeń nie wypełnia interesującego nas pedagogicznego znaczenia terminu moderacja. Podobnie jak w mediacji, warunkiem zaistnienia moderacji jest obecność dwóch kategorii występujących względem siebie w określonej relacji. Moderator wpływa na jedną ze stron relacji, wzmacniając lub osłabiając tę relację. Relacje międzyludzkie zawierają wiele moderatorów, którymi mogą być inne osoby, rzeczy, wartości i symbole. Wychowanie, w tym wychowanie do twórczego życia, zawiera wiele istotnych moderacji i moderatorów³.

³ Mediatorem określa się zmienną pośredniczącą między predyktorem i zmienną zależną; moderator to czynnik, który decyduje o istnieniu i sile obserwowalnej zależności pomiędzy zmiennymi lub braku tej zależności. Warunkuje wystąpienie danego efektu. Mediatory i moderatorzy zalicza się niekiedy do grupy supresorów odpowiedzialnych za obecność efektów ubocznych. M. Lewandowska, *Innowacje otwarte polskich przedsiębiorstw*, „Gospodarka Narodowa” 2015, t. 2(270), s. 53–80; D.P. MacKinnon, A.J. Fairchild, M.S. Fritz, *Mediation analysis*, „Annual Review of Psychology” 2007, t. 58, s. 593–614; *Statystyczny drogowskaz 1*, red. S. Bedyńska, M. Cypryńska, Warszawa 2007.

Natomiast pojęcie synergii, jakkolwiek wielorako definiowane, odnosi się do zjawiska, które powoduje, że „w określonych przypadkach możemy uzyskać takie zestawienie dwóch lub więcej elementów ze sobą, w jakiś różny od nich przedmiot, że jego oddziaływanie daje skutek pod jakimś względem większy niż suma skutków wywołanych przez każdy z elementów z osobna”⁴. W odniesieniu do twórczego życia synergia rozumiana jest jako współdziałanie, w wyniku którego pojawia się nowa jakość. Nie ma zatem charakteru ilościowego, lecz jakościowy⁵.

W rozdziale tym przedstawiony zostanie moderacyjny/mediacyjny/synergiczny charakter twórczości i religijności oraz miejsce tych kategorii w polskiej teorii i praktyce pedagogicznej.

1.1. Moderacyjny, mediacyjny i synergiczny charakter twórczości

Od przełomu wieku XX i XXI można również zauważyć, że ustalenia terminologiczne dotyczące pojęcia twórczości zostały uzupełnione o terminy: kreatywność (przejęty z anglosaskiego dyskursu humanistycznego) oraz innowacyjność (tak popularny we współczesnym dyskursie i praktyce biznesowej). O ile w powszechnym użyciu słowa te w polszczyźnie stosowane bywają wymiennie, synonimicznie, o tyle wśród badaczy zajmujących się zagadnieniem twórczości dominuje jednak przekonanie, że te dwa terminy nie są w pełni tożsame. Co więcej, można odnieść wrażenie, że wraz z niezwykłą karierą słowa kreatywność ztraca się znaczenie pojęcia twórczości⁶.

Jednak, mimo niejednoznaczności pojęć i terminów, w refleksji naukowej ważne jest, aby mieć świadomość, czy w badaniach chodzi o kreatywną osobę, czy twórczy produkt, a może o proces tworzenia albo wpływy środowiska⁷. Spostrzeżenie to rodzi pytanie o związki pomiędzy elementami budującymi kategorię twórczości⁸, a w odniesieniu do poszukiwania czynników moderujących i mediujących o związek pomiędzy twórczością i religijnością, zwłaszcza o związki między podmiotem (twórca) i przedmiotem (dzieło) a procesem tworzenia.

⁴ T. Pszczołowski, *Synergia i jej miejsce w teorii organizacji*, „Prakseologia” 1973, nr 3–4, s. 46.

⁵ A. Walulik, *Moderacyjne i synergiczne kształtowanie dorosłości...*, dz. cyt., s. 141.

⁶ B. Kosień, *Uzdolnienia twórcze, ogólna sprawność umysłowa a wyniki w nauce dzieci w okresie dorastania*, „Chowanna” 1999, nr 1–2, s. 42.

⁷ J.C. Kaufman, *Kreatywność*, dz. cyt., s. 29.

⁸ Na ten temat pisali m.in.: K.J. Szmidt, *Teoretyczno-badawcze nurty w polskiej kreatologii*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne” 2018, nr 2(7); *Metody pedagogicznych badań nad twórczością. Teoria i empiria*, red. K.J. Szmidt, Łódź 2009; K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, Gdańsk 2007; E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, Gdańsk 2001.

Nie oznacza to pominięcia oddziaływań środowiska, ale zauważono, że są one nierozłącznie związane z podmiotem i procesem tworzenia.

Pedagodzy zajmujący się kwestią twórczości⁹ w większości stoją na stanowisku, że z punktu widzenia teorii i praktyki pedagogicznej nie należy pojąć i terminów: twórczość, kreatywność czy innowacyjność stosować wymiennie. Podają, że nie są one synonimiczne, gdyż wskazują na innego rodzaju aspekty osobowości oraz działalności człowieka. Trudno dziś używać terminu twórczość jako kategorii badawczej bez uzupełnienia go treścią, jaka kryje się za terminami: kreatywność i innowacyjność czy nowatorstwo, zwłaszcza w odniesieniu do zachowań określanych mianem twórczych, które są składową postawy twórczej. Stanowi ona wypadkową siły zdolności intelektualnych oraz cech osobowościowych¹⁰. Spojrzenie badaczy różnych dziedzin zajmujących się zagadnieniem twórczości pozwala uchwycić dość istotny aspekt twórczych zachowań¹¹ w kontekście kształtowania samego siebie, stawania się sobą. Zachowania twórcze przejawiają się w nowatorskim podejściu do świata, odwadze znajdowania nowych, skutecznych rozwiązań, przeciwstawianiu się stereotypom. Cechuje je nonkonformizm i myślenie heurystyczne¹² oraz aprobata życia, siła ego, wewnętrzna sterowność, samorealizacja, giętkość struktur poznawczych¹³.

Semantyka twórczości wskazuje na wieloznaczność tego terminu i może sprawiać wrażenie pewnego chaosu pojęciowego. Rozumienie twórczości jako fenomenu interdyscyplinarnego powoduje powstawanie różnych niejasności dla badaczy poszczególnych dziedzin, którzy do eksploracji tego fenomenu używają różnych języków właściwych dla swojej dyscypliny naukowej, opisując go za pomocą specjalistycznego słownictwa i używając sformułowań właściwych w obrębie danej nauki.

To szerokie zainteresowanie różnymi aspektami i wymiarami twórczości wśród badaczy wielu dziedzin naukowych stało się inspiracją do poszukiwania pojęcia, które pomieściłoby w sobie różne znaczenia twórczości. Zaproponowano na jego określenie termin kreatologia – jako wspólną nazwę dla działań zajmujących się szeroko rozumianą aktywnością twórczą, ale neologizm ten nie przyjął się powszechnie w terminologii dotyczącej twórczości¹⁴. Warta wykorzystania

⁹ T. Parczewska, I. Zwierzchowska, *Swoistość postrzegania kreatywności*, w: *Kreatywność jako wymiar profesjonalizacji przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej*, red. J. Bałachowicz, I. Adamek, Warszawa 2017, s. 32.

¹⁰ M. Stasiakiewicz, *Twórczość i interakcja*, Poznań 1999, s. 65.

¹¹ S. Popek, *Mechanizmy aktywności twórczej człowieka w świetle interakcyjnej teorii psychologicznej*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska” 2016, t. 29(3), sectio J, s. 17.

¹² S. Popek, *Kwestionariusz Twórczego Zachowania KANH*, Lublin 2000.

¹³ A. Strzałecki, *Psychologia twórczości. Między tradycją a ponowoczesnością*, Warszawa 2003, s. 83.

¹⁴ K.J. Szmidt, *Teoretyczno-badawcze nurty w polskiej kreatologii*, dz. cyt., s. 9.

w ustaleniach terminologicznych dotyczących fenomenu twórczości jest również dziedzina nauki zwana inwentyką, zajmująca się metodyką poszukiwania rozwiązań twórczych¹⁵, czyli procesów, którym towarzyszą namysł, umiejętność kojarzenia, myślenie dywergencyjne¹⁶. Są one również podstawą działań twórczych¹⁷. Twórczość wyrasta na specyficzną ceszę – kreatywności, która uwarunkowana jest wieloma czynnikami¹⁸. Pojawia się zatem pytanie o czynniki moderujące twórczość, tym bardziej, jeżeli przyjmiemy jej egalitarną koncepcję¹⁹, która traktuje twórczość jako pewną właściwość charakterystyczną dla każdego człowieka. W tym kontekście ważne staje się pytanie o to, dlaczego ten potencjał jest aktualizowany jedynie przez niektóre jednostki.

1.1.1. Między twórczością, kreatywnością a innowacyjnością

Klasykzna definicja twórczości powielana i modyfikowana przez badaczy różnych dziedzin, od filozofii, estetyki i teorii sztuki począwszy, a skończywszy na ekonomii, ma jednak stały komponent znaczeniowy, którego zakres wyznacza triada: twórca – proces twórczy – dzieło. Przy czym, szczególnie z perspektywy pedagogicznej, nie należy pomijać oddziaływania środowiska. Elementy te budują kategorię twórczości określaną mianem „cztery P” (*person, process, product, press*), lecz są badacze, którzy uważają, że jednym z „P” powinna być „perswazja” czy „potencjał”²⁰. Zwracają również uwagę na czynniki moderujące twórczą postawę, takie jak: nowość, wartość, środowisko²¹.

W definicji Morrisa Steina, którą Dorota Gębuś uznaje za klasyczną, twórczość definiowana jest jako „zespół działań prowadzących w efekcie do powstania nowego wytworu akceptowanego przez pewną grupę w danym czasie i uznawanego przez nią za użyteczny”²². Z kolei Andrzej Łukasik, analizując badania

¹⁵ Za: D. Jagoda-Sobalok, R. Knosala, *Implementacja metod inwentycznych w projektowaniu innowacyjnego produktu*, http://www.ptzp.org.pl/files/konferencje/kzz/artyk_pdf_2013/p007.pdf, s. 78 [dostęp: 27.07.2020] .

¹⁶ S. Medwick, *The associative basis of the creative process*, „Psychological Review” 1962, nr 69, s. 221–222.

¹⁷ R.E. Beaty, P.J. Silvia, E.C. Nusbaum, E. Jauk, M. Benedek, *The roles of associative and executive processes in creative cognition*, https://beatyab.la.psu.edu/files/2020/08/2014_Beaty_Mem-Cogn.pdf [dostęp: 14.08.2020].

¹⁸ J. Baer, *Domain specificity of creativity*, Amsterdam 2016.

¹⁹ J.G. Nicholls, *Creativity in the person who will never produce anything original or useful*, „American Psychologist” 1972, t. 27(8), s. 717–727.

²⁰ J.C. Kaufman, *Kreatywność*, dz. cyt., s. 29.

²¹ E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, dz. cyt., s. 13–14.

²² D. Gębuś, *Innowacyjna szkoła – kreatywny uczeń. Twórczość wyzwaniem współczesnej edukacji*, „Podstawy Edukacji” 2009, nr 2, s. 197–198.

Deana Keitha Simontona i Howarda Nichollsa, dostrzega związku twórczości z wiekiem: „mechanizmy twórczości ulegają zmianie (dojrzewają?) wraz z wiekiem, co może się przyczyniać do odmiennej dynamiki twórczości w różnych okresach życia”²³. Autor swoją refleksję prowadzi wokół koncepcji twórczości w odniesieniu do procesu i jego końcowego efektu, czyli twórczego dzieła.

Przywołane przykłady definiowania twórczości uzmysławiają, że rzeczywistość, która się za nią kryje, wymyka się analizom tylko na materialnym poziomie i dlatego uznawana jest ona za fenomen. Sposób definiowania fenomenu twórczości zależy nie tylko od tego, kto podejmuje się doprecyzowania i opisanie wyznaczników tej kategorii, ale również od stopnia rozwoju danej dziedziny wiedzy. Pokazuje to trudności jednoznacznego opisanie znaczenia fenomenu twórczości, ponieważ *implicit*e zawiera ono w sobie poszukiwanie i dążenie do nowych rozwiązań w bardzo wielu dziedzinach życia, sztuki i nauki.

Intuicje starożytnych filozofów – Arystotelesa, Sokratesa, Platona czy Demokryta – stały się nieodzownym punktem odniesienia dla tych, którzy za pomocą nowoczesnych narzędzi badawczych próbowali ustalić istotę fenomenu twórczości. Cesare Lombroso w słynnej pracy *Geniusz i obłąkanie*, rozpatrując kwestie geniuszu, dostrzegał zależność między twórczym działaniem rozumianym jako niezwykła praca umysłu a stanem chorobowym zarówno fizjologicznym, jak i umysłowym. Według tego autora istnieje pełne podobieństwo między człowiekiem obłąkanym w czasie ataku choroby a człowiekiem obmyślającym i wcielającym w życie swe idee, czyli geniuszem. W pracach Arystotelesa czy Platona taki sposób myślenia o twórczości na trwałe był wpisany w filozoficzny i estetyczny dyskurs. Do kontekstu szaleństwa i artystycznej kreacji odwołuje się wspomniany Lombroso, stwierdzając:

Marek Syrakuzanin, który pisał wcale niezłe wiersze, póki był obłąkanym, wyzdrowiawszy zaś, utracił tę zdolność. [Arystoteles]; Inny rodzaj obłądzenia natchnionego przez Muzy, rozbudza duszę czystą i prostą do upiększania wdziękiem poezji czynów bohaterów, co przyczynia się do wychowania przyszłych pokoleń. [Platon]; Exeludit sanos Helicone poetas. [Demokryt]²⁴.

Chociaż w psychologii odchodzi się od utożsamienia kompetencji twórczych ze stanem choroby umysłowej, kierując się w stronę korelacji twórczości i samorealizacji bądź samostanowienia, to należy zauważyć, że na ścisły związek twórczości i zaburzeń nerwicowych zwracał uwagę również Zygmunt Freud.

²³ A. Łukasik, *Zewnętrzne ograniczenia procesu twórczego*, Rzeszów 1999, s. 54–55.

²⁴ C. Lombroso, *Geniusz i obłąkanie – w związku z medycyną sądową, krytyką i historią*, tłum. J.I. Popławski, Warszawa 1887, s. 9–10.

Postrzegął on twórczość jako rodzaj sublimacji niezaspokojonych popędów. Na podstawie obserwacji zabawy dziecka oraz pracy z chorymi nękanymi różnymi zaburzeniami nerwowymi sformułował wniosek, że skłonność do fantazjowania, która warunkuje twórczą pracę pisarza, jest typowa dla ludzi chorych, którzy nie są w stanie w realnym świecie poradzić sobie z niezaspokojonymi pragnieniami, potrzebami i popędami²⁵.

W rozumieniu Freuda, jak zauważa Herman Pongs, twórczość i nerwica mają to samo źródło. Jest nim konflikt między stłumionymi popędami a ich (nie)spełnieniem. Twórczość zależy od dynamiki nieświadomych i podświadomych impulsów i popędów. Energia z popędów i impulsów może być konstruktywnie wykorzystana. Wówczas popędy i impulsy ujawniają się w postaci marzeń na jawie i stają się tworzywem dla twórczości. W konsekwencji wyjściem z neurozy okazuje się dzieło sztuki. Natomiast jeśli konflikty i niezaspokojone popędy zepchnięte zostają do podświadomości i stłumione przez jednostkę, to wtedy stanowią źródło neurotycznego stanu²⁶. Poglądy Freuda stały się inspiracją dla prac związanych z twórczością wielu autorów zarówno w dziedzinie psychologii, jak i estetyki oraz praktyki artystycznej. Na ich podstawie jako źródło twórczości traktuje się czasami podświadomość, gdyż charakteryzuje się ona swobodą i giętkością w odbieraniu, odnajdywaniu i zestawianiu różnych elementów. Świadomość natomiast pełni rolę kontrolną. Do pełni aktywności twórczej potrzebne jest więc zachowanie równowagi między nieświadomością, podświadomością i świadomością²⁷.

Z drugiej jednak strony w dyskursie psychiatrycznym pojawiają się głosy, reprezentowane na przykład przez Kazimierza Dąbrowskiego, wskazujące na to, że pewne cechy chorobowe (np. chwiejność emocji, postaw, relacji interpersonalnych) mogą sprzyjać twórczej aktywności człowieka²⁸. Komentując koncepcję dezintegracji pozytywnej Dąbrowskiego, Tadeusz Kobierzycki wskazuje, że istotą twórczości jest poznawanie siebie i tworzenie własnej jaźni. Jednostki neurasteniczne czy depresyjne, dzięki twórczemu instynktowi, są w stanie poradzić sobie z własną egzystencją, która staje się dla nich wyzwaniem. Instynkt twórczy bowiem to „[...] zdolność powszechna do komunikowania się w sposób

²⁵ Z. Freud, *Pisarz i fantazjowanie*, tłum. M. Leśniewska, w: *Teoria badań literackich za granicą*, red. S. Skwarczyńska, t. 2, cz. 1, Kraków 1974, s. 39.

²⁶ H. Pongs, *Psychoanaliza i literatura*, w: *Psychoanaliza i literatura*, wybór, red. i oprac. P. Dybel, M. Głowiński, Gdańsk 2001, s. 45–46.

²⁷ A. Strzałecki, *Psychologia twórczości...*, dz. cyt., s. 28.

²⁸ K. Dąbrowski, *Dezintegracja pozytywna*, Warszawa 1979.

symboliczny, prelogiczny, ikoniczny. Jest siłą profilaktyczną dla egzystencji jednostkowej, oderwanej od macierzyńskich źródeł życia²⁹.

Zatem twórczość to nie tylko, jak głosi ogólne przekonanie, talent przejawiający się w różnych dziedzinach życia. Prace psychologów i psychiatrów z przełomu XIX i XX wieku stanowiły inspirację dla późniejszych koncepcji twórczości, w świetle których postrzegano ten przejaw ludzkiej aktywności jako cechę osobowości bądź postawę. Na dwoistą istotę twórczości zwraca uwagę Erich Fromm, pisząc o twórczości jako działaniu i postawie charakterystycznej dla danej osoby. Według niego działanie, które prowadzi do powstania nowego wytworu odbieranego przez innych za pomocą zmysłów wzroku i słuchu, można uznać za twórczość, określoną przez uczonego mianem „orientacji charakterologicznej, do której zdolne są wszystkie istoty ludzkie³⁰.

Badacz traktuje fenomen twórczości jako istotny komponent koncepcji sposobu życia jednostki, dla której kluczową kategorią jest kategoria aktywności. Stąd, z jednej strony, w ujęciu Fromma pojęcie twórczości pozbawione zostało neurotycznych, tudzież psychotycznych, konotacji, a z drugiej granice jej estetycznej i pragmatycznej funkcji zostały poszerzone. Dwudziestowieczny myśliciel, łącząc te dwie kategorie: aktywność i twórczość, zauważa, iż:

Aktywność twórcza oznacza stan aktywności wewnętrznej, bez konieczności powiązania z tworzeniem dzieła sztuki, naukowej koncepcji czy czegoś „użytecznego” [...]. Osoby twórcze ożywiają niejako wszystko, czego dotkną – i inne osoby, i rzeczy, i duchowość własną³¹.

W świetle powyższych ustaleń można zatem stwierdzić, że twórczość stanowi pewien rodzaj predyspozycji człowieka, których rozwój warunkuje całokształt życia jednostki i niekoniecznie musi się ujawniać w działalności potocznie określanej jako *stricte* artystyczna bądź wyrażającej się w powoływaniu do istnienia czegoś nowego. Sposób myślenia, jaki prezentuje Fromm, jest znamieny dla dwudziestowiecznych badaczy zajmujących się zagadnieniami związanymi z twórczością, zwłaszcza psychologów i pedagogów.

Sprowadzenie twórczości z „artystyczno-kulturowego piedestału³² do możliwości i doświadczenia każdego człowieka sprawiło, że twórczość stała się kategorią funkcjonalną w badaniach psychologicznych i pedagogicznych, a nie

²⁹ T. Kobierzycki, *Od twórczości do osobowości (studium psychologiczne z teorii dezintegracji pozytywnej)*, <https://dezintegracja.pl/od-tworczosci-do-osobowosci-studium-psychologiczne-z-teorii-dezintegracji-pozytywnej/> [dostęp: 20.12.2020].

³⁰ E. Fromm, *Mieć czy być?*, tłum. J. Karłowski, Poznań 2017, s. 127–128.

³¹ Tamże, s. 128.

³² E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, dz. cyt., s. 24.

tylko w dziedzinie filozofii czy sztuki. Było to możliwe – jak twierdzi Edward Nęcka – dzięki ustaleniom Guilforda, który nie tylko dostrzegł korelację między twórczością a niezwykle wysokimi zdolnościami intelektualnymi, ale dokonał wyraźnego rozróżnienia na twórczość elitarną i egalitarną³³. Guilford twierdzi, że twórczość to pochodna myślenia dywergencyjnego i w jej badaniu stosuje się kryteria płynności, giętkości i oryginalności, traktując ją jako cechę indywidualną. Propozycja amerykańskiego badacza umożliwiła psychologom stworzenie narzędzi do badań eksperymentalnych i stała się inspiracją dla kolejnych badaczy twórczości rozumianej jako cecha osobowości – albo potencjał, zdolności i formy ich urzeczywistnienia oraz wytwory³⁴. Poglądy Guilforda zaczęły zmieniać w drugiej połowie XX wieku postrzeganie fenomenu twórczości, natomiast w Polsce – jak zauważa Krzysztof Szmidt – zjawisko to było obecne od lat dwudziestych dzięki działalności i publikacjom Aleksandra Kamińskiego, Kazimierza Kornilowicza, Heleny Radlińskiej i ich uczniów³⁵.

Skutkiem odejścia od tradycyjnego (elitarnego) rozumienia fenomenu twórczości było uwzględnienie różnorodnych czynników na nią wpływających, a zwłaszcza zwrócenie uwagi na wielorakość inteligencji³⁶. Nęcka, wskazując na czynniki: poznawcze, emocjonalne, motywacyjne i osobowościowe oraz społeczną ocenę wytworu, wyróżnia cztery poziomy twórczości: płynną, skryzalizowaną, dojrzałą oraz wybitną³⁷.

Zakres znaczenia pojęcia twórczość płynna odpowiada Frommowskiej koncepcji twórczej aktywności. Unaocznia bowiem takie rozumienie kategorii twórczości, które każe ją utożsamiać z możliwościami człowieka do wytwarzania nowych pomysłów. Ten potencjał jednostki jest z kolei efektem procesów poznawczych, emocjonalnych oraz motywacyjnych. Istotą i sensem twórczości płynnej jest po prostu wytwarzanie różnorodnych idei, a procesy poznawcze, jakie temu towarzyszą, to myślenie dywergencyjne. Z kolei pożądane cechy osobowości to: płynność, giętkość, oryginalność, otwartość oraz ciekawość. To istotny element pozostałych twórczych poziomów. To również potencjał, który przybiera konkretne formy w sytuacji, kiedy człowiek ma za zadanie rozwiązać jakiś problem bądź zrealizować

³³ Por. E. Nęcka, K.J. Szmidt, P. Derencz, *Próba syntezy aktualnej wiedzy na temat twórczości*, <http://www.psychologia.net.pl/artukul.php?level=459> [dostęp: 15.01.2023].

³⁴ E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, dz. cyt., s. 26–29.

³⁵ K.J. Szmidt, *ABC kreatywności*, Warszawa 2010, s. 9; *Nie uczmy rozwiązywania testów*. Z profesorem Krzysztofem Janem Szmidtem rozmawia Sławomir Iwasiów, „Refleksje” 2019, nr 2, s. 4.

³⁶ H. Gardner, *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, tłum. A. Jankowski, Poznań 2002.

³⁷ Teoretyczne ustalenia Nęcka realizuje w praktyce, czego świadectwem jest książka *Trening twórczości* stanowiąca zapis ćwiczeń, kwestionariuszy wykorzystywanych w praktyce i edukacji. Por. E. Nęcka, *Trening twórczości. Podręcznik dla psychologów, pedagogów i nauczycieli*, Kraków 1998, s. 215–225.

jakiś cel, ale te działania są typowe już dla kolejnego poziomu twórczości wyróżnionego przez badacza – twórczości skryształizowanej. Na tym poziomie nie wystarczy sama zdolność ideacyjna, lecz potrzebne są również: wiedza, doświadczenie i określone dla danej dziedziny umiejętności. Twórcza aktywność na tym poziomie przejawia się w umiejętności dostrzegania złożonej struktury problemu lub celu i rozwiązania go bądź zrealizowania z wykorzystaniem zdolności i wiedzy. Dla poziomu twórczości skryształizowanej typowe są więc myślenie krytyczne i determinacja w dążeniu do realizacji celów i wymagań³⁸.

Jednak ani definicja twórczości płynnej, ani twórczości skryształizowanej nie okazały się wystarczające, by kompleksowo opisać zarówno potencjał twórczy, jak i jego realizację. Dlatego też Nęcka mówi jeszcze o dwóch kolejnych poziomach twórczości. Zastrzega przy tym, że odnoszą się one do wybranej grupy osób. Pierwszy z nich to twórczość dojrzała, a drugi to twórczość wybitna. Oznaką twórczości dojrzałej jest przede wszystkim umiejętność wykorzystywania posiadanej z danej dziedziny wiedzy w rozwiązywaniu istotnych problemów oraz w osiągnięciu ważnych dla jednostki celów, które w społecznej ocenie uzyskują miano dzieł twórczych. Wybór celów i problemów jest tu o tyle ważny, iż od niego zależy jakość i wartość tego, co powstało. Twórczości dojrzałej towarzyszą określone cechy osobowościowe, wśród których Nęcka z jednej strony wyróżnia wytrwałość i niezależność, a z drugiej skłonność do zmian nastroju oraz do stanów depresyjnych. Fundamentalną cechą kolejnego poziomu twórczości wyróżnionego przez Nęckę – twórczości wybitnej, jest zdolność człowieka do dokonywania rewolucyjnych zmian. Istotna, bardziej niż w przypadku twórczości płynnej, skryształizowanej czy dojrzałej, jest ocena społeczna wytworu tego typu twórczości. Proces uznania danego dzieła za wybitne wymaga dłuższej perspektywy niż w przypadku produktu twórczości dojrzałej. Z dystansu czasowego można bowiem ocenić, czy dane dzieło-wytwór jest efektem twórczości dojrzałej, czy wybitnej. Wytwory będące efektem twórczości wybitnej w sposób radykalny zmieniają sposób widzenia świata i do swojej dziedziny wprowadzają fundamentalne zmiany. Dla twórczości wybitnej typowe są następujące cechy: skłonność do ryzyka intelektualnego i społecznego, wytrwałość, dogłębne zrozumienie problemu z danej dziedziny. Nęcka zauważa, że w kwestii przyporządkowania danego dzieła do twórczości dojrzałej czy wybitnej często decydują przypadek oraz zapotrzebowanie społeczne. Różnicując twórczość na poszczególne typy, Nęcka wskazuje na gradacyjną zależność między poziomami tego fenomenu. Stwierdza przy tym, że istnienie jednego poziomu warunkuje i rozwija twórczość kolejnego³⁹.

³⁸ E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, dz. cyt., s. 216–219.

³⁹ Tamże, s. 218–219.

Krzysztof Szmidt, omawiając koncepcję Nęccki, zauważa, że kwestia społecznego odbioru i uznania nie ma praktycznego zastosowania na poziomie twórczości płynnej. Na tym poziomie nie tyle liczy się wytwór twórczych działań, ile sama zdolność do „generowania twórczych pomysłów”⁴⁰, gdyż motywacja do podjęcia tego typu działań twórczych ma charakter samoistny. Jest to również najczęściej występujący typ twórczości, co go odróżnia od pozostałych, w których zasięg występowania się zawęża: od dużego – w przypadku twórczości skryształizowanej, przez mały w twórczości dojrzałej, aż po znikomy w twórczości wybitnej⁴¹.

Można również zauważyć, że wraz z przejściem na kolejny poziom twórczości wzrasta waga społecznego odbioru i społecznej oceny efektu działań twórczych. O ile jeszcze na poziomie twórczości skryształizowanej zaczynają one nabierać znaczenia w uznaniu, czy dany produkt jest twórczy, o tyle na poziomie twórczości dojrzałej i wybitnej stają się koniecznym elementem twórczych działań⁴². Dlatego też osoba realizująca potencjał twórczości wybitnej cechuje się nie tylko skłonnością do ryzyka intelektualnego, ale również społecznego. Wykazuje się ona również wytrwałością oraz przenikliwością umysłu w rozumieniu problemów z danej dziedziny wiedzy⁴³.

Nęccka, definiując cztery podstawowe poziomy twórczości, próbuje uchwycić jej fenomen w strukturze psychicznej i osobowościowej jednostki. Przedstawiona przez niego koncepcja sytuuje twórczość poza rozumieniem jej jako kompleksu wybitnych zdolności, które realizują się w formie nowatorskiego wytworu. Można uznać, że Nęccka, rozwijając koncepcje twórczości elitarnej i egalitarnej Guilforda, wskazuje na twórczy potencjał jednostki, który może podlegać rozwojowi i formacji oraz wpływać na kształt charakteru i osobowości, ale niekoniecznie musi znajdować swoją realizację w formie materialnego produktu podlegającego społecznej ocenie. Co więcej, podobnie jak Guilford, badacz wskazuje na korelację między twórczością a określonymi sposobami myślenia – dedukcyjnego, indukcyjnego, metaforycznego, asocjacyjnego czy abstrakcyjnego⁴⁴.

Wyniki psychologicznych badań nad twórczością prowadzonych przez współczesnych psychologów stały się punktem odniesienia dla sposobu definiowania twórczości w dyskursie pedagogicznym. Pedagodzy traktują twórczość jako element procesu wychowania i systemu edukacyjnego. Oznacza to, że można mówić o wychowaniu do twórczości. W tym procesie twórczość może pełnić wiele różnych funkcji wzmacniających rozwój dziecka jako osoby otwartej,

⁴⁰ K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, dz. cyt., s. 75.

⁴¹ E. Nęccka, *Psychologia twórczości*, dz. cyt., s. 216–219.

⁴² K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, dz. cyt., s. 75.

⁴³ E. Nęccka, *Psychologia twórczości*, dz. cyt., s. 218.

⁴⁴ A. Sajdak, *Edukacja kreatywna*, Kraków 2008, s. 42; E. Nęccka, *Psychologia twórczości*, dz. cyt., s. 70–75.

zaradnej, nastawionej na zdobywanie wiedzy. Szmidt za główne uznaje funkcje: „rozwojową, ekspresyjną, socjalizacyjną, terapeutyczną, edukacyjną”⁴⁵. Tak rozumiana twórczość staje się czynnikiem wpływającym na formułowanie celów edukacyjnych, dobór metod i środków dydaktycznych umożliwiających ich realizację i, co się z tym wiąże, na umiejętności oraz kompetencje i wymagania stawiane nauczycielom. Zatem twórczość może być rozumiana jako potencjał, cecha osobowościowa, postawa bądź kompleks kompetencji, które podlegają kształceniu.

Jak zauważa Anna Sajdak, myślenie twórcze to rodzaj modalności, dyspozycji, która w procesie edukacyjnym zostaje poddana stymulacji. Aby jednostka w pełni ujawniła swój twórczy potencjał, potrzebuje działań, które uaktywnią jej twórcze myślenie. Niewątpliwie jest to jedno z istotnych zadań, jakie edukacja kreatywna stawia przed nauczycielem. W tym kontekście aspekt społeczny twórczości nabiera nieco innego wymiaru. Nauczyciel to nie tyle ten oceniający dany produkt jako dzieło twórcze, ile ten, który stwarza takie warunki, by uczeń mógł ujawnić i wykorzystać swój twórczy potencjał⁴⁶. Oznacza to, że dla pedagogów zajmujących się zagadnieniem twórczości w teorii i w praktyce istotne są nie tylko wyniki badań psychologicznych w tym zakresie, ale również zestawienie pojęcia twórczości z kategorią kreatywności i innowacyjności.

Pojęcie kreatywności, jak wyjaśnia Szmidt, zostało przejęte z języka angielskiego i na przełomie XX i XXI wieku zyskało niezwykłą popularność jako wskazujące na pożądaną przez pracodawców cechę u przyszłego pracownika. Trudno się zatem dziwić, że i w takim kontekście kreatywność i pochodny od niej przymiotnik kreatywny zaczęły w pracach psychologów oraz pedagogów zastępować terminy: twórczość i twórczy. Nie twórczość, lecz kreatywność stała się również pożądaną cechą ucznia i nauczyciela. Badacz termin kreatywność odnosi do cech charakteru, a zatem do postawy człowieka, która wyraża się w generowaniu nowych i wartościowych pomysłów w różnych dziedzinach życia. Jej istotą jest pomysłowość⁴⁷.

Zestawiając sposób definiowania kreatywności z twórczością, można dokonać ważnego uzupełnienia czynników wpływających na kształt kluczowej dla niniejszych rozważań kategorii, jaką jest twórcze życie. Przywoływany Guilford – uznawany za „ojca” badań nad kreatywnością – uważa ją za główną część ludzkiej inteligencji, natomiast inni badacze podejmują próby zdefiniowania jej jako czegoś autonomicznego⁴⁸. Dla refleksji pedagogicznej znaczące jest stanowisko Kena Robinsona, który definiuje kreatywność jako proces urzeczywistniania oryginalnych pomysłów (mimo że kreatywna praca w każdej dziedzinie często

⁴⁵ K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, dz. cyt., s. 192.

⁴⁶ A. Sajdak, *Edukacja kreatywna*, dz. cyt., s. 42–44.

⁴⁷ K.J. Szmidt, *ABC kreatywności*, dz. cyt., s. 8–10.

⁴⁸ J.C. Kaufman, *Kreatywność*, dz. cyt., s. 27.

przechodzi przez typowe etapy) mających wartość. Jest to dynamiczny proces, który nierzadko wiąże się z tworzeniem nowych powiązań, przekraczaniem dyscyplin, stosowaniem metafor i analogii, a efekt końcowy ma niewiele wspólnego z tym, co było zakładane na początku. Autor wyjaśnia, że kreatywność polega również na krytycznym ocenianiu tego, nad czym się pracuje, niezależnie, czy jest to dowodzenie twierdzenia, realizacja projektu czy pisanie wiersza. Jakkolwiek Robinson zasłynął z głoszenia kontrowersyjnej tezy, że europejski system edukacji pozbawia ludzi bycia kreatywnymi, to jednak w swoich pracach konsekwentnie przedstawia określony model kreatywności. Postrzega jej wartość w przebiegu życia poszczególnych osób w wymiarze społecznym oraz gospodarczym. Uznaje kreatywność za pewnego rodzaju proces, który nie jest linearny mimo etapowego systemu edukacji. To proces interdyscyplinarny, którego istotą jest powstawanie nowych pomysłów o określonej wartości. Ten sposób pojmowania kreatywności prowadzi Robinsona do jednoznacznej konkluzji, w której kwestionuje rozumienie kreatywności zakładające, że jest ona charakterystyczna dla wybitnych jednostek, albo że aktualizowana jest tylko w działalności artystycznej lub jej manifestacją jest takie wyrażanie siebie, które nie poddaje się żadnym ograniczeniom. Zdaniem Robinsona, są to z gruntu mylne przesłanki dotyczące pojęcia kreatywności. Tym samym łączy kreatywność ze zdolnościami twórczymi w myśl zasady, że nie istnieje człowiek, który nie byłby twórczy. Co więcej, każde działanie człowieka może być twórcze i chociaż przekracza granice szablonowego myślenia, to może jednak wymagać dodatkowych umiejętności oraz systematycznych, uporządkowanych działań⁴⁹.

Rozwój tak rozumianej kreatywności warunkują dwa istotne czynniki: ciekawość poznawcza (*an appetite for discovery*) oraz pasja pracy. One motywują człowieka do działania. Innymi słowy, jeśli jednostką powoduje pragnienie odkrycia rzeczy nowych, zdobycia nowych umiejętności i jest ona gotowa do poświęceń, by osiągnąć ten cel, to w niewymuszony i nienarzucany sposób rozwija swoje zdolności i wzrasta poziom jej kreatywności⁵⁰. W tym znaczeniu kreatywność łączy się z twórczością i już na tym etapie wskazywania zawilości terminologicznych można uznać, że zakres znaczeniowy pojęcia twórczość jest szerszy niż pojęcia kreatywność.

Uczynienie z kreatywności jednej z głównych umiejętności, jaką powinien mieć współczesny człowiek, wynika z wpisanej w ponowoczesną rzeczywistość zmienności. Umiejętność tworzenia czegoś nowego – od wytworu materialnego po ideę – często utożsamiana z umiejętnością rozwiązywania problemów, zdaje

⁴⁹ K. Robinson, *Do schools kill creativity*, https://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity [dostęp: 10.07.2019, tłum. R. Tomaszewski].

⁵⁰ Za: K. Robinson, *Do schools kill creativity*, art. cyt.

się konieczna do tego, by człowiek mógł nie tylko przetrwać, ale przede wszystkim rozwijać się we współczesnym, dynamicznie zmieniającym się świecie. Doskonale widać to zjawisko w praktyce szkolnej. Już pod koniec lat dziewięćdziesiątych Bogdan Kosień zauważył:

Wiedza jest zbyt obszerna i zbyt szybko się rozwija, żeby nawet najzdolniejszy uczeń mógł otrzymać gotowe rozwiązania wszystkich problemów. Dobrym uczniem zatem nie jest ten, kto zapamięta najwięcej rozwiązań problemów, ale ten, który umie je samodzielnie rozwiązywać, a nauczyciel stanie się dobrym, jeżeli potrafi zachęcić do samodzielnego myślenia, do poszukiwań i refleksji⁵¹.

Teoretycy kreatywności, podobnie jak teoretycy twórczości, zwracają uwagę również na jej aspekt społeczny. Dorota Gębuś zauważa, iż kreatywność to rodzaj uzdolnienia, dzięki któremu człowiek jest w stanie stworzyć coś, w społecznej ocenie „nowego i wartościowego”⁵². Uzdolnienia powinny podlegać swego rodzaju treningowi już na etapie szkolnej edukacji, co służy rozwojowi twórczych kompetencji ucznia, za jakie Gębuś uznaje między innymi: oryginalność i nieszablonowość, niekonwencjonalność myślenia, ciekawość poznawczą, innowacyjność w rozwiązywaniu problemów, poczucie humoru. Jednak schematyczność szkoły nie sprzyja ich osiągnięciu⁵³.

Grażyna Bartkowiak i Agnieszka Krugieła, korzystając z badań Jeana Brilmana, rozróżniają dwa typy kreatywności: adaptacyjną i innowacyjną. W tej refleksji ujawnia się jeden z ważkich nurtów w badaniach nad kreatywnością, który można określić perspektywą behawioralną. Kreatywność postrzegana jest nie jako cecha osobowościowa, lecz rodzaj potencjału, którego rozwój wpływa na zmianę jakości życia jednostki⁵⁴. Odnosząc kreatywność do sfery zarządzania, autorki wyjaśniają, że kreatywność adaptacyjna to taka, dzięki której pracownik doskonali swoje umiejętności i podnosi kwalifikacje, tym samym przyczynia się do rozwoju firmy, dla której pracuje. Z punktu widzenia zarządzania czy biznesu kreatywność jest dla jednych rodzajem zdolności, który warunkuje powstawanie oryginalnych pomysłów i ich realizację, co skutkuje podniesieniem

⁵¹ B. Kosień, *Uzdolnienia twórcze, ogólna sprawność umysłowa a wyniki w nauce dzieci w okresie dorastania*, dz. cyt., s. 41.

⁵² D. Gębuś, *Innowacyjna szkoła – kreatywny uczeń. Twórczość wyzwaniem współczesnej edukacji*, art. cyt., s. 197–198.

⁵³ Tamże, s. 199–200.

⁵⁴ O tym, jak ważna jest kreatywność w działalności różnego rodzaju firm i organizacji, pisał m.in. E. Agbor, *Creativity and Innovation. The Leadership Dynamics*, „Journal of Strategic Leadership” 2008, t. 1, s. 41.

standardu życia⁵⁵. Z kolei inni uznają, że „kreatywność jako taka jest dla firmy bezwartościowa”⁵⁶, gdyż nie przynosi ani zysków, ani strat, czyli nie wprowadza żadnych zmian. To, czego potrzebują i szukają firmy i czego oczekują od swoich pracowników, to innowacje⁵⁷, a co za tym idzie – nie chodzi o kreatywność, tylko o innowacyjność⁵⁸. To rozróżnienie nie ogranicza się do ekonomii lub zarządzania. Jest ono istotne także dla szeroko rozumianych procesów wychowania, a w konsekwencji samowychowania⁵⁹.

Innowacyjność szeroko rozumiana polega na wprowadzaniu w życie czegoś nowego. Samo słowo innowacja etymologicznie pochodzi od łacińskiego *innovatio*, które oznacza odnawiać, czynić nowym⁶⁰. Innowacyjność jest zatem formą rozwiązywania problemów, której źródeł należy szukać w poczuciu, że zmiana jest potrzebna. Zaspokojenie tej potrzeby wyraża się w pomysłnym wdrożeniu pomysłu. Oznacza to, że najważniejszym elementem innowacji jest generowanie pomysłów, czyli ideacja. Trzeba najpierw opracować nowy pomysł, zanim będzie go można wprowadzić⁶¹.

W świecie biznesu innowacja jest uznawana za klucz do sukcesu⁶². Szybkie zmiany i postęp charakteryzują dzisiejsze środowiska biznesowe – aby pozostać konkurencyjnym na globalnym rynku, firmy muszą opracowywać i wdrażać nowe pomysły. W tym znaczeniu pojęcie to jest styczne z pojęciem kreatywności,

⁵⁵ G. Bartkowiak, A. Krugielka, *Kreatywność, jej uwarunkowania i możliwości usprawniania. Perspektywa jednostki i systemowa*, „Colloquium Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych” 2017, nr 3, s. 7.

⁵⁶ P. Golczyk, *Różnica między innowacją a kreatywnością*, <http://golczyk.com/roznica-miedzy-innowacja-a-kreatywnoscia/> [dostęp: 17.10.2020].

⁵⁷ Tamże.

⁵⁸ Uważa się, że innowacyjność będąca pochodną kreatywności jest instrumentem przedsiębiorczości. Por. M. Mazła, M. Jabor, K. Tufail i in., *The roles of creativity and innovation in entrepreneurship, advances in social science*, „Education and Humanities Research” 2019, t. 470, s. 213.

⁵⁹ E. Gurba, J. Krzysztofik, A. Walulik, *„Zarządzanie sobą” u progu wchodzenia w dorosłość*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2017, nr 1, s. 131–137.

⁶⁰ *Difference between creativity and innovation*, <https://askanydifference.com/difference-between-creativity-vs-innovation/> [dostęp: 17.10.2020]. W tekście powyższego artykułu wskazuje się na istotną różnicę między innowacyjnością a kreatywnością. Kreatywność to zdolność tworzenia nowych idei, które dzięki innowacyjności mogą zostać urzeczywistnione. „Innovation refers to introduce something new and unique to existence. Creativity means to generate new ideas, while innovation means to accomplish those creative ideas”.

⁶¹ M. Clapham, *The development of innovative ideas through creativity training*, w: *International Handbook on Innovation*, red. L. Shavinina, London 2003, s. 366–376.

⁶² Por. H. Bakhshi, E. McVittie, J. Simmie, *Creating Innovation. Do the creative industries support innovation in the wider economy? Research report: February 2008*, Nesta 2008, s. 33.

gdyż innowacje są konsekwencją namysłu, pomysłu⁶³. Można patrzeć na innowacje jako na operacjonalizację kreatywności⁶⁴. Innowacje stymulują rozwój, będąc równocześnie jego przejawem, i mogą być realizowane we wszystkich obszarach ludzkiej działalności. Jednakże droga od nowatorskiego pomysłu do jego urzeczywistnienia nie zawsze przebiega w sposób prosty i jednoznaczny. Według Marii Ferrero proces ten przebiega wieloetapowo i wymaga od odpowiedzialnych za jego przebieg nie tylko zdolności kreatywnych, ale także właściwej oceny rzeczywistości. Zatem poszczególne stadia realizowania innowacji to, według Ferrero, powstawanie nowatorskich pomysłów, ich ocena oraz wdrażanie⁶⁵. Działania te wymagają określonych kompetencji osób, które podejmują się ich realizacji. Dlatego też w interdyscyplinarnym dyskursie poświęconym kreatywności mówi się o funkcjonowaniu klasy kreatywnej, której uwaga skupiona jest na innowacjach. Stanowią ją eksperci, specjaliści różnorodnych dziedzin – społecznych, naukowych, gospodarczych, artystycznych, kierujący się takim samym etosem pracy, skoncentrowanym na kreatywności i poszukiwaniu oraz wdrażaniu nowych produktów zarówno materialnych, jak i niematerialnych w celu podnoszenia jakości życia oraz konstruktywnego rozwiązywania sytuacji problemowych⁶⁶. Co więcej, jak zauważają Mahdiah Fetraty i Anders P. Nielsen, innowacyjne działania to efekt nie tylko wiedzy eksperckiej, „kreatywnych czynności przetwarzania”, ale również „cech dyspozycyjnych, motywacji i środowiska zadaniowego”⁶⁷. Czynniki te wpływają na stworzenie określonej kultury organizacji, która w naturalny sposób sprzyja rozwojowi kreatywnego potencjału pracowników. Istotne jej elementy to między innymi kierowanie zespołem w duchu idei mistrz–uczeń, atmosfera umożliwiająca rozwój osobisty, wspólna wizja organizacji oraz postawa zaangażowania⁶⁸.

Stymulowanie innowacyjności może się również stać jednym z priorytetów edukacji i wychowania, ponieważ kompetencja ta daje nadzieję nie tylko

⁶³ E. Maźnica, *Kultura – kreatywność – innowacyjność*, w: *Kultura a rozwój*, red. J. Hausner, A. Karwińska, J. Purchla, Warszawa 2013, s. 409.

⁶⁴ S. Gudyanga, *The relationship between Creativity, Innovation and Organisational Culture: Achieving external adaptation by leveraging an innovative enabling culture*, Dissertation, Department of Psychology Faculty of Social Studies University of Zimbabwe, 2013, s. 32–33.

⁶⁵ M. Ferrero, *The bridge between creativity and Innovation. What can entrepreneurial cognition theory tell us?*, <https://www.researchgate.net/publication/301228550> [dostęp: 15.05.2020], s. 2.

⁶⁶ R. Florida, *Narodziny klasy kreatywnej*, Warszawa 2010, s. 9–21.

⁶⁷ M. Fetraty, A.P. Nielsen, *The association between creativity and innovation: A literature review*, https://www.researchgate.net/publication/326318197_The_association_between_creativity_and_innovation_A_literature_review [dostęp: 15.05.2020], s. 5.

⁶⁸ M. Mehtaa, A. Chandanib, B. Neerajac, *Creativity and Innovation – Assurance for growth*, „Procedia Economics and Finance” 2014, nr 11, s. 808.

na możliwości adaptacji do zmieniającej się rzeczywistości, ale też kreowania nowej jakości funkcjonowania w danej grupie czy systemie społecznym oraz jej implementacji. Tempo rozwoju cywilizacji, będące pochodną szybkiego rozwoju wiedzy i jej przyrostu, zmienność w obszarze wartości, zasad, mobilność miejsca zamieszkania, pracy bądź wykonywania zawodu wpływają na to, że człowiek musi nie tyle posiadać określony zasób wiedzy, ile mieć wykształconą umiejętność, która umożliwi mu szybkie rozwiązywanie problemów i wspomóże proces adaptacyjny w dynamicznej rzeczywistości⁶⁹. Beata Przyborowska mówi wręcz o erze innowacyjności, a jednocześnie zauważa, że w edukacji zarówno wiedza na temat innowacyjności, jak i gotowość do realizacji w praktyce nie zawsze odpowiadają rosnącemu zapotrzebowaniu⁷⁰. Ową znaczącą dysproporcję między oczekiwaniami wobec systemów edukacyjnych a ich realizacją podkreśla w swoich badaniach Hanne Kristine Adriansen, według której społeczeństwo postrzega edukację jako przestrzeń, gdzie człowiek powinien wykształcić tak pożądane przez współczesne społeczeństwo kompetencje kreatywności i innowacyjności. Jednakże metody przekazywania wiedzy i kształtowania umiejętności nie zawsze temu służą⁷¹. Zastosowanie w systemach edukacyjnych metod opartych na kreatywności i innowacyjności okazuje się jednak niezwykle efektywne. Umożliwiają one uproszczony przekaz wiedzy, wzbudzają większe zainteresowanie nauką u uczniów czy wzmacniają pamięć długotrwałą⁷².

Larisa Shavinina uważa, że w innowacyjnej edukacji nie chodzi o innowacje w nauczaniu poszczególnych przedmiotów. Związane z nimi innowacje dziedzinowe, specyficzne dla każdego obszaru działalności człowieka, pomagają wprawdzie rozwijać innowacyjność, ale w innowacyjnej edukacji chodzi o taki zakres interwencji, który ma na celu rozwój i przekształcenie dziecięcych talentów w innowacje dorosłych. Oznacza to działania społeczne, które mają na celu pomóc dzieciom stać się dorosłymi innowatorami. Działania te powinny obejmować najlepsze programy dla dzieci zdolnych i utalentowanych; programy z zakresu edukacji naukowej i technicznej, ukierunkowane na rozwój przedsiębiorczości i talentów menedżerskich, ale nie powinny się do nich ograniczać. Ważne jest

⁶⁹ A. Ferrari, R. Cachia, Y. Punie, *Innovation and creativity in education and training in the EU Member States: Fostering creative learning and supporting innovative teaching*, European Commission Joint Research Centre Institute for Prospective Technological Studies, European Communities, Luxembourg 2009, s. 6.

⁷⁰ B. Przyborowska, *Pedagogika innowacyjności. Między teorią a praktyką*, Toruń 2013, s. 10–28.

⁷¹ H.K. Adriansen, *How criticality affects students' creativity*, w: *Teaching creativity – creativity in teaching*, red. C. Nygaard, N. Courtney, C. Holtham, Libri Publishing, UK, 2010, s. 65–66.

⁷² S. Narayanan, *A Study on the relationship between creativity and innovation in teaching and learning methods towards Students Academic Performance at Private Higher Education Institution, Malaysia*, „International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences” 2017, t. 7, s. 1.

rozwijanie metapoznawczych zdolności oraz „mądrości stosowanej” i odpowiedzialności moralnej, odwagi i współdziałania. Szczególny nacisk należy położyć na rozwijanie zdolności do realizacji zadań wykonawczych, ponieważ innowacja polega na wdrażaniu pomysłów w życie⁷³. Selvi Narayanan zauważył, że dzięki kreatywnym i innowacyjnym metodom kształcenia uczniowie rozwijają swój twórczy potencjał, stają się pewni siebie oraz empatyczni. Są nastawieni na działanie i aktywne rozwiązywanie problemów. W szkołach, gdzie propaguje się innowacyjność w procesie edukacyjnym, nauczyciel jest tym, kto wspiera ucznia w rozwijaniu jego umiejętności, dzięki czemu może on między innymi poprawić swoje wyniki w nauce⁷⁴.

Przykładem działań edukacyjnych kształcących umiejętności kreacyjne i innowacyjne jest duńskie seminarium LAICS. Autorzy tego projektu, kierując się holistyczną wizją rozwoju człowieka, stworzyli projekt kształcenia, w którym nie zaniedbuje się ani sfery intelektualnej, ani emocjonalnej, ani też fizycznej. Jak zauważa wspomniana Adriansen, w LAICS kładzie się nacisk na praktykę i eksperymenty, czyli różnorodność metod nauczania. Ważne jest, aby studenci zdobywali wiedzę i umiejętności w warunkach zachęcających do samodzielnej eksploracji i zdobywania nowych doświadczeń. W metodyce LAICS istotne jest również połączenie rozwoju indywidualnego (czemu służą m.in. trening uważności, kontakt ze sztuką, czas na refleksję) z rozwijaniem umiejętności budowania relacji społecznych opartych na zaufaniu⁷⁵. Przykład seminarium LAICS sugeruje, że rozwój innowacyjności ma charakter synergiczny, zależy od współlistnienia czynników – między innymi cech jednostkowych, instytucji pierwotnych, organizacji, kultury, gospodarki – współdziałających w różnych kontekstach⁷⁶. Zatem rozważając kwestię innowacyjności w systemie edukacyjnym, można, za wspomnianym wcześniej Narayananem, wyróżnić jej dwa wymiary: innowację metod nauczania oraz innowację programu nauczania. Dla obu wymiarów charakterystyczna jest cecha kreatywności i nauczyciela, i ucznia. Kreatywność i innowacyjność nauczyciela wpływa na to, że stosuje on nowatorskie metody i narzędzia pracy, na przykład z zakresu nowych technologii informatycznych. Co więcej, wdraża on innowacyjny projekt kursu, który inspiruje uczniów do integrowania

⁷³ L.V. Shavinina, *The Routledge International Handbook of Innovation Education*, ed. by Larisa V. Shavinina, Abingdon, Oxon 2013.

⁷⁴ S. Narayanan, *A study on the relationship between creativity and innovation in teaching...*, art. cyt., s. 3.

⁷⁵ H.K. Adriansen, *How criticality affects students' creativity*, dz. cyt., s. 82.

⁷⁶ A. Zakrzewska, K. Puchalska, M. Morchat, D. Mroczkowska, *Wspieranie postaw proinnowacyjnych przez wzmocnienie kreatywności jednostki*, Warszawa 2010, s. 17–18.

wiedzy teoretycznej z praktyczną. Dzięki tym dwóm wymiarom innowacji wzmocniona zostaje efektywność nauczania⁷⁷.

Z terminem innowacja łączą się dwa kolejne: wynalazek i reforma. Są one potocznie często używane zamiennie, ale istnieją (być może subtelne, ale ważne) różnice między tymi terminami. Termin wynalazek jest mniej powszechny w odniesieniu do edukacji, ale już reforma to termin, który jest z nią ściśle związany. Reforma edukacyjna odnosi się do planowanej zmiany w celu poprawy jakości edukacji poprzez korygowanie postrzeganych problemów edukacyjnych. Warto zauważyć są dwie kwestie: reforma, w przeciwieństwie do innowacji, jest zazwyczaj inicjowana przez najwyższe kierownictwo na poziomie organizacyjnym lub krajowym; jej zakres jest dość szeroki w porównaniu z innowacją edukacyjną. Reformy są zazwyczaj planowane na poziomie centralnym i mają tendencję do wprowadzania zmian w całym systemie, podczas gdy innowacje są planowane na poziomie lokalnym i mają tendencję do wprowadzania ulepszeń w jakimś konkretnym elemencie systemu edukacyjnego⁷⁸. Warto zaznaczyć, że w realizacji innowacji edukacyjnych wiele zależy od osoby nauczyciela. Nauczyciele nie zawsze chętnie podejmują się wdrażania tego typu działań. Z badań przeprowadzonych przez Viktoriyę Rerke, Larisę Tatarinową i Irinę Bubnową wynika, że gotowość do wprowadzania innowacji w działalności zawodowej i poziom kreatywności pedagogów zależą od czynników zewnętrznych i wewnętrznych. Wśród czynników wewnętrznych autorki przeprowadzonego badania wymieniają: motywację, dążenie do sukcesu, system wartości, skłonność do podejmowania ryzyka w granicach rozsądku i odpowiedzialności. Czynniki zewnętrzne stanowią rodzaj hamulca w podejmowaniu działań o innowacyjnej naturze. W tej grupie wskazuje się problemy natury materiałowej i technicznej, brak zrozumienia ze strony uczniów i rodziców, brak wsparcia ze strony administracji oraz kolegów⁷⁹. Pomimo wspomnianych trudności, należy jednak stwierdzić, że współczesna szkoła dąży do realizacji celu, zdefiniowanego przez Francescę Saliceti jako rozwój zdolności twórczych i innowacyjnych, dzięki którym uczeń zyskuje kompetencje niezbędne do odnalezienia się w społeczeństwie płynnej nowoczesności: umiejętność radzenia sobie z trudnościami, samodzielność, krytyczne myślenie⁸⁰.

⁷⁷ S. Narayanan, *A study on the relationship between creativity and innovation in teaching...*, art. cyt., s. 4.

⁷⁸ S. Khan, *Dilemmas of educational innovation. A thesis presented in partial fulfilment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy in Management at Massey University*, Manawatu, New Zealand 2018, s. 11–13, file:///C:/Users/1/Downloads/Dilemmas_of_Educational_Innovation(1).pdf [dostęp: 11.05.2021].

⁷⁹ V. Rerke, L. Tatarinova, I. Bubnova i in., *Creativity and innovations of teachers of modern school: empirical aspect*, „Education” 2020, t. 41, nr 06, s. 27.

⁸⁰ F. Saliceti, *Educate for creativity – New educational strategies*, „Procedia – Social and Behavioral Sciences” 2015, nr 197, s. 1177.

Od czasu ustaleń Guilforda nie można już mówić o twórczości jako zespole wybitnych zdolności, których rozwój warunkuje powstanie niezwyklej dzieł przede wszystkim z zakresu sztuki. Twórczość obejmuje wiele płaszczyzn struktury osobowości: sferę poznawczą, motywacyjną, emocjonalną i charakterologiczną. Można się zatem posługiwać terminem twórczość, wskazując na pewien zespół uzdolnień i cech charakteru, na pewien rodzaj postawy czy zachowania, a nawet, ograniczając twórczość jedynie do kreatywności, jako napożądaną u współczesnego pracownika umiejętności⁸¹.

We współczesnych badaniach psychologicznych kategorii twórczości i kreatywności nabierają nowego znaczenia, stając się kategoriami funkcjonalnymi, służącymi do opisu zachowań jednostki. Za ich pomocą wyjaśnia się sposób zachowania osoby, a nawet styl życia. Przy czym – jak akcentuje Szmidt – kreatywność „to nie jakaś swoista przed-twórczość, prawie-twórczość, czy quasi-twórczość [...], to twórczość rozumiana personalnie jako działalność lub postawa człowieka twórczego”⁸². Rozróżnienie to można uznać za uzasadnienie dla zamiennego stosowania tych pojęć.

Aktywnym propagatorem takiej wizji twórczości jest wspomniany już Robinson, który podobnie jak Guilford czy Nęcka zauważa, że każda praca twórcza ma określone fazy i wymaga pewnego rodzaju otwartości, giętkości i elastyczności myślenia, ma charakter procesualny. Jest więc działaniem dynamicznym, wspieranym przez myślenie wykraczające poza schemat i szablon czy sztywne intelektualne podziały dyscyplinarne, czyli myślenie twórcze. Tak szeroko rozumiane pojęcie twórczości znalazło praktyczne konsekwencje w teoriach wychowania i działaniach pedagogów⁸³, gdyż twórczość można poddać treningowi, wyćwiczyć, a poziom jej rozwoju zmierzyć i zanalizować. Stała się ona pożądaną kompetencją zarówno uczniowską, jak i nauczycielską. Francesca Saliceti postrzega w kreatywnym nauczaniu niezaprzeczną wartość. Dzięki inspirującej działalności nauczyciela uczeń może odkryć potrzebę uczenia się. Dzięki stosowaniu metod myślenia kreatywnego, którego istotą jest wykraczanie poza schematy, uczniowie zyskują umiejętność rozwiązywania problemów, formułowania hipotez i pytań, wyszukiwania przydatnych informacji, podejmowania decyzji, bycia

⁸¹ L. Dorenbosch, M.L. van Engen, M. Verhagen, *On-the-job Innovation. The impact of Job Design and Human Resource Management through Production Ownership*, „Creativity and Innovation Management” 2005, t. 14(2), https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/62298175/j.1476-8691.2005.00333.x20200306-27899-133g395.pdf?1583558409=&response-content%3DOn_the_job_Innovation_The_Impact_of_Job.pdf&Expires [dostęp: 15.05.2021], s. 129–130.

⁸² K.J. Szmidt, *ABC kreatywności*, dz. cyt., s. 10.

⁸³ E. Nęcka, *Trening twórczości*, dz. cyt.; K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, dz. cyt.; A. Strzałęcki, *Psychologia twórczości...*, dz. cyt.

elastycznym (zmiana punktu widzenia, kiedy sytuacja tego wymaga), ale także współpracy z grupą⁸⁴.

Dobry uczeń to twórczy uczeń, dobry nauczyciel to twórczy nauczyciel, dobra szkoła to twórcza szkoła. Dlatego rozwijanie kompetencji myślenia krytyczno-twórczego staje się ważnym elementem współczesnej szkolnej *praxis* zarówno u nauczycieli, jak i uczniów. Podlegająca dynamicznym zmianom współczesna rzeczywistość narzuca bowiem kształcenie umiejętności myślenia dywergencyjnego, pomocnego w rozwiązywaniu problemów. Zdaniem Józefy Bałachowicz i Ireny Adamek, aby nauczyciel mógł wykształcić w wychowanku myślenie krytyczno-twórcze, sam musi wykorzystywać ten sposób myślenia⁸⁵.

Myśląc o wychowaniu jednostki do twórczego życia, należałoby raczej myśleć o twórczości jako pewnego rodzaju postawie warunkującej określony typ zachowań, której rozwój znacząco wpływa na kształt i jakość życia jednostki. Twórczość zatem, jak konstatuje Abraham Maslow, przypomina dziecięce postrzeganie rzeczywistości, cechuje się spontaniczną zdolnością do zachwycania się tym, co zwykłe: „Nieliczne jednostki zdają się zachowywać ten świeży i naiwny, bezpośredni sposób patrzenia na życie, albo jeśli (jak większość ludzi) go tracą, to odzyskują go w późniejszym okresie życia”⁸⁶. Dlatego nazywanie twórczości egalitarnej mianem codziennej⁸⁷ wyraźniej wskazuje na zasadność wychowania do twórczego życia. Tym bardziej, że propagatorzy koncepcji teoretycznych i badań empirycznych mówią o osiągnięciach twórczości codziennej⁸⁸, ale też o oryginalności codziennego życia⁸⁹, poziomach twórczych⁹⁰ czy wręcz o sposobie życia i poznawania oraz nadawania znaczenia, przekazywanym nowym pokoleniom w celu dalszego rozwoju, które mogą współdziałać z naszym biologicznym dziedzictwem⁹¹. Jak zauważa Monika Modrzejewska-Świgulska, zwłaszcza różnego

⁸⁴ F. Saliceti, *Educate for creativity – new educational strategies*, dz. cyt., s. 1177.

⁸⁵ J. Bałachowicz, I. Adamek, *Wstęp*, w: *Kreatywność jako wymiar profesjonalizacji przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej...*, dz. cyt., s. 11–12.

⁸⁶ A. Maslow, *Motywacja i osobowość*, tłum. J. Radzicki, Warszawa 2013, s. 225.

⁸⁷ M. Modrzejewska-Świgulska, *Badanie twórczości codziennej – perspektywa biograficzna*, w: *Metody pedagogicznych badań nad twórczością*, red. K.J. Szmidt, Łódź 2009, s. 84–90.

⁸⁸ M.A. Runco, R. Richards, *Eminent creativity, everyday creativity, and health*, Westport 1997, s. 126, 153, 400.

⁸⁹ R. Richards, *Everyday creativity and the healthy mind: dynamic new paths for self and society*, Springer 2018, s. 3, 17–19, 74.

⁹⁰ M.A. Runco, R. Richards, *Eminent creativity, everyday creativity, and health*, dz. cyt., s. 127, 428.

⁹¹ R. Richards, *Everyday creativity and the healthy mind...*, dz. cyt., s. 105.

rodzaju poradniki twórczego myślenia i działania oparte są na koncepcjach twórczości codziennej⁹².

Określając twórczość jako proces, którego efektem jest sprecyzowany produkt, i kreatywność jako rodzaj potencjału, wykorzystywanego lub rozwijanego w tym procesie bądź ten proces warunkującego, wspomniana wcześniej Gębuś zwraca uwagę na potrzebę treningu twórczości poprzez zastosowanie metod aktywizujących kreatywne zdolności. Pozytywne aspekty takiego kształcenia upatruje we wzroście poziomu samoakceptacji i zadowolenia z siebie oraz rozwoju kompetencji społecznych. Można zatem przyjąć, że kreatywność jako swego rodzaju uzdolnienie czy potencjał jednostki jest niezbędnym czynnikiem wpływającym ogólnie na rozwój osobniczy i społeczny człowieka, a nie tylko na jego zdolności innowacyjne⁹³. W tym kontekście można uznać, że moderacyjny/mediacyjny charakter twórczości ujawnia się w nowym spojrzeniu na poszczególne czynniki składowe tradycyjnie wpisywane w jej zakres znaczeniowy, takie jak osoba twórcy, proces twórczy czy dzieło.

1.1.2. Osoba twórcza *vis-à-vis* twórcy i artyści

Zarówno twórca, jak i artysta stanowią nie tylko element budujący kategorię twórczości, ale przede wszystkim wskazują na to, że w odniesieniu do badań nad twórczością, kreatywnością i innowacyjnością należy się skupiać nie tylko na przedmiocie, lecz także (a może i głównie) na podmiocie badań. Oznacza to, że badacz, aby przedstawiać wiarygodne interpretacje swoich wyników, musi posiadać wysoką świadomość rozumienia tego pojęcia. Tak jak na przestrzeni wieków zmienił się sposób definiowania pojęcia twórczości, tak również zmienił się sposób postrzegania osoby twórcy. Istotna dla koncepcji twórczego życia jest nie tyle wizja funkcji twórcy (co było znamienne dla refleksji prowadzonej przez estetyków czy filozofów kultury), ile kwestia osobowości twórczej i związanej z nią twórczej postawy. Wprawdzie Szmidt, wskazując na cechy biografii twórców, identyfikuje ich z artystami, naukowcami, wynalazcami, twórcami dobra społecznego, ale zaraz dodaje, że chodzi o wybitnych twórców⁹⁴.

Odwołując się do klasycznych definicji twórczości, należy stwierdzić, iż w średniowieczu tytuł twórcy przynależał tylko i wyłącznie Bogu, którego działanie nazywano twórczością. Natomiast od czasów nowożytnych aż do XIX wieku

⁹² M. Modrzejewska-Świgulska, *Badanie twórczości codziennej – perspektywa biograficzna*, w: *Metody pedagogicznych badań nad twórczością*, dz. cyt., s. 87.

⁹³ D. Gębuś, *Innowacyjna szkoła – kreatywne uczeń. Twórczość wyzwaniem współczesnej edukacji*, art. cyt., s. 202.

⁹⁴ K.J. Szmidt, *Edukacja według Torrance'a*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2004, nr 4, s. 73.

termin *twórczość* przynależał jedynie do sfery artystycznej. W ten sposób określano działalność pisarzy, malarzy, kompozytorów itp. oraz wytwory ich pracy uznawane za nowatorskie rzeczy, do których stworzenia potrzebne były specjalne cechy, czyniące z osoby artystę, geniusza, niemalże bóstwo.

Ten elitarny sposób definiowania twórczości zdominował również badania psychologiczne aż do czasów wspomnianego Guilforda, który w swojej koncepcji rozszerzył zakres znaczeniowy tegoż pojęcia na właściwie każde działanie człowieka, z punktu widzenia społecznej oceny uważane za innowacyjne oraz nowatorskie. W świetle tej koncepcji człowiek twórczy to ten, który ma umiejętność krytycznego, elastycznego myślenia i dostrzegania problemów, czyli twórcą można nazwać każdego, kto coś tworzy⁹⁵. Dean Keith Simonton, twierdząc, że geniusze istnieją na świecie od dawna (a może od zawsze), sugeruje jednak, aby nie tyle wskazywać na ich oddziaływanie w kategoriach dziedzictwa narodowego, ile odkrywać ich znaczenie w odniesieniu do konkretnych dziedzin życia człowieka⁹⁶.

W koncepcjach estetycznych drugiej połowy XIX i pierwszej połowy XX wieku twórca uchodził jednak za człowieka obdarzonego twórczym geniuszem, odznaczającego się innym rodzajem wrażliwości. Współcześnie można by określić to jako nadwrażliwość, czyli coś będącego źródłem nie tylko innego sposobu odbierania rzeczywistości i jej oceny, ale również nieszczęść tegoż człowieka⁹⁷. Pojęcie geniusza nawiązuje do mitologicznej postaci ducha lub opiekuńczego bóstwa konkretnej osoby lub miejsca (*genius loci*). Z czasem to religijne znaczenie zmieniło się na świeckie, które zaczęto odnosić do osoby o wyjątkowych, niepowtarzalnych cechach. Nawet mówi się, że każdy ma geniusza, „ale posiadać geniusza to nie to samo, co być geniuszem”⁹⁸. Romantycy wybitną jednostkę o nadprzyrodzonych zdolnościach uznawali za artystę. Dowartościowując szaleństwo, jako stan sprzyjający tworzeniu, zdjęli z niego odium społecznej stygmatyzacji. Podkreślali jednocześnie, że artystą musi być ktoś niezwykły, wykraczający swoim działaniem i zachowaniem poza tradycyjne schematy⁹⁹.

O krok dalej w przypisywaniu niezwykłej roli twórcy poszli moderniści, określając artystę jako kapłana sztuki. Twierdzili, że tylko artysta jest człowiekiem, który może wniknąć w sferę *sacrum* i język tajemnicy przełożyć na język konkretny oraz symbolu. Niejednokrotnie dla modernistów artysta był niemalże nietzscheańskim nadczłowiekiem, ale w przeciwieństwie do romantyków potrafili oni dostrzec jego drugie *ja*, „sobowtóra”, ciemną stronę – artystę przeklętego, wykluczanego ze

⁹⁵ K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, dz. cyt., s. 58.

⁹⁶ D.K. Simonton, *Geniusz*, tłum. M. Godyń, Warszawa 2010, s. 12.

⁹⁷ J. Leszczyński, „*Geniusz i obłąkanie*”, *Cesare Lombroso*, Warszawa 1987 [recenzja], „Palestra” 1987, nr 11–12, s. 104.

⁹⁸ D.K. Simonton, *Geniusz*, dz. cyt., s. 21.

⁹⁹ A. Osęka, *Mitologie artysty*, Warszawa 1978, s. 45.

społeczności, którego twórczość nie zdobywała uznania wśród publiczności ani nie była przez nią rozumiana. W europejskim dyskursie estetycznym, począwszy od starożytności, twórca to nie tylko ktoś kierowany – jak chciałby Platon – przez *dajmoniona*; to nie tylko szaleniec, ale to także rzemieślnik. Można by się pokusić o taki wniosek, że o tyle twórca był dla dziewiętnasto- i dwudziestowiecznych psychologów i psychiatrów wdzięcznym obiektem badań, o ile jego istota wymykała się sztywnym kategoriom naukowo-przyrodniczego dyskursu¹⁰⁰.

W kontekście elitarnej definicji twórczości należałoby powiedzieć, że w strukturę tożsamości twórcy od zawsze była wpisana tajemnica. Istnieje przedziwny melanz tego, co da się poddać badaniu, naukowej analizie i naukowemu opisowi, i tego, co tym działaniom ewidentnie się wymyka. Badacze tacy, jak Freud, Lombroso czy Jung twierdzą, że bez większych trudności można opisać i zanalizować warsztat, czyli rzemieślniczą stronę twórczości, jednak ciekawsze według nich wydaje się odkrycie: jak to się dzieje, że jeden człowiek jest w stanie skomponować *IX Symfonię*, a inny nie, i w konsekwencji, czy fenomen twórcy da się wyjaśnić przy użyciu naukowych narzędzi, czy trzeba się pogodzić z faktem, że owa zdolność człowieka do tworzenia pozostaje zjawiskiem niewytłumaczalnym w sposób naukowy, tajemniczym, przypisanym nadprzyrodzonej sferze *sacrum*?

Dla ludzi nauki przełomu XIX i XX wieku sposób przedstawienia kwestii osoby twórcy, której działanie trudno poddać naukowej analizie, był jednak nie do przyjęcia. Klócił się bowiem z ich scjentystycznym spojrzeniem na rzeczywistość. O wiele łatwiej było wskazać, że geniusz twórcy jest jakimś rodzajem psychicznego zaburzenia, czy to na tle nerwowym, czy – jak zauważył Wilhelm Lang-Eichbaum – jako rodzaj psychopatii lub psychozy¹⁰¹. Jednak: „W istocie, kiedy geniusz całkowicie ulega szaleństwu, nie pojawiają się genialne dzieła”¹⁰². Próbę pogodzenia tych stanowisk podjął Freud, który w swoich badaniach nad osobowością wyodrębnił trzy warstwy: id, ego i superego. Według niego źródłem twórczości jest energia płynąca z rozwiązania konfliktów pomiędzy tymi trzema warstwami, poprzez sublimację popędu seksualnego, wrogości i agresywności. Ujawnia się ona w zdolności przetwarzania marzeń i fantazji w formie wytworu artystycznego, przynoszącego zadowolenie zarówno twórcy, jak i osobom, które ten produkt oglądają. Polega na przekształceniu celu seksualnego na inny, wyższy cel

¹⁰⁰ M. Podraza-Kwiatkowska, *Symbolizm i symbolika w poezji Młodej Polski. Teoria i praktyka*, Kraków 1995, s. 23–25.

¹⁰¹ *Genius and insanity*, „The New York Times”, 6 marca 1932, s. 43, <https://timesmachine.nytimes.com/timesmachine/1932/03/06/100690811.html?pageNumber=43> [dostęp: 17.07.2019].

¹⁰² A. Chmielińska, *Dynamika transgresji twórczych: studia przypadków pedagogów*, Łódź 2017, s. 44.

twórczy lub społeczny, którego realizacja zapewnia człowiekowi przyjemność¹⁰³. Sublimacja uwidacznia się w nauce, sztuce i religii¹⁰⁴. Freud nie szukał, tak jak chociażby Lombroso, źródeł ludzkiego geniuszu, lecz rozwijał myśl poświęconą popędom i ich sublimacji, twierdząc, że „istota osiągnąć artystycznych nie jest dostępna psychoanalizie”¹⁰⁵. Badania te doprowadziły go do konstatacji, iż całokształt kulturowej działalności jednostki wynika z mechanizmu przeniesienia zaspokojenia libido nie w formie seksualnego spełnienia, a w postaci twórczej aktywności człowieka¹⁰⁶.

Ustalenia badaczy z przełomu XIX i XX wieku, mimo że wydają się anachroniczne, to jednak stały się inspirujące dla późniejszych naukowców, którzy próbując opisać specyfikę twórcy, zwracali uwagę na dwa wymiary funkcjonowania człowieka: sferę poznawczą oraz behawioralną. Maslow twierdził, że aby człowiek był twórczy, nie potrzebuje do tego żadnych specjalnych uzdolnień. Twórcze mogą być czynności realizowane przez gospodynię domową i przez wybitnego poetę. Uważając, że każdy człowiek może być twórczy, badacz rozróżnił twórczość „wyjątkowego talentu” i „samorealizowania się”. Według Maslowa, osoba twórcza to taka, która realizuje swoje konstruktywne potencjalności na wszystkich płaszczyznach życia i potrafi postrzegać, przeżywać, robić rzeczy proste w sposób niestereotypowy. Badacz uznaje, że wytworem osobowości twórczej może być zarówno dobrze ugotowana zupa, jak i dobrze namalowany obraz; dobrze przeprowadzona rozmowa, czy też dobry dowcip. Osoby twórcze charakteryzują się dużym poczuciem realizmu, umiejętnością życia tu i teraz, spontanicznością, ekspresyjnością, zdolnością wyrażania myśli i impulsów bez ich dławienia i bez obawy śmieszności oraz „otwarcieniem na doświadczenie”¹⁰⁷. Wymaga to samoakceptacji i odwagi, ale pozwala na spontaniczne, ekspresyjne wyrażanie swoich poglądów i uczuć oraz nadaje specyficzny charakter sposobom funkcjonowania.

Samoakceptacja jest fundamentalnym elementem budowania, przeobrażania własnej osobowości według pewnego modelu opartego na zasadach moralnych i filozofii życia danego człowieka. Jung, rozwijając freudowską koncepcję podświadomości i świadomości, i równocześnie kwestionując niektóre z ustaleń wiedeńskiego psychoanalityka (szczególnie te dotyczące znaczenia popędu seksualnego

¹⁰³ Z. Freud, *Wstęp do psychoanalizy*, tłum. S. Kempnerówna, W. Zaniewicki, Warszawa 1994, s. 341.

¹⁰⁴ Z. Freud, *Kultura jako źródło cierpienia*, w: tegoż, *Człowiek, religia, kultura*, tłum. J. Prokopiuk, Warszawa 1967, s. 83.

¹⁰⁵ Z. Freud, *Leonardo da Vinci wspomnienia z dzieciństwa*, w: tegoż, *Poza zasadą przyjemności*, tłum. J. Prokopiuk, Warszawa 1964, s. 322.

¹⁰⁶ F. Maj, *Psychoanalityczne i egzystencjalne problemy twórczości*, „Humanistyka i Przyrodznawstwo” 2009, nr 15, s. 145.

¹⁰⁷ A. Maslow, *Motywacja i osobowość*, dz. cyt., s. 247.

w życiu człowieka), skupiał się w swojej pracy naukowca i lekarza między innymi na koncepcji osobowości, która bywa dookreślana jako wielka lub właśnie twórcza¹⁰⁸. Oba epitety wskazują na istotę tej kategorii w sposobie postrzegania jej przez Junga, który ujmował egzystencję jednostki w ramy teleologiczno-przyczynowe. Uznanie, iż życie osoby określa zarówno cele, jak i przyczyny, doprowadziło go do wniosku, że każdy człowiek zmierza do osiągnięcia psychicznej całości i pełni. Stąd życie człowieka to według Junga twórczy rozwój, który ma określone fazy i etapy oraz stopnie od mniej do coraz bardziej doskonałych¹⁰⁹. Oznacza to, że „rozwój osobowości twórczej ma zmierzać ku pełni, która opiera się na uznaniu własnej wartości, godności, ale także na podjęciu odpowiedzialności za siebie i innych”¹¹⁰. Podjęcie się kształtowania własnej osobowości jest według Junga zadaniem bardzo trudnym i mało popularnym, wymaga od człowieka wiele wysiłku. Gotowość do podjęcia takiego wyzwania jest przejawem osiągnięcia pewnego stadium rozwoju. Konieczna w tym procesie jest wierność obranemu systemowi aksjologicznemu i przekonanie, że wybrało się najlepszą z możliwych dróg do osiągnięcia pełni¹¹¹.

Według Junga w procesie samoakceptacji wyróżnić można kilka elementów i faz, które się wzajemnie przenikają i uzupełniają. Są nimi: obdarzanie miłością siebie samego i innych ludzi; uświadomienie sobie własnej godności i wartości oraz godności każdego innego człowieka; przyjęcie odpowiedzialności za siebie i drugiego człowieka; podjęcie odpowiedzialności za dobro i zło w sobie i innych ludziach¹¹².

Tak rozumiane pojęcie samoakceptacji stanowi nieodzowną część twórczej osobowości. Do listy cech definiujących twórcę należałoby jeszcze dodać, wyodrębnione przez Guilforda, odnoszące się do kategorii twórczości: giętkość i płynność oraz oryginalność myślenia. Dzięki tym predyspozycjom człowiek potrafi z łatwością dostrzec w niezorganizowanym i chaotycznym materiale uporządkowaną strukturę. Jest zatem również zdolny do tego, by planować realizowane przez siebie zadania. Guilford nie łączy twórczych zdolności tylko i wyłącznie z intelektualnym potencjałem jednostki. Według niego – jak zauważa to Wojciech Walat – twórczy człowiek to również ktoś, kto jest wrażliwy na problemy innych¹¹³.

¹⁰⁸ Z. Płużek, *Proces twórczego kształtowania osobowości w świetle teorii C.G. Junga*, Lublin 2001, s. 38.

¹⁰⁹ C.S. Hall, G. Lindzey, *Teorie osobowości*, tłum. J. Kowalczevska, J. Radzicki, Warszawa 1994, s. 115–131.

¹¹⁰ Z. Płużek, *Proces twórczego kształtowania osobowości w świetle teorii C.G. Junga*, dz. cyt., s. 38.

¹¹¹ Z. Płużek, *Psychologia pastoralna*, Kraków 1994, s. 30–31.

¹¹² Tamże, s. 38–39.

¹¹³ W. Walat, *Psychologiczne podstawy rozwijania twórczości technicznej uczniów*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie” 2011, z. VI, s. 121–122.

Oprócz wrażliwości czy giętkości myślenia oraz produktywności, wśród cech definiujących twórcę wymienia się również: poczucie humoru, fantazję, ciekawość, ale także swobodę operowania pojęciami. Te cechy wpływają na to, że często twórca jest osobą niezależną oraz pewną siebie, o dużym stopniu samoakceptacji. Cechuje go nie tylko wysoki poziom inteligencji, który ujawnia się w krytycznej postawie wobec rzeczywistości, ale także umiejętność tworzenia sieci skojarzeń między pojęciami, rozwiązywania problemów oraz wysoka wrażliwość estetyczna. Można zatem skonkludować, że człowiek twórczy potrafi myśleć w oderwaniu od utartych schematów myślowych i właściwie formułować zadania¹¹⁴.

Przełóżając zestaw cech, jakie współcześni badacze przypisują twórcy, można zauważyć, że odnoszą się również do postawy twórczej. Postawa taka wyraża się reagowaniem adekwatnym do sytuacji, która faktycznie ma miejsce; odpowiadaniem całą osobą na miarę swych możliwości – przeżywać problem z kimś, stać się z nim jednością, jednocześnie pozostając w pełni sobą¹¹⁵. Znacząca w takim ujęciu wydaje się kategoria otwartości, którą Carl Rogers definiuje jako przeciwieństwo postawy obronnej, wyrażającej się wewnętrzną sztywnością¹¹⁶. U podstaw takiej postawy tkwi ciekawość, która przejawia się w zdolności dziwienia się, zauważania w rzeczach zwykłych czegoś fascynującego. Tę postawę charakteryzuje również zdolność koncentracji, doświadczenia jaźni, akceptowania konfliktów i napięć, a odwaga i wiara pozwalają człowiekowi na ciągłe stawanie się. Polega ono nie tyle na autokreacji bytu osobowego, ile raczej na realizacji „zadanego daru wraz z aktualizacją istnienia osoby”¹¹⁷.

Stawanie się sobą wymaga zdolności koncentracji, która według Fromma wyraża się w umiejętności przeżywania danej rzeczywistości tu i teraz oraz zaangażowania całej swej osoby w to, co aktualnie się dzieje, bez uciekania w przeszłość bądź wybiegania w przyszłość. Stąd Frommowska zdolność doświadczenia jaźni, jak zauważa Małgorzata Malicka, polega na byciu dla siebie prawdziwym źródłem podejmowanych przez siebie działań. To ciągłe odkrywanie i budowanie własnej tożsamości. Warto jednak zaznaczyć, że twórcze doświadczenie siebie samego jako tego, który jest źródłem swych własnych doświadczeń, nie oznacza bycia egocentrykiem bądź narcyzem. Przeciwnie, może się ono dokonywać tylko w odniesieniu do drugiego człowieka. Im większą człowiek ma świadomość samego siebie, im więcej jest sobą, tym bardziej może wykraczać poza granice własnego człowieczeństwa¹¹⁸.

¹¹⁴ C. Rogers, *Sposób bycia*, tłum. M. Karpiński, Poznań 2002, s. 54.

¹¹⁵ A. Strzałecki, *Wybrane zagadnienia psychologii twórczości*, Warszawa 1969, s. 65.

¹¹⁶ C.S. Hall, G. Lindzey, *Teorie osobowości*, dz. cyt., s. 274.

¹¹⁷ A. Rynio, *Integralne wychowanie w myśli Jana Pawła II*, Lublin 2004, s. 86.

¹¹⁸ M. Malicka, *Twórczość, czyli droga w nieznanne*, Warszawa 1989, s. 78–80.

W kontekście tych ustaleń można powiedzieć, że Fromm łączy postawę twórczą z określeniem siebie. Twórczy to nie tylko ten, który tworzy rzeczy nowe i oryginalne, rozwiązuje problemy, ale to również każdy, kto świadomie tworzy siebie i swoje życie. Z jednej strony twórczość wymaga zintegrowanej osoby, poczucia siebie, a z drugiej wyjścia poza siebie w stronę innych, w stronę świata. I choć brzmi to paradoksalnie, wychodzenie poza siebie, współprzeżywanie z innymi czyni osobę coraz bardziej zintegrowaną i pełniejszą. Poprzez stawanie się jednością z innymi staje się ona oryginalna i wyraźniej rysuje się jej indywidualizm¹¹⁹. Wskazuje to na znaczącą rolę osobowości w odniesieniu do stawania się osobą twórczą.

Z punktu widzenia współczesnych badań można zatem powiedzieć, że bycie twórcą ma swoje uwarunkowania zarówno w sferze psychofizycznej, jak i społecznej; manifestują się one w twórczej postawie, którą nauczyciel kształtuje u wychowanka, oddziałując na poszczególne sfery rozwoju. Rezultatami działań edukacyjnych koncentrujących się na rozwoju sfery poznawczej są między innymi: rozwój „wiedzy ogólnej i kierunkowej ucznia, wyobraźni, umiejętności analizy i syntezy, umiejętności dostrzegania i rozwiązywania problemów twórczych, myślenia konwergencyjnego i dywergencyjnego, płynności myślenia, umiejętności dokonywania samooceny efektów twórczości”¹²⁰. Z kolei oddziaływanie na sferę emocjonalno-motywacyjną skutkuje rozwojem: otwartości na nowe idee i doświadczenia, zaangażowania, ciekawości, tolerancji, nonkonformizmu, samoakceptacji, gotowości do podjęcia ryzyka, wewnętrznej motywacji. Natomiast pod wpływem starań wpływających na sferę działania postawy twórczej rozwijają się takie kompetencje, jak: przedsiębiorczość, realizowanie projektów twórczych oraz ich ewaluacja¹²¹. Zwłaszcza ewaluacja społeczna – jak zauważa Sylwia Jaskuła – która jest szansą na rozwój¹²², może odegrać znaczącą rolę w kształtowaniu twórczej postawy.

Życie w świecie realnym dostarcza coraz nowszych bodźców do ciągłego zaskiwienia, odkrywania dotąd nieznanego. Osobowość twórcza jest otwarta na doświadczenie, czyli gotowa do podejmowania nowych problemów, odkrywania i poszukiwania prawdy. Człowiek o twórczej osobowości dąży do pełniejszego poznania i zrozumienia siebie oraz rzeczywistości. Dzięki twórczej postawie, jak zauważa Maslow, możliwa jest nie tylko akceptacja samego siebie, ale również integracja osoby. Amerykański psycholog zauważył bowiem, że ktoś, będąc

¹¹⁹ E. Fromm, *Mieć czy być*, dz. cyt., s. 143.

¹²⁰ T. Parczewska, I. Zwierzchowska, *Swoistość postrzegania kreatywności*, w: *Kreatywność jako wymiar profesjonalizacji przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej*, dz. cyt., s. 30–31.

¹²¹ Tamże.

¹²² S. Jaskuła, *Ewaluacja społeczna w edukacji*, Kraków 2018, s. 12.

zdecydowaną indywidualnością o silnym ego, może być równocześnie altruistą. Według Masłowa osoba twórcza może być w niektórych sferach bardzo egoistyczna, w innych zaś otwarta i gotowa do pomocy i poświęcenia. Z łatwością wychodzi ponad siebie, skupiając się na problemach innych, podobnie jak malarz potrafi łączyć kontrasty w całość¹²³.

Wskazane przez Masłowa cechy osoby twórczej wiążą integrację osoby z zaspokajaniem potrzeb, co sugeruje bardziej adaptacyjny niż rozwojowy kierunek postrzegania osoby twórcy. O niewystarczalności takiego spojrzenia w rozumieniu osoby twórcy może świadczyć wspomniane wcześniej stanowisko Kazimierza Dąbrowskiego, który akcentuje znaczenie intensywnej pracy nad sobą dla osiągnięcia dojrzałej, a więc twórczej, osobowości. Proces ten wymaga wysiłku i wcale nie musi być przyjemny, a wręcz jest wielkim trudem związanym ze stanami wewnętrznego napięcia oraz cierpieniem łączącym się z ustosunkowaniem do świata zewnętrznego¹²⁴. Rozwój osoby w obliczu zagrożeń jest utrudniony, ale nie niemożliwy¹²⁵. Co więcej, zaproponowane przez Dąbrowskiego spojrzenie na rozwój poprzez koncepcję dezintegracji pozytywnej¹²⁶ ukazuje, że sytuacje kryzysowe mogą mieć charakter progresywny.

Zagrożenia są czynnikiem sprzyjającym twórczemu rozwojowi, któremu towarzyszy „nieprzystosowanie pozytywne”, czyli forma protestu wyrażająca rozwojową samodzielność. Procesy te zachodzą dzięki wpisanej w naturę człowieka zdolności transcendowania (przekraczania), która uzdolnia do wznoszenia się w rozwoju ponad poziom jednostek przeciętnych, a nawet „wyższych niż przeciętne czynności intelektualnych i afektywnych”¹²⁷.

Aleksandra Chmielińska, zauważając, iż teoria dezintegracji ukazuje związki pomiędzy zaburzeniami psychicznymi oraz konfliktami osobowości i rozwojem twórczości, zwraca uwagę również na to, że „tylko pewne typy twórców lub osób wybitnych mogą należeć do grupy podwyższonego ryzyka”¹²⁸. Oznacza to, że zaburzenia psychiczne uzdolniają do „ewoluowania jednostki na wyższe poziomy integracji osobowości, w związku z czym należą one w większości przypadków do zjawisk pozytywnych”¹²⁹. Mimo że badacze często nie podzielają poglądów

¹²³ A Maslow, *Motywacja i osobowość*, dz. cyt., s. 125.

¹²⁴ K. Dąbrowski, *Trud istnienia*, Warszawa 1986, s. 5–6.

¹²⁵ Cz. Cękiera, *Model rozwoju osoby w teorii dezintegracji pozytywnej Kazimierza Dąbrowskiego*, w: *Rozwój osoby w Kazimierza Dąbrowskiego teorii dezintegracji pozytywnej*, red. Cz. Cękiera, I. Niewiadomska, Lublin 1997, s. 9–46.

¹²⁶ Zob. K. Dąbrowski, *Dezintegracja pozytywna*, dz. cyt.

¹²⁷ K. Dąbrowski, *Trud istnienia*, dz. cyt., s. 5–7.

¹²⁸ A. Chmielińska, *Dynamika transgresji twórczych...*, dz. cyt., s. 43–44.

¹²⁹ A. Chmielińska, *Twórczość tych, którzy czują więcej*, w: *Zasoby twórcze człowieka. Wprowadzenie do pedagogiki pozytywnej*, red. K.J. Szmidt, M. Modrzejewska-Świgulska, Łódź 2013, s. 20.

Dąbrowskiego w zakresie związków pomiędzy nerwicami i twórczością¹³⁰, to w sytuacji wzrastającego konsumpcjonizmu, konformizmu, relatywizmu, radykalizmu i innych -izmów¹³¹, którymi naznaczone są tzw. czasy ponowoczesne, zwrócenie uwagi na „trud istnienia” jawi się jako istotne wyzwanie dla pedagogicznego myślenia i działania. Leszek Korporowicz zauważa, że

[...] teoria dezintegracji pozytywnej proponuje dokonanie wielu kluczowych analitycznie rozróżnień, istotnych z punktu widzenia dynamiki formowania osobowości, ale także jej związku z transformacjami kultury symbolicznej, tożsamości kulturowej, motywów i form komunikacji. Prowadzą one do lepszego rozumienia sposobu, w jaki osobowość i komunikacja w coraz większym stopniu, jak twierdzi Anthony Giddens, stają się częścią „projektu” tworzonego przez nas i wybieranego świata¹³².

Osiągnięcie postawy twórczej nieodzownie wskazuje na potrzebę człowieka do transgresji, która w obszarze refleksji nad kształtowaniem osobowości wskazuje na zdolność do przekraczania własnych możliwości i ograniczeń, ale także tworzenia nowych jakości¹³³. Wprowadzone przez Józefa Kozielleckiego pojęcie psychotransgresjonizmu według Witolda Dobrołowicza może być uważane za „filozofię nowej psychologii”¹³⁴. Wskazanie na cechę nowości w połączeniu z przekraczaniem tego, co oczywiste, upoważnia do uznania psychotransgresji za istotny czynnik budowania twórczej postawy i co za tym idzie do rozumienia osoby twórcy. Zdolność oraz potrzeba przekraczania granic i tworzenia nowych jakości świadczy o tym, że jest w człowieku potencjał, którego samoświadomość warunkuje wolność życiowych wyborów, a przez to stawia go w pozycji autonomicznego i aktywnego twórcy: „Wykraczanie poza istniejącą strukturę charakterystyczne jest dla problemów otwartych, o nieznanym rozwiązaniu, a więc zawierających niepewność i złożoność”¹³⁵.

¹³⁰ Zob. A. Chmielińska, *Twórczość tych, którzy czują więcej*, w: *Zasoby twórcze człowieka...*, dz. cyt., s. 252.

¹³¹ A. Walulik, *Edukacyjne wspomaganie...*, dz. cyt., s. 185–205.

¹³² L. Korporowicz, *Osobowość i komunikacja w społeczeństwie transformacji*, Warszawa 1996, s. 8.

¹³³ J. Koziellecki, *Spółczesność transgresyjna. Szansa i ryzyko*, Warszawa 2004, s. 39–48; tenże, *Psychotransgresjonizm – zarys nowego paradygmatu*, w: *Nowe idee w psychologii. Psychologia XXI wieku*, red. J. Koziellecki, Gdańsk 2009, s. 330.

¹³⁴ W. Dobrołowicz, *W stronę portretu transgresjonisty*, w: *O przekraczaniu granic własnych ograniczeń z perspektywy psychotransgresjonizmu*, red. I. Pufal-Struzik, Kraków 2008, s. 23.

¹³⁵ C.S. Nosal, J. Koziellecki, *Teoria transgresji po 30 latach: główne założenia, problemy i niektóre mechanizmy transgresji*, w: *Transgresje – innowacje – twórczość*, „Acta Universitatis Wratislaviensis. Prace Psychologiczne” 2011, nr LX, s. 18.

Kozielecki za działania transgresyjne uznaje:

[...] działania ekspansywne, twórcze, ekspresyjne, które przekraczają istniejący stan rzeczy, których wyniki wychodzą poza granice osiągnięć materialnych, poznawczych i społecznych. Wykonując je, człowiek przezwycięża swoje ograniczenia, swoją niedoskonałość i swoją skończoność. Dzięki temu tworzy nowe wartości i realizuje ambitne interesy. Opanowanie przyrody, odkrycia naukowe, wynalazki techniczne, rozwój sztuki, stanowienie prawa, łamanie konwencji, kształcenie swojego charakteru to nieliczne przykłady takiego sprawstwa¹³⁶.

Z uwagi na to, że działania człowieka zarówno w przypadku „wielkich” – światowych, jak i „małych” – osobistych transgresji mogą mieć aspekt pozytywny lub negatywny¹³⁷, z pedagogicznego punktu widzenia za działania transgresyjne uznaje się takie, które służą ulepszaniu świata, a nie szkodeniu; wnoszą wartościową nowość. Oznacza to, że u ich źródeł leży mądrość, ciekawość, moralność, dobry wgląd we własne procesy poznawcze¹³⁸, a także preferowany świat wartości¹³⁹. Analogicznie zasadę tę należy odnieść do działań kreatywnych i twórczych, uznając za takie tylko te, które akcentują pozytywne wartości uzasadniające stawiane cele¹⁴⁰.

Przeglądając ważne dla rozumienia osoby twórcy koncepcje, można stwierdzić, że twórcza postawa jest konsekwencją wewnętrznego scalenia, którego podstawą jest zaakceptowanie siebie. Jednostki twórcze integrują to, czym się zajmują w życiu, ze swoim wnętrzem. Akceptują siebie bardziej niż nietwórcze, mniej są zależne od wpływów otoczenia. Ich typowe cechy charakterologiczne to: śmiałość, odwaga, wolność, spontaniczność, przejrzystość, integracja, samoakceptacja. Wykazują się dużą świeżością w przejawianiu radości i bogactwem reakcji emocjonalnych, częściej niż inni doznawaniem niezwykłych doświadczeń (ekstaz, zachwyty, silnym przeżywaniem wartości nadających życiu sens, np. miłości, pracy), zainteresowaniem społecznym, głębokimi i pełnymi miłości relacjami interpersonalnymi, dużym poczuciem humoru. Potrafią właściwie rozróżnić dobro od zła, środki od celów. Są przedsiębiorcze i otwarte na nowe doświadczenia.

¹³⁶ J. Kozielecki, *Psychotransgresjonizm – zarys nowego paradygmatu*, w: *Nowe idee w psychologii*, dz. cyt., s. 333.

¹³⁷ A. Czerkawska, *O transgresji w edukacji dorosłych i poradnictwie*, art. cyt., s. 94.

¹³⁸ K.J. Szmids, *Pedagogika pozytywna: twórczość – zdolności – mądrość zespolone*, w: *Zasoby twórcze człowieka...*, dz. cyt., s. 36.

¹³⁹ A. Czerw, A. Gąsiorowska, *Motywująca rola wartości związanych z przekraczaniem własnych granic w sytuacji pracy*, „Acta Universitatis Wratislaviensis. Prace Psychologiczne” 2011, nr LX, s. 233–249.

¹⁴⁰ K.J. Szmids, *ABC kreatywności*, dz. cyt., s. 76.

Według Fromma otwartość to „gotowość rodzenia się od nowa każdego dnia”¹⁴¹. Z otwartością wiązą się niezależność, oryginalność, wrażliwość będąca zdolnością dostrzegania rzeczy takimi, jakimi są. Zdaniem niemieckiego psychoanalityka istnieje istotna różnica między widzeniem jako zwykłym zauważaniem jakiegoś obiektu a widzeniem rozumianym jako wnikliwa, aktywna, spontaniczna obserwacja, wymagająca zaangażowania nie tylko narządu wzroku, ale całego człowieka. Fromm mówi o postawie, która polega na tym, że człowiek widzi całym sobą, czyli doświadcza, dziwi się i, co ważne, stawia pytania, reaguje, poszukuje i udziela odpowiedzi. Jest to druga istotna zdolność osoby twórczej: umiejętność reagowania i odpowiadania. Uczony postawę twórczą traktuje jako ciągłe narodziny, do których potrzeba odwagi i wiary. Odwagi do stawiania pytań, poszukiwań, braku pewności w rzeczach powszechnie uznanych za oczywiste, odwagi inności spojrzenia, otwartości umysłu, serca, ciała; odwagi samotności, dotarcia tam (choćby w sobie samym), gdzie jeszcze nikt nie doszedł. Natomiast wiara to pewność rzeczywistości swego własnego doświadczenia myślowego i uczuciowego oraz umiejętność zaufania mu i polegania na nim¹⁴². Postawa twórcza wiąże się z nieustannym rozwojem poprzez umiejętność „świeżego” postrzegania rzeczywistości; ze zdolnością dziwienia się nią, rozumienia jej i właściwego reagowania. Dotyczy to zarówno świata zewnętrznego, innych osób, jak i samego siebie.

Do działań na rzecz kształtowania twórczej postawy motywują również wyniki badań nad życiem obiecujących młodych przedsiębiorców, innowatorów, wybitnych twórców w dziedzinie sztuki i nauki, które pokazują, że wielu z nich w dzieciństwie angażowało się w pomysłowe zabawy i jako dorośli zachowali to młodzieńcze poczucie w swojej pracy. Odkryto, że innowatorzy biznesu przejawiali w dzieciństwie zachowania przedsiębiorcze, a w sukcesy wielu laureatów Nagrody Nobla wpisują się ich rodzice, którzy byli zachęcający i wspierający, cenili edukację, wykonywali zawody związane z nauką. Również ich domy były pełne książek i zabawek naukowych, które pozwalały na eksperymenty, a prawie każdy noblista miał w czasach szkolnych przynajmniej jednego nauczyciela, którego można nazwać wyjątkowym¹⁴³.

Zarysowane powyżej koncepcje wskazują, że rezygnacja z postrzegania człowieka jako jednostki sterowanej przez środowisko stanowi wymóg współczesnego rozumienia osoby twórcy. Zatem osoba twórcza to taka, która ciągle sięga

¹⁴¹ E. Fromm, *Ucieczka od wolności*, tłum. O. i A. Ziemiłscy, Warszawa 2008, s. 102–103.

¹⁴² M. Malicka, *Twórczość, czyli droga w nieznanie*, dz. cyt., s. 69.

¹⁴³ S.B. Kaufman, C. Gregoire, *Wired to create. Discover the 10 things great artists, writers and innovators do differently*, London 2016.

w głąb, szukając tego, co najistotniejsze¹⁴⁴. To działania odpowiadające temu, co zwykle określane jest mianem procesu twórczego i jego efektu.

1.1.3. Dzieło efektem procesu twórczego

Za zmianą w sposobie rozumienia twórczości podąża nie tylko zmiana w sposobie postrzegania osoby twórcy, ale również zmiana w sposobie postrzegania procesu twórczego oraz jego efektu – dzieła. Współcześnie można w tym obszarze zauważyć pewnego rodzaju pankreacjonizm. Człowiek, by być twórczym, nie musi posiadać wyjątkowych predyspozycji, a niemal każde działanie w każdej sferze życia może być twórcze, jeśli spełni kryterium nowości, ale też i wartości¹⁴⁵.

Wskazując na subiektywny i obiektywny wymiar twórczości, Nęcka określa warunki, jakie muszą zostać spełnione, by dany produkt lub wydarzenie mogły zostać uznane za twórcze. Są to: nowość i wartość, występujące jednocześnie. Ta koniunkcja określa, czy dany wytwór jest twórczy, czy też nie. Warto zwrócić uwagę na charakter tych dwóch cech, ponieważ występują pewne problemy związane z określeniem tego, czym są nowość i wartość. Nowość jest cechą względną, ciągłą. Istnieje w stosunku do czegoś, co jest stare, występowało wcześniej, nowość zawiera w sobie elementy czegoś, co już było wcześniej poznane. Można ją rozpatrywać w aspekcie indywidualnym i społecznym, podobnie jak wartość. Nęcka wskazuje na cztery grupy wartości istotne dla działalności twórczej: wartości poznawcze, estetyczne, pragmatyczne i etyczne. Celem wartości poznawczych jest poszukiwanie prawdy; wartości estetycznych – piękna; wartości pragmatycznych – użyteczność głównie w odniesieniu do życia codziennego i podnoszenia jego jakości, poprzez różnego rodzaju wynalazki; wartości etycznych zaś poszukiwanie dobra. W zależności od rodzaju wartości, do którego odnosi się dzieło, i celu wyznaczonego przez dane wartości, można mówić o domenach twórczości. Dla wartości poznawczych domeną jest nauka; dla estetycznych sztuka; dla wartości pragmatycznych wynalazczość, a etycznych działalność publiczna. Działalność twórcza przynależna poszczególnym domenom może płynnie przechodzić z jednej do drugiej lub realizować się w kilku jednocześnie, spełniając jeszcze drugi konieczny warunek, jakim jest nowość. Nie każdy wytwór musi nawiązywać do wszystkich grup wartości, nie wszystko, co jest wartościowe, jest twórcze, ponieważ jest już znane i nie spełnia kryterium nowości, również nie wszystko, co jest nowe – jest twórcze, gdyż nie zawsze spełnia warunek wartości¹⁴⁶.

¹⁴⁴ E. Fromm, *Mieć czy być*, dz. cyt., s. 129.

¹⁴⁵ K.J. Schmidt, *Pedagogika twórczości*, dz. cyt., s. 60–61.

¹⁴⁶ E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, dz. cyt., s. 13–17.

Analizując ontologię dzieł twórczych, warto również zauważyć, że ocena społeczna może określać produkt jako twórczy i jednocześnie relatywizować go. Przekonanie to jest o tyle istotne w refleksji nad twórczością, że ocena i akceptacja społeczna mają charakter zmienny, bo właściwy dla danej epoki czy systemu kulturowo-społecznego¹⁴⁷. Ulegając zmianie, ocena sprawia, że wytwory, które nie zostały uznane za nowe i wartościowe w danym czasie historycznym (jak np. odkrycia Mikołaja Kopernika czy rysunki dziecka), mogą zostać uznane za twórcze w innym czasie i odwrotnie¹⁴⁸.

W literaturze przedmiotu występuje jeszcze inna paralelna koniunkcja do wartości i nowości, jako cech określających dany proces i jego efekt twórczy, czyli użyteczność i oryginalność. Użyteczność rozumie się jako wartość. Wyraża ona możliwość zastosowania wytworu, adekwatną do zaistniałych potrzeb. Natomiast oryginalność rozumie się jako nowość. Należy zauważyć, że nie istnieją jednoznaczne kryteria decydujące o twórczym charakterze wytworu¹⁴⁹.

Jednakże rozważając zagadnienie modelu wychowania do twórczego życia, należy spojrzeć na kwestię produktu twórczych działań – dzieła – jeszcze z nieco innej perspektywy. Przedstawiona powyżej dyskusja terminologiczna wokół problematyki twórczości wskazuje, że klasyczny sposób rozumienia procesu twórczego, którego efektem jest określony produkt, wydawać się może anachroniczny, gdyż zawęża pojęcie twórczości tylko do jej wymiaru elitarnego. Wynika z niej jednoznacznie, iż twórczość jest zarówno pożądaną aktywnością, jak i postawą. Dzięki niej człowiek jest w stanie żyć szczęśliwie: „Działania twórcze i ich efekty cieszą, poprawiają dobrostan i mają związek z poczuciem humoru i zadowoleniem z życia, a nie są tylko uzupełnianiem deficytu lub sublimacją napięć i nerwic”¹⁵⁰.

Dzieło twórcze, niezależnie jak rozumiane, nieodłącznie związane jest z procesem twórczym. W perspektywie psychologii *Gestalt*, jak zauważa Grażyna Mendecka, proces twórczy to „zmiana struktury sytuacji problemowej”, możliwa dzięki myśleniu produktywnemu prowadzącemu do osiągnięcia nowych rozwiązań problemu¹⁵¹. Dzięki uruchamianiu potencjału zasobów twórczych człowiek jest w stanie nie tylko tworzyć rzeczy nowe, a w społeczno-kulturowej

¹⁴⁷ M. Stein, *Creativity and culture*, „Journal of Psychology” 1953, nr 36, s. 311–322, za: E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, dz. cyt., s. 17–18.

¹⁴⁸ E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, dz. cyt., s. 18.

¹⁴⁹ M.A. Runco, G.J. Jaeger, *The standard definition of creativity*, „Creativity Research Journal” 2012, nr 24(1), s. 92–96.

¹⁵⁰ K.J. Szmidt, *Pedagogika pozytywna: twórczość – zdolności – mądrość zespolone*, w: *Zasoby twórcze człowieka...*, dz. cyt., s. 17.

¹⁵¹ G. Mendecka, *Twórczość a rozwój człowieka w biegu życia*, „Psychologia Rozwojowa” 2005, t. 10, nr 4, s. 27.

perspektywie również i wartościowe, ale także rozwiązuje problemy w sposób nieszablony, potrafi przewyżczać trudności, odpowiedzialnie kształtować swoje życie, co stanowi dla niego źródło satysfakcji oraz samoakceptacji.

Samoakceptacja to proces, który dzieje się przez całe życie człowieka i na poszczególnych jego etapach nabiera różnej dynamiki. W tym znaczeniu samoakceptacja stanowi istotny aspekt w procesie twórczym, gdyż zdaniem Junga fundamentem budowy twórczej osobowości jest miłość pozbawiona egoizmu i despotyzmu. Samoakceptacja, choć wydaje się czymś prostym i zwyczajnym, wymaga dużej sprawności, wręcz kunsztu i eksperencji, jest źródłem zarówno moralności człowieka, postaw, jak i całego światopoglądu. Realizuje się ona pomimo świadomości i doświadczenia własnych słabości oraz niedoskonałości tych, do których jest skierowana. Kluczem do takiej postawy jest przyjęcie siebie (zaakceptowanie) jako osoby kochanej przez innych i kochającej zarówno siebie, jak i innych. Kolejny krok na drodze kształtowania twórczej osobowości polega na uświadomieniu sobie własnej godności i wartości oraz godności wszystkich ludzi. Jest to przyjęcie postawy wobec siebie i innych wynikającej z akceptacji godności i wartości własnej i każdego innego człowieka, pomimo poczucia słabości i niższości. Na drodze rozwoju bardzo ważne jest to, aby być odpowiedzialnym za siebie i każdego napotkanego człowieka. Nie można zachowywać się w sposób obojętny wobec innych lub pozwolić na to, by inni kierowali naszym życiem¹⁵².

Istotnym elementem kształtowania twórczej osobowości jest więc podjęcie odpowiedzialności za dobro i zło w sobie i innych, które urzeczywistnia się poprzez życie w wewnętrznej zgodzie z sobą i innymi ludźmi. Wewnętrzna zgoda wynika ze zrozumienia tego, co dobre i złe w sobie; zrozumienia, które prowadzi do poznania. Poznanie natomiast pozwala przyjąć postawę odpowiedzialności za te dwie rzeczywistości: dobra i zła, z którymi człowiek ma do czynienia zarówno u siebie, jak i drugich. Ta odpowiedzialność wyraża się w czynach człowieka, które są działaniami typowo osobowymi, ludzkimi, ze względu na to, że zawsze towarzyszy im świadomość. Mają one charakter dwuaspektowy – wewnętrzny i zewnętrzny. Wewnętrzny dotyczy doświadczania siebie, własnych przeżyć, reakcji, postaw, sposobu myślenia, a zewnętrzny doświadczania świata zewnętrznego, tego, co jest odrębne od nas. To doświadczanie polega na pozostawaniu w kontakcie poznawczym z sobą. I choć dokonuje się to równocześnie – poznanie siebie i poznanie drugiego człowieka – to poznanie wewnętrzne dotyczy jedynie siebie samego, poznanie innego zaś zawsze jest poznaniem od zewnątrz, pomimo możliwości odkrywania wnętrza drugiego człowieka. Można zatem stwierdzić, że odpowiedzialność człowieka uzewnętrznia się w dynamicznej koniunkcji – osoba

¹⁵² C.G. Jung, *Gesammelte Werke*, t. 11: *Zur Psychologie westlicher und östlicher Religion*, Zürich 1960, s. 519–520.

i czyn. Każdemu czynowi człowieka towarzyszy pewne zrozumienie, wynikające między innymi ze świadomości danego czynu. Człowiek wyraża siebie poprzez to, co robi, działając odkrywa przed innymi, ale też i sobą samym, to, kim jest. Twórczość, która zawiera w sobie takie elementy, jak świadome działanie – doświadczenie – poznawanie – zrozumienie, jest urzeczywistnianiem odpowiedzialności za siebie i innych. Działanie człowieka ma swoją specyfikę – moralność, może być dobre albo złe. Analogicznie działanie twórcze może być dobre lub złe. Twórczość podlega ocenie, jest w korelacji z etyką. Oznacza to, że wartość moralna czynu pełniej odsłania osobę niż sam czyn¹⁵³. To właściwie osoba-twórca znajduje się w centrum rozważań nad twórczością. I biorąc pod uwagę cechy konieczne twórczości – koniunkcję nowości i wartości, oryginalności i użyteczności¹⁵⁴ – to człowiek-twórca jest podmiotem twórczości, on poznaje, doświadcza i działa w celu poszukiwania i odnajdywania swojego miejsca w dynamicznie zmieniającym się świecie, świecie kształtowanym właśnie przez człowieka, którego czyny są jednocześnie i pewnym procesem, i dziełem, podlegającym ocenie moralnej – poprzez to, że zawierają w sobie jakąś wartość. Odpowiedzialność jest również jednym z wyrazów dojrzałości człowieka; charakteryzują ją:

[...] zdolność krytycznego odnoszenia się do ukształtowanych postaw, stałość postępowania wyrastającego z zasad moralnych, unikanie absolutyzacji własnych wyobrażeń i otwartość na inne własne postępowania. Ta ostatnia wyzwala w człowieku twórczy niepokój, a także wspiera go w porządkowaniu i scalaniu życiowych doznań, jak też poszerza perspektywę jego patrzenia na świat i własne życie¹⁵⁵.

Dokonywanie przez człowieka wewnętrznej integracji, wraz z otwartością na nowe doświadczenia zarówno w sferze fizycznej, psychicznej, społecznej, jak i religijnej, jest swoistego rodzaju procesem twórczym, którego efektem staje się osiągnięcie dojrzałości¹⁵⁶, dziejące się na przestrzeni całego życia¹⁵⁷. Odpowiedzialna twórczość, czyli taka, w której występuje koherencja moralnego rozumowania i moralnego postępowania człowieka¹⁵⁸, jest przejawem jego rozwoju. Szczególnie ważne dla refleksji nad twórczością jest przyjrzenie się osobowości

¹⁵³ K. Wojtyła, *Osoba i czyn*, Kraków 1985, s. 5–37.

¹⁵⁴ E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, dz. cyt., s. 18; M.A. Runco, G.J. Jaeger, *The standard definition of creativity*, art. cyt., s. 92.

¹⁵⁵ Z. Marek, A. Wałulik, *Pedagogika świadectwa. Perspektywa antropologiczno-kerygmaticzna*, Kraków 2019, s. 140.

¹⁵⁶ Z. Chlewiński, *Dojrzałość, osobowość, sumienie, religijność*, Poznań 1991, s. 37.

¹⁵⁷ A. Wałulik, *Moderacyjne i synergiczne kształtowanie dorosłości...*, dz. cyt., s. 30.

¹⁵⁸ S. Gałkowski, *Długomyślność. Wprowadzenie do filozofii wychowania*, Kraków 2016, s. 190.

i odpowiedzialności człowieka za dobro i zło, integracji wewnętrznej, godności, poczuciu wartości własnej i wartości innych, jak też świadomości słabości każdego człowieka¹⁵⁹.

Osobowość to najwyższe urzeczywistnienie przyrodzonej indywidualności ludzkiej specyfiki. Osobowość to akt najwyższej odwagi, absolutnej afirmacji bytu indywidualnego, najlepszego przystosowania się do tego, co powszechnie dane, i to przy możliwości jak największej wolności własnej decyzji¹⁶⁰.

Wszystkie te komponenty łączy akceptacja, która przejawia się jako postawa otwartości, serdeczności, dobra. Doświadczenie zła u siebie i innych nie wywołuje postawy odrzucenia i surowej oceny, ale chęć zrozumienia i pomocy pomimo cierpienia. Samoakceptacja i akceptacja innych z pewnością stanowią bardzo poważne wyzwanie, niemożliwe do osiągnięcia w stopniu doskonałym, wymagają wiele trudu i wysiłku, są konieczne w dążeniu do pełni, wynikającym z wewnętrznej pragnienia człowieka¹⁶¹. Potrzebna jest do tego otwartość intelektu. Takie patrzenie na rzeczywistość pozwala dostrzec możliwość wykorzystania każdej sytuacji w sposób konstruktywny, zauważyć obok zła dobro i skoncentrować się na znalezieniu takiego rozwiązania, które pomnoży dobro.

Podobnie jak rozumienie procesu, tak i rozumienie dzieła zależne jest od przyjętego rozumienia twórczości. Jung, przyjmując szerokie jej pojęcie – wykraczające poza zogniskowanie na określonych predyspozycjach, zdolnościach albo na procesie, którego efektem jest określony wytwór – za dzieło uznaje po prostu spełnienie siebie, uspołnienie przez człowieka jego władz emocjonalnych, wolicjonalnych, intelektualnych. W tej koncepcji nie chodzi o produkt działań jednostki, który możemy określić jako innowacyjny, ale o jakość siebie jako osoby oraz jakość własnego życia¹⁶². Nie dziwi zatem fakt, że koncepcja Junga znalazła swoje praktyczne zastosowanie w działaniach pedagogicznych. Świadczy o tym opracowana przez Witolda Dobrołowicza koncepcja psychopedagogiki twórczości¹⁶³ realizowana na niektórych uniwersytetach w Polsce. Krystyna Duraj-Nowakowa zaś zwraca uwagę na fakt, iż twórczość należy do tych wartości

¹⁵⁹ A. Maslow, *Motywacja i osobowość*, dz. cyt., s. 256.

¹⁶⁰ C.G. Jung, *O rozwoju osobowości*, tłum. R. Reszke, Warszawa 2009, s. 189.

¹⁶¹ C.G. Jung, *Modern man in search of a soul*, London 1941; tenże, *Gesammelte Werke*, t. 11: *Zur Psychologie westlicher und östlicher Religion*, dz. cyt., s. 520–523.

¹⁶² C.G. Jung, *Gesammelte Werke*, t. 17: *Über die Entwicklung der Persönlichkeit*, Zürich 1960, s. 286.

¹⁶³ W. Dobrołowicz, *O psychopedagogikę kreatywności*, w: *Edukacja i rozwój*, red. A. Jopkiewicz, Kielce 1995.

humanistycznych, które zagubiły się w szkole¹⁶⁴. W ostatnich latach ukazały się prace autorów, które podkreślają znaczącą rolę postawy twórczej w procesie wychowania. W polu zainteresowań badaczy znalazł się nie tylko sam termin: twórczość. Sprawilo to, że podobnie jak w psychologii pojawił się nurt psychologia twórczości, tak w pedagogice pojawiły się koncepcje dotyczące pedagogiki twórczości¹⁶⁵.

Analizując te koncepcje, można zauważyć, że pedagodzy nie ograniczają terminu twórczość wyłącznie do procesu, którego efektem jest produkt określany mianem sztuki. Wskazują, że twórcze mogą być również czynności dnia codziennego i odnoszą ten termin do całokształtu działalności człowieka. Maria Szymańska i Sebastian Szymański wiążą tak rozumianą twórczość z procesem kształtowania tożsamości osoby, która ustanawia się w „realizacji powołania życiowego”¹⁶⁶. Autorzy łączą pojęcie powołania z szeroko rozumianą twórczością:

Twórczość, którą najprościej można określić jako dar dany i zadany, stanowi wyzwanie dla każdego człowieka, który bardziej lub mniej świadomie mierzy się z rozwiązywaniem problemów wielorakiej natury, który poszukuje odpowiedzi na pytania egzystencjalne i metafizyczne, który pragnie odkryć i odnaleźć coś, co przyniesie mu radość, satysfakcję, co spowoduje, że poczuje nasycenie szczęściem, choćby przez chwilę¹⁶⁷.

Twórczość w takim rozumieniu stanowi pewną właściwość umysłu i charakteru, wyraża się w sposobie postrzegania, poznawania i przeżywania rzeczywistości. Jej przejawem mogą być przedmioty, wydarzenia, idee, które w sensie ogólnym nie spełniają kryteriów twórczości (nowość, użyteczność), ale są twórcze w wymiarze indywidualnym. Sposób podejścia do problemów, sytuacji kryzysowych, własnego rozwoju, stawianie pytań, szukanie rozwiązań, podejmowanie

¹⁶⁴ Por. K. Duraj-Nowakowa, *Humanistyczne wartości w kształtowaniu powinności nauczyciela*, w: *Rola wartości i powinności moralnych w kształtowaniu świadomości profesjonalnej nauczycieli*, dz. cyt.

¹⁶⁵ Por. K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, dz. cyt., s. 50–51. O zmianie w teoretycznym podejściu do twórczości pisała m.in. Teresa Giza: „W publikacjach pedagogicznych spotyka się wiele określeń związanych z twórczością, np. twórczy nauczyciel, twórczość pedagogiczna, szkoła twórcza, wychowanie twórcze, aktywność twórcza, twórczość dziecka, zdolności twórcze”, T. Giza, *Twórczość jako wartość w edukacji*, w: *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, dz. cyt., s. 75.

¹⁶⁶ M. Szymańska, S. Szymański, *Twórcza postawa człowieka wobec realizacji jego życiowego powołania*, w: *Septuaginta pedagogiczno-katechetyczna. Księga jubileuszowa dedykowana Księdzu Profesorowi dr. hab. Zbigniewowi Markowi SJ w siedemdziesiątą rocznicę urodzin*, Kraków 2017, s. 231.

¹⁶⁷ Tamże, s. 235.

działań może być całkowicie odkrywczym, nowym i użytecznym dla danego człowieka, choć innym jest już dobrze znane. Twórczość traktowana jako pewien konstrukt (element) osobowości może być właściwa każdemu człowiekowi. Dla Fromma twórczość obok miłości i rozumu (poznania) jest jedną z kluczowych wartości, do których realizacji człowiek dąży i które wyznaczają optimum ludzkiej dojrzałości. Potrzeba rozwoju tych wartości jest głęboko zakorzeniona w ludzkiej naturze. Według Fromma:

Przed człowiekiem współczesnym stoi alternatywa: albo ucieczka przed ciężarem wolności w krąg nowych zależności i podporządkowań, albo pójście naprzód ku pełnemu urzeczywistnieniu twórczej strony wolności, ku pełnemu rozwojowi jedyności cech ludzkiej osoby¹⁶⁸.

Pójście w stronę twórczej wolności musi stanowić wolną decyzję człowieka, wynikającą z wewnętrznego przekonania, nie może natomiast być konsekwencją układów społecznych, trendów czy mody. Fromm utożsamia wolność z twórczą autodeterminacją. Zarówno twórczość, jak i miłość są potrzebne, by człowiek tworzył sam siebie, budował swoją tożsamość. Dzięki realizacji twórczych możliwości człowiek wykracza poza siebie, przezwycięża samotność, bezsilność i kieruje się w stronę innego. Takie spojrzenie na twórczość prowadzi Fromma do stwierdzenia, że „[...] Twórczość jest potrzebą transcendencji siebie jako stworzenia. W potrzebie transcendencji leżą podstawy do miłości, sztuki, religii i materialnej produkcji”¹⁶⁹.

Nie można zatem ograniczyć pojęcia twórczości, twórcy, procesu twórczego oraz dzieła tylko i wyłącznie do kategorii materialnych. Fenomen ten, jak uważa Andrzej Strzałecki, odnosi się do wielu sfer życia człowieka: poznawczej, emocjonalno-motywacyjnej, temperamentalnej, osobowościowej i aksjologicznej¹⁷⁰. Pozwala na szerokie i wnikliwe spojrzenie na twórczość rozumianą jako styl bycia, czyli typowy dla danej osoby sposób działania, reagowania, myślenia, rozwiązywania problemów¹⁷¹.

Stanisław Popek zwraca uwagę na występowanie pewnych konstytucyjnych predyspozycji twórczych, które dzieli na dwie grupy. Do jednej z nich przyporządkowuje takie predyspozycje, które określają sposób zachowania jako nonkonformistyczny lub konformistyczny, do drugiej natomiast takie, które określają sposób myślenia – heurystyczny lub algorytmiczny. Według autora osoby

¹⁶⁸ E. Fromm, *Ucieczka od wolności*, dz. cyt., s. 9.

¹⁶⁹ Tamże, s. 21.

¹⁷⁰ A. Strzałecki, *Psychologia twórczości*, dz. cyt., s. 77–78.

¹⁷¹ J. Strelau, *Psychologia temperamentu*, Warszawa 1998, s. 402.

twórcze charakteryzują się heurystycznym sposobem myślenia oraz przewagą zachowań nonkonformistycznych¹⁷².

Ten sposób pojmowania kategorii twórczości skłania do refleksji, że twórcą jest nie tylko uczeń, student, ale i nauczyciel. Stąd twórczość uznaje się również za podstawę takich działań dydaktycznych, jak proces innowacyjny czy innowacja pedagogiczna¹⁷³. Nurt ten dowartościowuje postawę akceptacji siebie i innych, co według Junga jest głównym elementem kształtowania wielkiej osobowości. Zenomena Płużek, analizując myśl Junga, wyjaśnia, że kształtowanie własnej wielkiej osobowości i świadomość tego są dla człowieka „zbowienne”. Człowiek o wielkiej osobowości nie jest jej świadom w pełni, ale tę wielkość się wyczuwa, jest w niej coś pociągającego, do czego ludzie lgną, czując się bezpiecznie w towarzystwie takiego człowieka¹⁷⁴. To rozumienie twórcy wpisuje się w personalistyczną koncepcję człowieka, w której uznawany jest on za osobę. Osoba, jak wspomniano wyżej, uwidacznia się, wyraża poprzez czyny¹⁷⁵, które podlegają kategoryzacji moralnej, mogą być albo dobre, albo złe. Moralność jest specyfiką czynów ludzkich – realizują i urzeczywistniają się w nich wartości, poprzez które osoba rozwija się i daje poznać. W tych czynach, działaniach, w których udział biorą rozum, emocje¹⁷⁶ i wola, człowiek odkrywa się i siebie – swoje wartości, możliwości, decyzje, potencjalności. To osoba, która ujawnia się poprzez czyny¹⁷⁷, jest podmiotem twórczości jako twórca i jednocześnie adresat, do którego skierowane są działania twórcze. Twórczość, w której centrum jest osoba, wskazuje na relacyjność jako ważny aspekt tego fenomenu. Twórczość kształtuje się na bazie relacji i doświadczenia drugiego, często określanego jako *Ty*¹⁷⁸. Wskazuje to na dynamiczną spójność czynników wyrażających i kształtujących osobę: jest to drugi człowiek, z którym nawiązuje się na drodze dialogu relację międzysobową, oraz czyny skierowane w stronę drugiego człowieka¹⁷⁹.

Badania nad kreatywnością i innowacyjnością pozwalają spojrzeć na zagadnienia związane z tradycyjnie pojmowaną kategorią twórczości z nieco innej perspektywy, niż występowało to w dotychczasowych badaniach humanistycznych¹⁸⁰.

¹⁷² S. Popek, *Kwestionariusz Twórczego Zachowania KANH*, Lublin 2004.

¹⁷³ R. Schulz, *Twórczość pedagogiczna. Elementy teorii i badań*, Warszawa 1994, s. 170–171.

¹⁷⁴ Z. Płużek, *Proces twórczego kształtowania osobowości w świetle teorii C. G. Junga*, dz. cyt., s. 27.

¹⁷⁵ K. Wojtyła, *Osoba i czyn*, dz. cyt., s. 5–7.

¹⁷⁶ Z. Marek, A. Walulik, *Pedagogika świadectwa...*, dz. cyt., s. 22.

¹⁷⁷ K. Wojtyła, *Osoba i czyn*, dz. cyt., s. 16–17.

¹⁷⁸ R. Stocki, *Dobro wspólne w psychologicznym modelu partycypacji*, w: *Synergia a dobro wspólne*, red. Z. Uchnast, Lublin 2012, s. 63–64.

¹⁷⁹ Z. Marek, A. Walulik, *Pedagogika świadectwa...*, dz. cyt., s. 24.

¹⁸⁰ T. Parczewska, I. Zwierzchowska, *Swoistość postrzegania kreatywności*, w: *Kreatywność jako wymiar profesjonalizacji przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej*, dz. cyt.

Z jednej strony pokazują one szeroki wachlarz możliwości badawczych, z drugiej zaś uzmysławiają trudności związane z określaniem przedmiotu badań, gdyż trudno jednoznacznie ustalić, czym jest twórczy proces, które aspekty osobowości osoby twórczej należy badać, jakie czynniki środowiskowe wpływają na powstanie dzieła i według jakich kryteriów je oceniać, a także o jakim rodzaju twórczości jest mowa. W tym ostatnim przypadku oczywisty wydaje się podział na twórczość oznaczaną przez duże i małe „t”, ale są autorzy, którzy uważają go za niewystarczającą i proponują wprowadzenie kategorii „mini t”. Zakładają, że w niej

[...] początkowa iskierka kreatywności nie musi spełniać takich samych standardów, jakie stosujemy wobec typowej twórczości codziennej. Idea czy produkt niekoniecznie muszą być nowe i oryginalne w ogóle; wystarczy, jeśli są takie dla danego ucznia w danym czasie. Dobra jakość i adekwatność również nie muszą dorównywać takim samym standardom jak w przypadku twórczości przez małe t¹⁸¹.

To rozróżnienie upoważnia do traktowania twórczości w prezentowanych badaniach jako pewnego określonego i ukształtowanego sposobu bycia człowieka, rozumienia, przeżywania i wartościowania wszystkich wymiarów życia. Uznania, że twórczość stanowi nieodłączny atrybut człowieka, który można, a nawet należy rozwijać. Istotnym zatem zagadnieniem staje się wizja wychowania do twórczego życia, które zaowocuje nie tylko twórczymi postawami w okresie dzieciństwa i adolescencji, ale również dorosłości.

1.2. Kategoria twórczości w polskiej teorii i praktyce pedagogicznej

Definiowanie twórczości w kontekście cech osobowościowych, a nie tylko i wyłącznie wybitnych zdolności jednostki, wpłynęło znacząco na koncepcje działań pedagogicznych. Ich efektem jest dążenie do wykształcenia określonego zestawu postaw i zachowań u młodego człowieka, umożliwiających mu adaptację społeczną oraz własny rozwój. Podobnie jak w naukach psychologicznych można wyróżnić nurt psychologii twórczości skupiającej się na analizie cech osobowości i na ich treningu¹⁸², tak również od drugiej połowy XX wieku nastąpiła

¹⁸¹ J.C. Kaufman, *Kreatywność*, dz. cyt., s. 49.

¹⁸² W polskiej psychologii tym zagadnieniem zajmują się m.in.: Edward Nęcka, Witold Dobrołowicz i Stanisław Popek; por.: E. Nęcka *Psychologia twórczości*, dz. cyt.; tenże, *Trening twórczości*, dz. cyt.; tenże, *Proces twórczy i jego ograniczenia*, Kraków 1987; W. Dobrołowicz, *Psychologia twórczości w zarysie*, Kielce 1982; *Psychologia twórczości. Nowe horyzonty*, red. S. Popek, Lublin 2009.

intensyfikacja badań, których głównym przedmiotem stała się obserwacja i analiza zależności między pedagogiką a twórczością. Zdaniem Schmidta,

[...] twórczość i jej wymiar personalny – kreatywność stały się w ostatnich latach tematem modnym w pedagogice, która – jak można przypuszczać – pospiesznie kompensuje lata zaniedbań i niedostrzegania tej tematyki [...]. Zwiększa się liczba badań nad twórczością wychowanków i wychowawców, rodzą się i rozwijają nowe koncepcje kreatywności, pomocy uczniom w tworzeniu szkoły wspierającej twórczość i czynników mających pozytywny lub negatywny wpływ na efekty działań twórczych¹⁸³.

Zainteresowanie badaczy korelacją twórczości i pedagogiki stanowi odpowiedź na problemy codziennej praktyki edukacyjnej. Istotny wydaje się fakt, że w refleksji pedagogicznej nad problematyką twórczości uwaga badaczy skupia się zarówno na dorosłym, jak i dziecku; na wychowawcy i wychowanku. Można założyć, że jest to konsekwencja postrzegania wychowania jako całościowego procesu związanego z przeżywaniem różnych dylematów i wątpliwości, które dotyczą zarówno wychowawcy, jak i wychowanka. Jednej i drugiej stronie tego procesu towarzyszy pytanie o cel i słusność własnych działań. Wychowawca – ten, kto wychowuje w szerokim rozumieniu tego słowa, szuka skutecznych sposobów, by osiągnąć zamierzony przez siebie cel¹⁸⁴. Z kolei wychowanek niezależnie od dążeń wychowawcy zmierza do osiągnięcia swoich celów: chce czuć się szczęśliwy, akceptowany i potrzebny. Ta wpisana w proces pedagogizacji rozbieżność celów wychowania owocuje wieloma koncepcjami i teoriami. Są wśród nich też takie, w których najważniejszym pojęciem okazuje się obszar wyznaczony przez kategorię twórczości.

W pedagogice kategorię twórczości rozpatruje się albo jako cechę, którą powinien się wykazywać nauczyciel; albo jako pożądaną cechę, umiejętność wychowanka, którą należy wykształcić; albo sam proces wychowania traktuje się jako proces twórczy¹⁸⁵. Zainteresowanie twórczością w obszarze pedagogiki rodzi pytanie o specyfikę twórczego wychowania. Jej rozumienie wspomaga refleksja nad zagadnieniami, które dotyczą celu wychowania, metod i aspektów etycznych w powiązaniu z zagadnieniem twórczości. Zwornik tych elementów stanowi relacja mistrz–uczeń, której znaczenie dla rozwoju człowieka wyraża się

¹⁸³ K.J. Szmida, *Pedagogika pozytywna: twórczość – zdolności – mądrość zespolone*, w: *Zasoby twórcze człowieka...*, dz. cyt., s. 15–16.

¹⁸⁴ A. Molesztak, *Cele wychowania. W poszukiwaniu istoty i źródeł stanowienia*, w: *Wychowanie w kontekście teoretycznym*, red. A. Tchorzewski, Bydgoszcz 1997, s. 73–87.

¹⁸⁵ M. Magda-Adamowicz, *Twórcze wychowanie w ujęciu systemowym*, „Studia z Teorii Wychowania” 2012, t. 3, nr 1(4), s. 99.

w twórczych zachowaniach. Można je uznać również za efekt działań wychowawczych i edukacyjnych.

Wieloznaczność i trudności definicyjne w odniesieniu do twórczości i pojęć z nią związanych dodatkowo potęguje niejednoznaczność w posługiwaniu się terminami w obrębie teorii i praktyki pedagogicznej. Uznając, że pedagogika jest nauką o wychowaniu, kształceniu, edukacji, również przedmiot jej badań określa się, używając tych bliskoznacznych terminów. Jako takie odnoszą się one do procesów nauczania i uczenia się, czyli działań podejmowanych w celu nauczania, uczenia się i kształtowania postaw, ale każde z nich akcentuje inny ich aspekt. Zbigniew Kwieciński i Bogusław Śliwowski, uzasadniając takie podejście, wyjaśniają, że używając słowa „wychowanie”, zwraca się uwagę na nabywanie trwałych orientacji wartościujących, spójnych z nimi postaw i zachowań, kształtowanie charakteru i tożsamości. Używając słowa „kształcenie”, podkreśla się niezbędność intencjonalnego rozwijania wiedzy, rozumności, zdolności przeżywania i kontrolowania w sferze moralności, estetyki, motywacji w odniesieniu do życia osobistego i społecznego. Natomiast termin „edukacja”, nie podważając znaczenia procesów wychowania i kształcenia, zwraca uwagę na poszerzone możliwości ich realizowania, jakie dają wszelkie zorganizowane formy działań związanych z nauczaniem i uczeniem się¹⁸⁶. Wyjaśnienie to w odniesieniu do refleksji nad związkami pedagogiki i twórczości jest szczególnie nieodzowne.

Spotkanie z wychowankiem stanowi poważne wyzwanie dla każdego wychowawcy, ponieważ wchodzi on w dynamiczną relację z kimś, komu może pomóc lub zaszkodzić. Skuteczność oddziaływań pedagoga w ogromnej mierze zależy od jego sposobu postrzegania świata, wizji człowieka, jego możliwości, ograniczeń, wyzwań, czyli rozumienia procesu „stawania się”¹⁸⁷, a także przyjętej koncepcji wychowawczej. Istota twórczego wychowania tkwi w podejmowaniu zarówno przez wychowawcę, jak i wychowanka działań prowadzących do odnalezienia najlepszej drogi do wszechstronnego rozwoju wychowywanej osoby. Ta koherencja podejmowanych działań w kierunku rozwoju obu podmiotów wychowania sprzyja twórczości i wpływa na jej wielowymiarowe rozumienie w pedagogice.

1.2.1. Między pedagogiką twórczości a twórczą edukacją

Pedagogiczna refleksja nad fenomenem twórczości jest wieloaspektowa. Odnosi się zarówno do sposobu oraz celu, jak i wartości wychowania. Obejmuje

¹⁸⁶ Z. Kwieciński, B. Śliwowski, *Wstęp*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwowski, Warszawa 2021, s. 7.

¹⁸⁷ Termin „stawanie się” rozumiany jest nie tyle jako autokreacja bytu osobowego, ile jako realizacja „zadanego daru wraz z aktualizacją istnienia osoby”, A. Rynio, *Integralne wychowanie w myśli Jana Pawła II*, dz. cyt., s. 39.

swym zakresem działania w przestrzeniach teoretycznych, naukowych badań na poziomie uniwersyteckim, jak również przekłada się na działania praktyczne pedagogów i edukatorów. W polskim pedagogicznym dyskursie akademickim pojawiają się teorie tworzone na wzór psychologii twórczości, określane mianem *pedagogiki twórczości*¹⁸⁸, oraz takie, które zwracają uwagę na znaczenie i wartość kategorii kreatywności i twórczości w procesie kształcenia i wychowania człowieka¹⁸⁹, jak również takie, które koncentrują się na twórczości pedagogicznej¹⁹⁰.

Budowanie teorii naukowych wiąże się nieodłącznie z fascynującą, a jednocześnie nieeksploatowaną powszechnie problematyką. Do takich zagadnień w obrębie pedagogiki Krzysztof Szmidt zalicza kategorię twórczości. Autor przyjmuje, że naukowa refleksja w tym zakresie obejmuje zarówno działalność genialnych twórców, jak i twórczą aktywność wielu osób (często nieznaną z imienia i nazwiska). W tym kontekście

[...] pedagogika twórczości, nie tracąc z pola widzenia tych pierwszych, kieruje swoje zainteresowania w stronę tych drugich i poszukuje odpowiedzi na pytanie, co zrobić, by potencjalne zdolności twórcze zamieniły się w twórczość rzeczywistą i dojrzałą, wzbogacającą życie każdego z nas¹⁹¹.

Tak szerokie pole zainteresowań pedagogicznych w obrębie twórczości powoduje, że zarówno przedmiot, jak i cel prowadzonych w tym zakresie badań jest wieloznaczny. Dodatkowo problem ten komplikuje fakt, że za podstawy określenia przedmiotu badań pedagogiki twórczości uznaje się refleksję psychologów i filozofów twórczości. W Polsce w sposób najbardziej systematyczny opisywali go: Witold Dobrołowicz, Stanisław Popek, Andrzej Góralski oraz ich uczniowie (m.in. Jan Łaszczczyk)¹⁹². Oznacza to, że trudno jest jednoznacznie określić elementy konstruujące teorię pedagogiki twórczości. Rodzi to jednak potrzebę przyjrzenia się autorskim koncepcjom zbudowanym na związkach pedagogiki i twórczości.

Krzysztof Szmidt rozważa pedagogikę twórczości w szerokim i wąskim rozumieniu. Uznaje, że pierwszym zadaniem pedagogiki twórczości jest budowanie wiedzy z zakresu wychowania do twórczości niezależnie od wieku, wspomaganie poszczególnych osób i grup w procesie tworzenia i kształtowania postawy twórczej oraz badanie innowacji pedagogicznych. Chodzi o rozwijanie i weryfikację

¹⁸⁸ K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, dz. cyt., s. 18–19.

¹⁸⁹ W. Dobrołowicz, *Psychodydaktyka kreatywności*, Warszawa 1995.

¹⁹⁰ R. Schulz, *Twórczość pedagogiczna...*, dz. cyt.

¹⁹¹ K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, dz. cyt., s. 77.

¹⁹² Tamże, s. 17.

teorii opisujących, wyjaśniających, oceniających przejawy i prawidłowości twórczej aktywności człowieka oraz zasad, metod, technik jej rozwijania i wdrażania. Natomiast w wąskim rozumieniu uznaje pedagogikę twórczości za wychowawczą funkcję twórczej aktywności i teorię twórczych oddziaływań. W obszarze pedagogiki twórczości badacze poszukują odpowiedzi na pytania dotyczące celów wychowania do twórczości i ich źródeł oraz sposobów rozwijania zdolności twórczych. Tworzą ją dwie dziedziny: dydaktyka (psychodydaktyka) twórczości oraz teorie wychowania do twórczości i pomocy w tworzeniu¹⁹³.

Według Szmida rozwój pedagogiki twórczości w Polsce obejmuje dwie fazy. Pierwsza to faza dominacji problematyki twórczego nauczania związana z poszukiwaniem odpowiedzi na pytania o to, jak kreatywnie nauczać, to znaczy, jakich używać środków i metod nauczania. Oznacza to w pierwszej kolejności położenie akcentu na rozwijanie kreatywności wychowawcy, nauczyciela, edukatora, a dopiero pośrednio ucznia. Tę fazę reprezentują badania Henryka Rowida¹⁹⁴, a później Zbigniewa Pietraśińskiego¹⁹⁵ i Józefa Kozieleckiego¹⁹⁶. Prace tych badaczy zapoczątkowały rozwój problematyki związanej z nauczaniem twórczości. W drugiej fazie rozwoju pedagogiki twórczości w Polsce podejmowana była refleksja nad budzeniem, wspieraniem i rozwijaniem zdolności twórczego myślenia i twórczego rozwiązywania problemów przez uczniów. W tym nurcie podejmowano badania nad istotą procesów twórczych, a także nad metodami pokonywania barier hamujących działania twórcze uczniów. Oznaczało to wzrost zainteresowania nie nauczycielem, ale uczniem i jego potencjałem¹⁹⁷.

Z kolei Dobrołowicz, analizując twórczość w odniesieniu do procesu wychowania i kształtowania osoby, zaproponował stworzenie nowej subdyscypliny naukowej, określanej mianem *psychodydaktyki twórczości*¹⁹⁸. O zasadności takiego podejścia może świadczyć fakt, że na niektórych uczelniach wyższych realizowana jest specjalność z psychopedagogiki twórczości¹⁹⁹. W rozumieniu badacza psychodydaktyka to dział pedagogiki zajmujący się tworzeniem i systematyzowaniem wiedzy na temat procesu twórczego w wychowaniu. Jej celem jest

¹⁹³ Tamże, s. 23–24.

¹⁹⁴ H. Rowid, *Szkola twórcza. Podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistniania nowej szkoły*, Kraków 1931.

¹⁹⁵ Z. Pietraśiński, *Psychologia sprawnego myślenia*, Warszawa 1959; tenże, *Myślenie twórcze*, Warszawa 1969.

¹⁹⁶ J. Kozielecki, *Zagadnienia psychologii myślenia*, Warszawa 1968; tenże, *Rozwiązywanie problemów*, Warszawa 1969.

¹⁹⁷ K.J. Szmida, *Pedagogika twórczości*, dz. cyt., s. 26–45.

¹⁹⁸ W. Dobrołowicz, *Psychodydaktyka kreatywności*, dz. cyt., s. 64.

¹⁹⁹ Na przykład taki kierunek studiów proponowała Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu, zob. <https://www.wszia.opole.pl/oferta-edukacyjna/pedagogika/psychopedagogika-tworczosci/> <http://www.aps.edu.pl/> [dostęp: 15.05.2019].

przygotowanie bazy teoretycznej dla nauczycieli i wypracowanych na tej podstawie metod potrzebnych do zdobycia umiejętności przydatnych do twórczego rozwoju warsztatu dydaktycznego, odkrywania zdolności i postaw twórczych u wychowanków, organizowania twórczego procesu wychowawczego obejmującego całego człowieka, a nie tylko wybiórczych dziedzin wychowania. Baza teoretyczna ma również stanowić inspirację dla nowych pomysłów²⁰⁰.

Integrując badania pedagogiczne z praktyką edukacyjną w zakresie twórczości, Roman Schulz przyjmuje, że działania pedagogiczne tworzą swego rodzaju ciąg zadań, który może przypominać proces twórczy. O ile w klasycznych teoriach twórczości proces ten prowadzi do powstania określonego wytworu – produktu w społecznym odbiorze ocenianego jako nowatorski i innowacyjny – o tyle w przypadku działań pedagogicznych proces twórczy jest rozumiany raczej jako ciąg zdarzeń i działań umożliwiających realizację określonego celu, którego spełnienie nadaje nową wartość życiu zarówno wychowanka, jak i wychowawcy i wnosi do życia obu nową jakość. Dlatego w twórczość pedagogiczną wpisuje się nie tylko praktyka kształcenia i wychowania, praca pedagogiczna, ale także innowacyjna działalność kulturotwórcza w dziedzinie wychowania oraz samorealizacja zawodowa nauczyciela²⁰¹. Zdaniem autora

Każda postać pedagogicznego działania to pewien rodzaj twórczości, nawet sztuki. Mamy w niej przecież do czynienia z kształtowaniem ludzi, formowaniem ich osobowości, zgodnie z przyjętym zespołem wartości społecznych i poprzez działania, które z samej natury są nasycone elementami twórczymi²⁰².

Przeglądając przywołane koncepcje, można dostrzec, że twórczość pedagogiczna ma charakter subiektywny i obiektywny. Jest niższego i wyższego rzędu. Różnicuje je sposób podejścia do problemu, skala, jakość i efektywność podjętych działań. Obie – subiektywna i obiektywna – dotyczą rozwiązywania problemów dywergencyjnych. Twórczość subiektywna jest działaniem amatorskim, wynikającym z jakiejś napotkanej przez nauczyciela niewygody w procesie edukacyjnym, i polega na wprowadzaniu pewnych nowości w ograniczonym zasięgu. Natomiast twórczość obiektywna jest procesem autorskim, ustrukturyzowanym, którego celem jest wprowadzanie znaczących zmian na dużą skalę w szerokim środowisku edukacyjnym. Zmiany te mają służyć postępowi kulturowemu

²⁰⁰ W. Dobrołowicz, *Psychodydaktyka kreatywności*, dz. cyt., s. 64.

²⁰¹ R. Schulz, *Twórczość pedagogiczna...*, dz. cyt., s. 9–14.

²⁰² Tamże, s. 9.

w wychowaniu. Realizują się w konkretnym środowisku i odnoszą się do konkretnych realiów, w których centrum zawsze stoi wychowawca i wychowanek²⁰³.

W kontekście refleksji pedagogicznej nad twórczością znaczenia nabiera rozróżnienie terminów: „pedagogika kreatywności” i „pedagogia twórczości”. Główne kryterium ich stosowania stanowi specyfika edukacji na poszczególnych etapach rozwoju. Przyjmując pojęcie kreatywności w wąskim rozumieniu, Teresa Giza proponuje używanie terminu pedagogika kreatywności na etapie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, na którym dominuje praktyczne ćwiczenie postaw i technik kreatywnych. Z kolei na określenie działań pedagogicznych w pracy ze starszymi dziećmi oraz z młodzieżą badaczka używa określenia pedagogia twórczości. W odróżnieniu od pedagogiki kreatywności, pedagogia twórczości ma prowadzić do ukształtowania swoistego sposobu bycia, charakteryzującego się twórczym podejściem do rzeczywistości i stanowiącym stały komponent osobowościowy człowieka urzeczywistniany przez niego codziennie we wszystkich płaszczyznach życia²⁰⁴.

Oznacza to, że techniki kreatywne, których skutkiem jest pomysłowość, stanowią węższy obszar pedagogicznego myślenia i działania niż twórczość, która przenika wiele aspektów życia i nie polega tylko i wyłącznie na kreowaniu nowych pomysłów. Kreatywność w szkolnej praktyce to z jednej strony kompetencja narzucona nauczycielowi i uczniowi wymaganiami współczesnego świata, a z drugiej istotny element procesu dydaktycznego. Jest on realizowany w formie zajęć, podczas których nauczyciel nie tylko kształci konkretne umiejętności twórcze, ale również wspomaga uczniów w odkrywaniu ich talentów; pokazuje, w jaki sposób można je rozwijać i jak, korzystając z tego potencjału, kształtować swoją osobowość.

Kategoria twórczości w procesie edukacyjno-wychowawczym integruje myślenie i działanie nauczyciela i ucznia. Przygotowuje nauczycieli do twórczego zainteresowania się uczniem, wyznacza cele i określa sposoby twórczego nauczania. W konsekwencji prowadzi to do ukształtowania twórczego stylu bycia wychowawcy i wychowanek. Zatem twórczość jest zarówno celem samym w sobie, jak również sposobem edukacji. W myśleniu i działaniu opartym na założeniach pedagogiki twórczości nie jest obojętne, w jakim paradygmacie porozumiewają się między sobą wychowawca i wychowanek, jaki reprezentują pogląd na temat człowieka i świata. Dziecko uczy się poprzez obserwację i naśladowanie, dlatego tak ważne jest to, kto je wychowuje. Jednakże przebywanie z wybitnymi

²⁰³ M. Magda-Adamowicz, *Znaczenie pedagogiki twórczości w kształceniu pedagogicznym*, „Rocznik Lubuski” 2015, t. 41, nr 2, s. 147–162.

²⁰⁴ T. Giza, *Konteksty rozważań nad twórczością w pedagogice*, „Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne” 2000, nr 13, s. 147–167.

osobowościami nie gwarantuje sukcesu wychowawczego, gdyż ważne są jeszcze inne czynniki, które sprzyjają bądź zakłócają proces rozwoju młodego człowieka.

Celem zajęć z twórczości jest nauczanie dzieci i młodzieży tego, jak się uczyć, jak logicznie myśleć. Ich program może zawierać wybrane elementy filozofii, logiki, pedagogiki i psychologii. Tego typu zajęcia można określić mianem „treningu twórczości”, który, jak zauważa Szmidt²⁰⁵, wpływa na różne aspekty osobowości i działań człowieka. Jego wymiernym, materialnym efektem jest wprawdzie jakiś określony wytwór, ale ważniejsze jest to, że stymuluje on procesy psychiczne, które znajdują swoje uzewnętrznienie w określonych cechach osobowościowych. W tym znaczeniu trening twórczości stwarza warunki sprzyjające rozwojowi osoby. Zajęcia takie mogą mieć duże znaczenie dla rozwoju i wychowania, gdyż wymagają one podmiotowego traktowania osoby i obejmują wszystkie sfery jej osobowości, a nie tylko intelektualną. Służą również do nabywania kluczowych kompetencji²⁰⁶ potrzebnych do rozwiązywania i radzenia sobie z problemami²⁰⁷.

W edukacji za produkt (wytwór) twórczy uznaje się zarówno osobowość ucznia, nowy produkt edukacyjny (np. innowację pedagogiczną), jak i program rozwoju. Niezależnie jednak od tego, co zostanie uznane za wytwór twórczości pedagogicznej, powinien on spełniać określone kryteria, takie jak: autonomia, samosterowność, adaptacyjność, elastyczność, intelektualizacja, ale również innowacyjność²⁰⁸. Jak zauważa Andrzej Góralski, efektem działań podejmowanych przez pedagogów jest ukształtowanie takiej osobowości wychowanka, który świadomie będzie wykorzystywał swój twórczy potencjał, co umożliwi „mu uformowanie pełnej i bogatej w znaczne przymioty indywidualności”²⁰⁹. Oznacza to, że twórczy pedagog podejmuje takie działania, które jego wychowankowi pozwolą na osiągnięcie wewnętrznej równowagi i będą warunkowały jego integralny rozwój.

W tym kontekście należy zauważyć, że kategoria twórczości „wyprowadza” pedagogikę poza ramy szkolnej pragmatyki. Gdy stwarza się uczniowi warunki do twórczego rozwoju, zostaje on wyposażony w takie kompetencje, które nauczą go i przygotują do twórczego sposobu działania, czyli – jak zauważa Jan Łaszczczyk – możliwego do wykorzystania we wszystkich płaszczyznach życia²¹⁰.

²⁰⁵ K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, dz. cyt., s. 295–307.

²⁰⁶ *Kompetencje kluczowe. Realizacja koncepcji na poziomie szkolnictwa obowiązkowego*, Eurydice, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Dyrekcja Generalna ds. Edukacji i Kultury, Warszawa 2005, http://czytelnia.frse.org.pl/media/EC3212295PLN_002.pdf [dostęp: 17.05.2019].

²⁰⁷ K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, dz. cyt., s. 62.

²⁰⁸ R. Schulz, *Twórczość pedagogiczna...*, dz. cyt., s. 70–73.

²⁰⁹ A. Góralski, *Pedagogika zdolności*, w: *Szkice do pedagogiki zdolności*, red. A. Góralski, Warszawa 1996, s. 7.

²¹⁰ J. Łaszczczyk, *O pedagogice twórczości*, Warszawa 1997, s. 19.

W tym znaczeniu nauczyciel to innowator, realizujący takie działania, których efektem jest innowacja pedagogiczna właściwie zaplanowana i przeprowadzona w sprzyjających jej realizacji warunkach²¹¹.

Myślenie pedagogiczne wpisane w proces twórczy zakłada takie ujęcie celów wychowania, kształcenia i edukacji, których realizacja nie ogranicza się do podejmowania jedynie doraźnych działań związanych z wpływaniem na postawy, zachowania, a nawet rozwój intelektualny i społeczny ucznia. Zadaniem pedagoga jest wspomaganie ucznia w uzyskiwaniu określonego rezerwuaru wartości i zgodnego z nimi sposobu postrzegania siebie i świata – takiego, z którego będzie czerpał w całym swoim życiu, ale też widział potrzebę uzupełniania go. W działaniach pedagogów chodzi więc o to, by tak wychować człowieka, żeby był on zdolny do podejmowania nowych wyzwań i kreatywności w całym swoim życiu. Nadrzędnym celem działań pedagogicznych jest więc intencjonalne doprowadzenie wychowanka do określonego stylu bycia, przeżywania i kreowania rzeczywistości, w którym będą się zawierały wartości służące rozwojowi indywidualnemu, kulturowemu i społecznemu. Dziecka można bardzo wiele nauczyć, ale najpierw trzeba mu pomóc poznać samego siebie, odkryć jego potencjał i wyzwoić w nim chęć jego realizacji poprzez odpowiednią stymulację.

Jednym ze środków prowadzących do realizacji w praktyce celów określonych przez pedagogikę twórczości jest kreowanie środowiska szkolnego, które Anna Sajdak nazywa szkołą kreatywną. Głównym zadaniem szkolnego środowiska twórczego jest stworzenie dziecku takiej przestrzeni, w której będzie się ono zmagalo z różnego rodzaju zadaniami. Dzięki temu w procesie poznawania rzeczywistości i kształtowania samego siebie aktualizuje się jego twórczy potencjał. Przeprowadzając przegląd koncepcji idei edukacyjnych odchodzących od tradycyjnego modelu kształcenia (takich jak: szkoła Marii Montessori; koncepcje Celestyna Freineta, Rudolfa Steinera, Paula Geheeba czy Petera Petersena), Sajdak zauważa, iż mimo różnic ideologicznych, z których wyprowadzali swoje wizje edukacji, wszyscy oni byli zgodni co do tego, że proces pedagogiczny jest procesem twórczym. Argumentowali to tym, że jego celem jest kształcenie do twórczego życia. Istotą pracy pedagoga staje się więc praca nad twórczą postawą uczniów²¹². Nauczyciel, aby dobrze spełnić to zadanie, sam musi być twórczy²¹³.

²¹¹ R. Schulz, *Twórczość pedagogiczna...*, dz. cyt., s. 13.

²¹² A. Sajdak, *Edukacja kreatywna*, dz. cyt., s. 96–97.

²¹³ Jak ważna jest to kompetencja i zarazem pożądana u osób wykonujących zawód nauczyciela, świadczą nie tylko prace poświęcone kształceniu przyszłych pedagogów, ale także wymagania, które musi spełnić pedagog, starając się o uzyskanie kolejnych stopni awansu zawodowego. Zob. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lipca 2018 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli*, Dz. U. 16 sierpnia 2018 r., poz. 1574.

Należy również zauważyć, że już samo tworzenie tego typu środowiska szkolnego wymaga podjęcia twórczych działań zarówno przez nauczyciela, jak i ucznia, więc samo w sobie może zostać uznane za produkt procesu twórczego. Tym samym można te działania potraktować jako realizację najbardziej ogólnego celu pedagogiki twórczości, który prowadzi do realizacji celów edukacyjnych rozumianych jako „[...] kształtowanie w dziecku postawy badawczej, wsparcie jednostki samodzielnie formułującej i realizującej zadania na drodze swego rozwoju oraz urzeczywistniającej własne wizje rzeczywistości”²¹⁴.

Twórcze podejście do działania wyraża się niestereotypowym rozwiązywaniem problemów, co prowadzi do kreatywnego stylu życia. Analizując metody kształcenia przyszłych nauczycieli, Iwona Oleksa dochodzi do przekonania, że twórczość powinna się stać udziałem wszystkich, którzy podejmują się dzieła nauczania, wychowania czy opieki. Badaczka podkreśla, że współczesna szkoła potrzebuje twórczych dydaktyków²¹⁵. Stąd wielokrotnie powielane w literaturze przedmiotu sądy na temat konieczności włączenia do programu studiów pedagogicznych zajęć roboczo nazywanych treningiem twórczości bądź potrzeba doskonalenia tego typu zajęć na tych uczelniach, gdzie został on już wprowadzony²¹⁶. Postulaty te są wynikiem definiowania twórczości pedagogicznej jako procesu doskonalącego obu uczestników tegoż procesu – ucznia i nauczyciela.

W kontekście powyższych ustaleń można zauważyć, że proces kształcenia i wychowania, planowania oraz samorozwoju odpowiada procesowi twórczemu. Działania podejmowane w ramach pedagogiki twórczości dotyczą jednak nie tylko rozwoju ucznia czy studenta, ale także rozwoju nauczyciela. Dlatego pedagodzy zajmujący się tym zagadnieniem skupiają się na cechach osobowości pedagoga, twórczym wymiarze jego pracy, innowacyjności działań czy ich realizacji. Można odnieść wrażenie, że wśród pedagogów twórczości przeważa przekonanie, iż tylko twórczy człowiek może kształtować twórczych ludzi²¹⁷. W tym

²¹⁴ A. Sajdak, *Edukacja kreatywna*, dz. cyt., s. 141.

²¹⁵ I. Oleksa, *Twórczość pedagogiczna jako niezbędna kompetencja studentów kierunków pedagogicznych*, „Scientific Bulletin of Chełm – Section of Pedagogy” 2011, nr 1, s. 36.

²¹⁶ Można go znaleźć w ofercie dydaktycznej np. Uniwersytetu Warszawskiego na Wydziale Psychologii czy Dziennikarstwa, Informacji i Bibliologii: (https://usosweb.uw.edu.pl/kontroler.php?_action=katalog2/przedmioty/pokazPrzedmiot&prz_kod=2500-SP309-06; https://usosweb.uw.edu.pl/kontroler.php?_action=katalog2/przedmioty/pokazPrzedmiot&kod=2700-M-WAR-D4TTAU); Uniwersytetu w Białymstoku na Wydziale Nauk o Edukacji: (https://usosweb.uwb.edu.pl/kontroler.php?_action=katalog2/przedmioty/pokazPrzedmiot&kod=380-DS5-1AKM); Uniwersytetu Jana Długosza na Wydziale Pedagogicznym: (https://usosweb.ujd.edu.pl/kontroler.php?_action=katalog2/przedmioty/pokazPrzedmiot&kod=WP-P-M-04-POR-TT) [dostęp: 9.02.2021].

²¹⁷ R. Schulz, *Twórczość pedagogiczna...*, dz. cyt., s. 9–14.

kontekście istotna wydaje się konstatacja, że w pełni pedagogiem staje się ktoś, kto realizuje się nie tylko w sferze zawodowej, ale też społecznej oraz osobistej.

Wychowawca poprzez swoje indywidualne podejście do wychowanka podejmuje działania twórcze, których celem jest zarówno dążenie do pełnego rozwoju osoby, jak i społeczeństwa. Istotny tu wydaje się związek osobistego przeżywania siebie i rzeczywistości z twórczym działaniem pedagogicznym. Zdaniem Marzenny Magdy-Adamowicz „Twórczość pedagogiczna nauczyciela ma charakter osobisty i polega na wykorzystaniu indywidualnych możliwości w swoisty dla niego sposób. Nauczyciel twórczy pedagogicznie ma wiedzę, którą cały czas uaktualnia i wykorzystuje w pracy zawodowej”²¹⁸.

Coraz częściej twórczość jako cecha osobowościowa zaczyna być traktowana jako „podstawowy środek samorealizacji zawodowej pedagogów”²¹⁹, który staje się sposobem funkcjonowania i – co się z tym wiąże – nauczania i wychowania. Proces ten nie odbywa się więc w społecznej próżni. Własna podmiotowość, której doświadczenie – zdaniem Grażyny Mendeckiej – urzeczywistnia w pełni istotę samego siebie, kształtuje się i w środowisku szkolnym, i w rodzinnych zależnościach²²⁰.

Kategoria twórczości w procesie edukacyjno-wychowawczym odgrywa ważną rolę zarówno w odniesieniu do kształtowania wychowanka, jak i formacji nauczycieli²²¹. Myślenie w kategoriach pedagogiki twórczości przygotowuje nauczycieli do twórczego kierowania uczniem poprzez wyznaczanie celów i określanie sposobów nauczania, by skutecznie doprowadzić do ukształtowania twórczego stylu bycia wychowanka i rozwijania postawy twórczej nauczyciela. Jest ona nie tylko celem samym w sobie, ale również sposobem edukacji. Dlatego też wydaje się sprawą ważną przygotowanie nauczycieli do twórczego prowadzenia zajęć, które pomogą w wychowaniu pokolenia samodzielnie myślącego, opierającego się na systemie wartości ogólnoludzkich, takich jak: miłość, prawda, dobro, piękno, pokolenia, które potrafi podejmować mądre decyzje. Tym bardziej staje się to ważne ze względu na szybkie tempo zmian społecznych, politycznych, gospodarczych zachodzących w naszym kraju. Jak zauważa Schulz, koniecznością w procesie dydaktycznym stało się kreowanie nowego typu człowieka, który będzie umiał się dostosować do postępujących zmian²²².

²¹⁸ M. Magda-Adamowicz, *Znaczenie pedagogiki twórczości w kształceniu pedagogicznym*, art. cyt., s. 6.

²¹⁹ R. Schulz, *Twórczość pedagogiczna...*, dz. cyt., s. 15.

²²⁰ G. Mendecka, *Środowisko rodzinne w percepcji osób aktywnych twórczo*, Częstochowa 2003, s. 163.

²²¹ M. Szymańska, *Portfolio w kształceniu nauczycieli*, Kraków 2019, s. 276–277.

²²² R. Schulz, *Twórczość pedagogiczna...*, dz. cyt., s. 15.

Kształtowaniu tych postaw towarzyszy formowanie człowieka jako osoby²²³, czyli jako bytu, dla którego właściwe i pełnowartościowe odniesienie stanowi miłość²²⁴. Twórcza postawa zatem winna się charakteryzować otwartością, zaradnością, nastawieniem na zdobywanie wiedzy. Kształtowaniu zachowań twórczych w szkole sprzyjają więc takie aktywności, które ujawniają twórcze możliwości i ucznia, i nauczyciela, jak wspomniane już proces innowacyjny czy innowacja pedagogiczna. Stanowią one, jak to określił Schulz, praktyczny wymiar twórczości pedagogicznej pełniące funkcje: rozwojową, ekspresyjną, socjalizacyjną, terapeutyczną i edukacyjną²²⁵. Tak rozumiana twórczość staje się czynnikiem wpływającym na formułowanie celów edukacyjnych, dobór metod i środków dydaktycznych umożliwiających ich urzeczywistnienie, rzutującym na umiejętności, kompetencje, wymagania stawiane zarówno uczniowi, jak i nauczycielowi. Realizacja praktycznego wymiaru twórczości pedagogicznej jest niezbędna w zmieniającej się rzeczywistości, ponieważ wyposaża dziecko w takie umiejętności, które pozwolą mu prowadzić satysfakcjonujące życie. Dzięki twórczości możliwy jest integralny rozwój człowieka prowadzący do odnalezienia się w rzeczywistości, w której będzie się spełniał i którą będzie tworzył. Refleksja nad kategorią twórczości w polskiej teorii i praktyce społecznej wyznacza kierunek działań, który zawrzeć można w prostym komunikacie: trzeba uczyć myślenia.

1.2.2. Kształtowanie zachowań twórczych

Myślenie i działanie w kategoriach pedagogiki twórczości skierowane jest na formowanie postaw, których istotny element stanowią twórcze zachowania. Analizując problematykę aktywności twórczej dziecka, Robert Gloton i Claude Clero doszli do wniosku, że

[...] należy nauczyć każdego, by stał się samym sobą, był za siebie odpowiedzialny, będąc równocześnie odpowiedzialnym za przemiany i postęp innych ludzi i spraw wokół siebie, aby przejawiał swoje uzdolnienia, rozwijał siły aktywności, myśli, przyjaźni zgodnie z narastającymi zadaniami, by umiał nadawać sens doświadczeniu, miał poczucie spraw konkretnych i chęć do poszukiwań²²⁶.

²²³ D. Theil-Bieleńska, *Osoba jako podmiot wychowania w świetle koncepcji personalizmu integralnego ks. Wincentego Granata*, w: *Chrześcijańskie inspiracje w pedagogice*, red. J. Kostkiewicz, Kraków 2011, s. 79–90.

²²⁴ K. Wojtyła, *Osoba i czyn*, dz. cyt., s. 42–43.

²²⁵ K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, dz. cyt., s. 70–72.

²²⁶ R. Gloton, C. Clero, *Twórcza aktywność dziecka*, tłum. I. Wojnar, Warszawa 1976, s. 28.

Konstatacja ta odnosi się do całego procesu wychowania, ale realizacja powyższych postulatów w szczególności sposobu związana jest z kształceniem określonych postaw i zachowań twórczych.

Własną, oryginalną koncepcję postawy twórczej KANH prezentuje Stanisław Popek, który wiąże zachowania twórcze z interakcyjnym modelem zdolności. Uznaje, że podstawowym środowiskiem nabywania i ujawniania zdolności twórczych jest przestrzeń określona przez rodzinę, grupy rówieśnicze i szkołę. W niej powstaje motywacja wzmacniana przez zdolności intelektualne, uzdolnienia specjalne oraz uzdolnienia twórcze. Dopiero na ich przecięciu ujawniają się wybitne zdolności. Postawę twórczą uznaje za podstawę modelu pracy twórczej, która wyraża się w uczeniu i działaniu. Badacz uważa, że postawa twórcza nie musi być przeciwieństwem postawy odtwórczej, gdyż takie jej wyznaczniki, jak: powtarzanie, powielanie, analiza, naśladowanie zwykle poprzedzają działania twórcze i im towarzyszą. Oznacza to, że postawę odtwórczą rozumie szerzej niż tylko przeciwieństwo postawy twórczej, gdyż zarówno jedna, jak i druga są związane z cechami sfery poznawczej i charakterologicznej²²⁷.

W zaproponowanym modelu twórczą postawę determinują: konformizm i nonkonformizm oraz zachowania algorytmiczne i heurystyczne. Przez konformizm autor rozumie zachowania nacechowane zależnością, pasywnością, sztywnością adaptacyjną, stereotypowym myśleniem, uległością, słabością, brakiem odpowiedzialności i nietolerancją, defensywnością, lęklnością i niskim poczuciem własnej wartości. Natomiast za główny czynnik twórczych zachowań przyjmuje nonkonformizm przejawiający się w samodzielności myślenia, krytycznej postawie wobec istniejących zasad i zwyczajów panujących w grupie, niezależności w ocenianiu i działaniu. Zachowania nonkonformistyczne wynikają z autonomicznego systemu wartości²²⁸ i wyrażają się w witalności, elastyczności adaptacyjnej, spontaniczności, oryginalności, wytrwałości, odwadze, ekspresywności, tolerancji, wysokim poczuciu własnej wartości. Zachowania algorytmiczne w modelu zachowań twórczych Popka wyznaczone są przez: nastawienia osoby do działań kopiujących i reprodukcujących, które są związane z uczeniem się poprzestającym na zrozumieniu i analizie logicznej, bierność intelektualną, myślenie o niskim poziomie refleksyjności i brak pomysłowości. Przeciwną kategorią wobec zachowań algorytmicznych są zachowania heurystyczne. Ujawniają one dużą samodzielność i aktywność poznawczą, wyobraźnię wytwórczą,

²²⁷ S. Popek, *Kwestionariusz Twórczego Zachowania KANH*, dz. cyt., s. 22–24.

²²⁸ R.E. Bernacka, S.L. Popek, M. Gierczyk, *Kwestionariusz Twórczego Zachowania KANH III – prezentacja właściwości psychometrycznych*, „Annales Universitatis Mariae-Skłodowska. Sectio J” 2016, t. 29, nr 3, s. 35.

uczenie się rekonstruktywne, elastyczność intelektualną, a także refleksyjność i potencjalne uzdolnienia do twórczości artystycznej²²⁹.

Z modelem zachowań twórczych Popka związany jest model stylu twórczego zachowania (STZ) Andrzeja Strzaleckiego. Autor zakłada, że osoby osiągające powodzenie w różnych dziedzinach aktywności biznesowej i zarządzaniu charakteryzują się określoną konfiguracją cech ludzi twórczych. W wyniku analizy czynnikowej określił pięć składników determinujących postawy twórcze. Są nimi: aprobatą życia, siła ego, samorealizacja, giętkość struktur poznawczych oraz wewnętrzna sterowność.

W ujęciu badacza aprobatą życia to zdolność do akceptacji własnego życia; umiejętność kierowania swoim życiem i własny styl wartości. To również optymizm życiowy, który wyraża się w spójności podejmowanych działań i sprawności w realizacji życiowych celów. Z kolei siła ego, w modelu Strzaleckiego, to wyraźna aprobatą własnej osoby i odporność na przeciwności przy przeprowadzaniu działań życiowych. Z czynnikiem tym związana jest też determinacja w dążeniu do celów oraz samodzielność w różnych sytuacjach życiowych – nawet przy braku wsparcia ze strony innych osób. Samorealizacja jest umiejętnością realizacji zadań życiowych, które posiadają dla osoby istotne znaczenie. Jest to również zdolność do hierarchizacji celów i umiejętność podporządkowania częściowych celów na rzecz celów najważniejszych i globalnych. Składową samorealizacji jest zdolność do dyskontowania wartości przejawiająca się między innymi w gotowości rezygnacji z szybkich gratyfikacji na rzecz wartości odroczonych w czasie. Następną komponentą, czyli giętkości struktur poznawczych, to elastyczność w rozwiązywaniu problemów. Jej naczelną cechą jest odrzucanie sztywnych schematów na rzecz rozwiązań twórczych. Giętkość struktur poznawczych przejawia się między innymi oryginalnością i innowacyjnością rozwiązań, poszukiwaniem analogii oraz preferowaniem racjonalności w trakcie procesu poznawania. Ostatni czynnik – wewnętrzna sterowność to zdolność do przeciwstawiania się naciskom i presji innych. Wyraża się determinacją w realizacji własnych celów i zdolnością do niezależnych działań mimo ich niepopularności czy krytyki ze strony innych osób²³⁰.

Kształtowanie zachowań twórczych, analogicznie jak sama twórczość, dotyka różnych sfer człowieka, różnych aspektów jego życia. Jest procesem koniecznym na drodze kształtowania samego siebie. Nie można go przy tym sprowadzić tylko do szkolnej praktyki pedagogicznej. Dzieje się on i w środowisku rodzinnym,

²²⁹ S. Popek, *Kwestionariusz Twórczego Zachowania KANH*, dz. cyt., s. 24–25.

²³⁰ A. Strzalecki, *Model „Stylu Twórczego Zachowania” jako wyznacznik funkcjonowania kadry menedżerskiej w warunkach zmian systemowych*, „Czasopismo Psychologiczne” 2001, t. 7, nr 2, s. 136.

i w środowisku wspólnoty szkolnej, pozaszkolnej, rówieśniczej, w tym także religijnej. Staje się pewnego rodzaju fundamentem, na którym jednostka buduje określoną strategię życiową. Cztery z pięciu czynników determinujących postawy twórcze wskazane w modelu STZ odnoszą się do sprawności osobowości i odpowiadają sferom biorącym udział w procesie twórczym: poznawczej (giętkość struktur poznawczych i samorealizacja); osobowościowej (siła ego) i aksjologicznej (wewnętrzna sterowność). W procesie twórczym wszystkie wymienione trzy dziedziny ludzkiego funkcjonowania muszą być zintegrowane i wówczas „współ-przyczyniają” się do procesu twórczego i powstawania twórczego produktu²³¹. To współdziałanie ujawnia się w „sprawności osobowości”, czyli nadrzędnym mechanizmie modelu STZ. Sprawność osobowości powiązana jest z posiadaniem szerokiej wiedzy na swój temat, ze świadomością i poczuciem własnego *ja*²³². Prowadzi to do przeżywania i doświadczania własnej tożsamości, którą rozumie się jako strukturę *ja* pełniącą funkcję integrującą dla wszystkich aktywności ludzkich²³³, co umożliwia realizację zamierzonych celów i ostatecznie buduje korzystną dla człowieka adekwatną samoocенę²³⁴.

Tożsamość – poczucie i świadomość tego, kim jestem, w tej perspektywie staje się kategorią podstawową dla twórczego zachowania. Osoby twórcze według Strzaleckiego to menadżerowie własnego życia²³⁵, którzy nie tylko poznają rzeczywistość w sposób twórczy, ale przede wszystkim dążą do jej zmiany w kierunku pożądanego stanu. Dzięki temu są one otwarte na drugiego człowieka; są w stanie rozwijać się; przekraczać granice niemożności, ograniczeń, lęku i samotności²³⁶. Można w tym kontekście mówić również o heroicznym przywództwie²³⁷ bądź też „zarządzaniu sobą”²³⁸.

Za typowe wyznaczniki twórczego zachowania Bogdan Suchodolski uznaje wolność i realizowanie własnego potencjału. Kategoria wolności jest silnie związana z pojęciem twórczości. Twórczość dokonuje się w wolności, a poprzez

²³¹ A. Strzalecki, *Sprawność osobowości. Kontrowersje wokół ogólnego czynnika osobowości twórczej*, „Zagadnienia Naukoznawstwa” 2012, nr 2(192), s. 99–100.

²³² E. Trzebińska, T. Miś, I. Rutczyńska, *Wielorakie ja i jedność tożsamości. Ujęcie doświadczeniowo-analityczne*, „Roczniki Psychologiczne” 2003, t. 6, s. 9.

²³³ J. Reykowski, *Procesy emocjonalne. Motywacja, osobowość*, Warszawa 1992, s. 181.

²³⁴ B. Wojcieszke, *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*, Warszawa 2002, s. 162.

²³⁵ A. Strzalecki, *Model „Stylu Twórczego Zachowania” jako wyznacznik funkcjonowania kadry menedżerskiej...*, art. cyt., s. 144.

²³⁶ A. Strzalecki, *Psychologia twórczości...*, dz. cyt.

²³⁷ Ch. Lowney, *Heroiczne przywództwo: tajemnice sukcesu firmy istniejącej ponad 450 lat*, tłum. E.P. Malczak, Kraków 2015.

²³⁸ W odniesieniu do zgromadzonego materiału empirycznego określenie to nabiera szczególnego znaczenia, gdyż autorzy odnoszą je do młodych dorosłych. E. Gurba, J. Krysztofik, A. Walulik, *„Zarządzanie sobą” u progu wchodzenia w dorosłość*, art. cyt., s. 131–137.

przełamywanie różnorodnych barier pozwala przezwyciężyć zniechęcenie w dążeniu do realizacji wartości obiektywnych²³⁹, a jak Nęcka dopowiada, również do ich tworzenia²⁴⁰. Co więcej, zdaniem Suchodolskiego twórcze zachowanie wprowadza człowieka z jego świata samotności w stronę relacji interpersonalnych i służby na rzecz innych. Ta umiejętność przekroczenia schematów umożliwia człowiekowi odnalezienie się w nowych, zmiennych warunkach życia. Zatem istotnym elementem twórczej postawy jest zdolność adaptacyjna, kształtowana od najmłodszych lat, ale nabiera ona istotnego znaczenia w okresie adolescencji i dorosłości²⁴¹.

Zdolność adaptacyjną należy powiązać także z postawą samorealizacji i to zarówno pedagoga, jak i ucznia²⁴². Realia współczesnego świata wymuszają niejako na systemach kształcenia, aby ich podstawą uczynić umiejętności twórcze, bo to dzięki tego rodzaju kompetencjom człowiek łatwiej poradzi sobie ze sobą i z życiem w warunkach płynnej nowoczesności²⁴³. Systemy te nie tylko kształcą umiejętności samodzielnego myślenia i podejmowania mądrych decyzji, ale także uczą odwoływania się do wartości uniwersalnych, zwanych transcendentiami, za jakie uznaje się prawdę, dobro, piękno. W całej historii ludzkości traktowano je jako pierwszoplanowy czynnik uszlachetniający osobę i ludzkość:

Człowiek nie może się w pełni rozwijać bez realizowania w swym życiu takich podstawowych wartości, jak: prawda, dobro, piękno, sprawiedliwość. Pełnię rozwoju osobowego wyznaczają jeszcze wartości moralne, takie jak: bezinteresowność, dzielność, lojalność, mądrość, opanowanie, prawdomówność, prawość, szlachetność, tolerancja, uczciwość, umiejętność przebaczenia, wierność²⁴⁴.

Oznacza to, że wychowanie twórcze powinno prowadzić człowieka do spotkania z drugim człowiekiem. Maria Grzywak-Kaczyńska, mówiąc o wychowaniu do miłości, traktuje ją jako centrum ludzkiego życia. Osoba w swoim kochaniu, rozumianym jako pozytywne ustosunkowanie się do obiektu miłości, angażuje emocje, intelekt, wolę, działanie. Może jednak przyjmować dwojaki postawy: egocentryczne i alterocentryczne. Przyjęcie pierwszej z nich – egocentrycznej – jest zatrzymaniem się na etapie dzieciństwa, gdy dziecko próbuje podporządkować sobie wszystko i stawia siebie w centrum uwagi. Dopiero z czasem uczy

²³⁹ B. Suchodolski, *Twórczość jako styl życia*, „Studia Filozoficzne” 1975, nr 10–11, s. 97–108.

²⁴⁰ E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, dz. cyt., s. 13.

²⁴¹ Zob. B. Suchodolski, *Twórczość jako styl życia*, dz. cyt.

²⁴² R. Schulz, *Twórczość pedagogiczna...*, dz. cyt., s. 15.

²⁴³ Z. Bauman, *Ponowoczesność jako źródło cierpienia*, dz. cyt.

²⁴⁴ J. Jędryka, *Wolność ucznia jako osoby w kontekście wartości moralnych*, „Nauczyciel i Szkoła” 2013, nr 1 (53), s. 81.

się, że oprócz niego są inni: rodzice, dziadkowie, rodzeństwo, koledzy. To okres, w którym stymuluje się je do tego, by zauważało potrzeby innych, aby potrafiło się podzielić. Już wtedy dziecko doświadcza, że to jest trudne i musi podejmować czasami niewygodne decyzje. Pozwolenie dziecku na stawianie siebie ponad innych prowadzi do wytworzenia się w nim podejścia egocentrycznego. Natomiast w dziecku, któremu stwarza się warunki, aby dostrzegało problemy i potrzeby innych i twórczo je rozwiązywało, kształtowane są postawy alterocentryczne. Są one „[...] wyżej zorganizowane, gdyż są wyrazem wytworzenia się w psychice nowych ośrodków, wokół których wytwarzają się nowe przeżycia poznawczo-emocjonalne”²⁴⁵.

Rezygnacja z egocentryzmu, przyjmowanie postawy alterocentrycznej są wyrazem rozwoju osoby, a spotkanie z Innym jest wzajemnym poszukiwaniem etosu²⁴⁶. Postawa taka nie ma nic wspólnego ani z uległością, ani z dominacją. Człowiek uległy podporządkowuje się, rezygnując z własnej tożsamości, ten zaś, który dominuje – koncentruje się na tym, by zachować pozycję władcy. Oba rozwiązania są destrukcyjne, można je przewyciężyć jedynie dzięki miłości, która ma charakter twórczy: Jak zauważa Erich Fromm, „Miłość jest twórczą aktywnością. Zakłada troskę, wiedzę, reagowanie, afirmację i radość – nakierowane na osobę, drzewo, obraz, ideę. Kochać oznacza powoływać do życia, powiększać jej lub jego życiową aktywność. Jest to proces samoodnawiający się i samonapędzający”²⁴⁷.

Miłość zatem jako jeden z przejawów aktywności twórczej wyrażona w działaniu polega na aktywnym i produktywnym podejściu do siebie i innych. To miłość podnosi jakość kondycji człowieka, nadaje sens i rytm ludzkiemu życiu, integruje osobowość i wszelkie podejmowane działania²⁴⁸. Józef Tischner zaś, wyjaśniając sens wartości etycznych, posługuje się metaforami zaczerpniętymi ze świata sztuki: „Wartości etyczne odślaniają się nam zawsze jako partytura w tle obecności drugiego człowieka”²⁴⁹.

Na kształtowanie zachowań twórczych mają wpływ również cechy i kompetencje wychowawców, rodziców oraz pedagogów. Zdaniem Mendeckiej w odniesieniu do dorosłych najważniejsze z nich to: otwartość komunikacyjna, troskliwość oraz ciepło emocjonalne, przewaga liberalizmu nad wymaganiami

²⁴⁵ M. Grzywak-Kaczyńska, *Wychowanie do miłości – miłości trzeba się uczyć*, w: *Wychowanie personalistyczne. Wybór tekstów*, red. F. Adamski, Kraków 2005, s. 368.

²⁴⁶ J. Tischner, *Myslenie według wartości*, Kraków 2011, s. 176.

²⁴⁷ E. Fromm, *Mieć czy być?*, dz. cyt., s. 69–70.

²⁴⁸ M. Grzywak-Kaczyńska, *Wychowanie do miłości – miłości trzeba się uczyć*, w: *Wychowanie personalistyczne...*, dz. cyt., s. 363.

²⁴⁹ J. Tischner, *Etyka wartości i nadziei*, w: D. von Hildebrand, J.A. Kłoczowski, J. Paściak, J. Tischner, *Wokół wartości*, Poznań 1984, s. 179.

oraz miłości nad odrzuceniem²⁵⁰. Zatem przyjęta przez wychowawcę koncepcja człowieka musi obejmować świat wartości, w którym centralne miejsce zajmuje miłość.

Twórczość wpisuje się w te cele oddziaływań pedagogicznych, które prowadzą do integralnego rozwoju człowieka i odnalezienia się w rzeczywistości, po to, by potrafił rozwijać posiadane zdolności i możliwości. Wychowanie, które stawia sobie powyższy cel, musi być osadzone przede wszystkim w obszarach aksjologicznym i teologicznym, ponieważ one określają ideały i normy wychowania, które są konieczne do zrozumienia świata i znalezienia swojego w nim miejsca²⁵¹. Odnajdywanie swojego miejsca w rzeczywistości jest swego rodzaju dziełem, a proces, w którym się to dokonuje, sam w sobie jest procesem twórczym.

Inspirację do kształtowania zachowań twórczych w perspektywie związków, jakie zachodzą pomiędzy twórczością i religijnością, reprezentuje między innymi pedagogika o charakterze towarzyszenia. Definiowanie wychowania z perspektywy idei towarzyszenia przyjmuje wieloraką postać. Kategoria towarzyszenia stanowi jedno z pryncypiów tzw. nowego wychowania (pedagogika reformy, progresywizm pedagogiczny), które powstało jako odpowiedź na niewystarczalność tradycyjnego modelu kształcenia opartego na stopniach formalnych²⁵².

Niezależnie od tego, jak poszczególni przedstawiciele tego nurtu rozumieją odrzucenie autorytarnego przekazu, są zgodni co do tego, że zmiany winny zmierzać w kierunku aktywnego uczestnictwa wszystkich „aktorów” procesu wychowawczego. Oznacza to wyakcentowanie kategorii podmiotowości w wychowaniu, która mimo że we współczesnej pedagogice jest niejednoznacznie określona: stosowana zarówno w ujęciu filozofii klasycznej, jak i nowożytnej; rozumiana metafizycznie czy też funkcjonalnie, to domaga się postrzegania uczestników procesu wychowania jako partnerów – podmioty wspólnego zmierzania do osiągnięcia pełni człowieczeństwa²⁵³.

W tradycji chrześcijańskiej nurt myślenia i działania pedagogicznego w kategoriach towarzyszenia reprezentuje jezuicki model wychowania. Jego naczelną ideę stanowi integrowanie humanistycznego wymiaru ludzkiego życia z chrześcijańskim. Jest zbudowany z pięciu elementów: kontekst, doświadczenie, refleksja, działanie, ocena. Jak wyjaśniają Zbigniew Marek i Anna Wąlułik, lokowanie sytuacji wychowawczej w kontekście ma uświadomić, że kształtowanie postaw i zachowań nie przebiega w pustce, a proces wychowania uzależniony jest od

²⁵⁰ G. Mendecka, *Środowisko rodzinne w percepcji osób aktywnych twórczo*, dz. cyt., s. 163.

²⁵¹ Z. Marek, *Pedagogika towarzyszenia*, Kraków 2017, s. 114–115.

²⁵² Ch. de Garmo, *Herbart and the Herbartians*, Honolulu 2002.

²⁵³ J. Horowski, *Podmiotowość w pedagogice chrześcijańskiej o inspiracji tomistycznej*, „Paedagogia Christiana” 2009, nr 2/24, s. 63–66.

uwarunkowań socjalno-ekonomicznych, politycznych, społecznych. Budują go oczekiwania, przekonania, predyspozycje, osiągnięcia, a także braki zarówno nauczyciela/wychowawcy, jak i ucznia/wychowanka²⁵⁴. Zrozumienie kontekstu tworzy przestrzeń odkrywania doświadczenia, które swym zasięgiem obejmuje władze duchowe człowieka: rozum, uczucia i wolę²⁵⁵. Doświadczenie uzdalnia wychowawcę i wychowanka do uchwycenia tego, co istotne, poprzez refleksję. Jest ona procesem umożliwiającym wydobywanie znaczeń ludzkich doświadczeń i odkrywanie ich sensu. Wymaga to tworzenia warunków umożliwiających nabywanie umiejętności odkrywania wielorakich znaczeń pojawiających się problemów na bazie gruntownej i wszechstronnej wiedzy, co chroni osobę przed indoktrynacją i manipulacją. Uzyskane na tej drodze wiedza i doświadczenie powinny inspirować do działania, którego celem jest kształtowanie postaw, budowanie świata wartości, określanie ideałów. Zarówno wiedza, jak i działanie podlegają ocenie, u podstaw której leży wzajemny szacunek, jaki okazują sobie wychowawcy i wychowankowie. Obejmuje ona swym zakresem zarówno osiągnięcia szkolne, jak też integralny rozwój osoby postrzegany jako „życie dla innych”²⁵⁶.

Wychowanie w modelu ignacjańskim wyznacza czynniki sprzyjające kształtowaniu twórczych zachowań, u których źródeł tkwi przyjęty zestaw wartości, ale przede wszystkim świadomość wychowawcy dotycząca własnej wizji życia i określonej wizji wychowanka. Jest to, jak zauważa Bogusław Śliwerski, fundament procesu wychowania, w trakcie którego powinna nastąpić integracja osobowości wychowanka sterowana z jednej strony przyjętą hierarchią wartości, z drugiej kolejnymi etapami rozwoju psychofizycznego²⁵⁷. Oznacza to, że kształtowanie twórczych zachowań nie ma charakteru incydentalnego, lecz wpisuje się w cały proces wychowania i jest kontynuowane w procesie samowychowania. To implikuje działania rozłożone w czasie, prowadzące do realizacji określonego celu, do uzyskania zamierzonego efektu, którym w odniesieniu do twórczości będzie jakiś rodzaj wytworu podlegający ocenie społecznej.

Przedstawione wcześniej rozważania nad rozumieniem twórczości i jej składowych (twórca, artysta, dzieło, proces) oraz warunkami i sposobami kształtowania zachowań twórczych pozwalają na konstatację, że są one pewnego rodzaju twórczym wytworem, który stanowi dla człowieka istotny punkt wyjścia do tworzenia samego siebie. Jego podstawę – jak zauważa Walulik – stanowi refleksyjność²⁵⁸.

²⁵⁴ Z. Marek, A. Walulik, *Pedagogika Dobrej Nowiny. Perspektywa katolicka*, Kraków 2020, s. 162.

²⁵⁵ Z. Marek, *Pedagogika towarzyszenia...*, dz. cyt., s. 57–59.

²⁵⁶ Z. Marek, A. Walulik, *Pedagogika Dobrej Nowiny...*, dz. cyt., s. 163.

²⁵⁷ B. Śliwerski, *Pedagogika bez transcendencji*, w: *Pedagogika ignacjańska wobec wyzwań współczesnego humanizmu*, dz. cyt., s. 100–101, 106–107.

²⁵⁸ A. Walulik, *Edukacyjne wspomaganie...*, dz. cyt., s. 109.

W odniesieniu do twórczych zachowań jej rozumienie można przyjąć za Danutą Lalak. Jest to:

[...] umiejętność analizy własnego doświadczenia, która wykracza poza jego obserwowalne atrybuty. Refleksyjność to umiejętność wyjścia poza dostarczone informacje – zdolność generowania wiedzy o sobie i otaczającym świecie. To zdolność rozumienia własnych stanów psychicznych i emocjonalnych, to wielki intelektualny dar rozumienia siebie i podejmowania działania. To dar rozumienia innych ludzi, przez fakt podobieństwa, współodczuwania, współdziałania i doświadczenia wspólnoty losu²⁵⁹.

W formowaniu refleksyjności (niezależnie od wieku) znaczącą rolę pełni kształcenie, czego przykładem może być aktywność edukacyjna dorosłych. Człowiek poprzez autorefleksję i relacje z innymi uczy się rozumienia, przeżywania i realizacji siebie. Jednym z czynników wspomagających refleksję nad życiem jest religia. Jak pokazują badania Janusza Krysztofika i Anny Walulik, zdobywanie wiedzy religijnej otwiera nową perspektywę refleksji nad sobą i relacjami z innymi. Rozwija wgląd w stosunek do świata i religijności, a w konsekwencji określa przyjmowaną strategię refleksji nad życiem²⁶⁰ i kształtuje jego styl²⁶¹. W tym znaczeniu twórcza praca pedagoga oddziałuje na wychowanków, a dla niego samego staje się sposobem samorealizacji, inspiracją i stylem życia.

Istotną rolę w formowaniu zachowań twórczych pełni ten, który stwarza warunki do twórczego rozwoju jednostki – wychowawca, nauczyciel, rodzic. To po jego śladach podąża wychowanek na drodze twórczej autorefleksji, kształtującej jego tożsamość i jego życie. Można powtórzyć za Andrzejem Góralskim, iż „pedagogika zdolności jest przede wszystkim pedagogiką mistrzostwa”²⁶².

1.2.3. Relacja mistrz–uczeń podstawą twórczej edukacji

Wychowanie do twórczości stawia sobie za cel ukształtowanie człowieka, który będzie funkcjonował w sposób dający mu radość i zadowolenie, pozwalający na spełnienie siebie oraz dający poczucie sensu. Takie cele pedagogice twórczości wytycza Andrzej Góralski, mówiąc o wzorcach twórczości, które człowiek aktualizuje w swoim życiu poprzez obcowanie z mistrzem, bliskie relacje z innymi,

²⁵⁹ D. Lalak, *Życie jako biografia. Podejście biograficzne w perspektywie pedagogicznej*, Warszawa 2010, s. 392.

²⁶⁰ A. Walulik, *Edukacyjne wspomaganie...*, dz. cyt.

²⁶¹ J. Krysztofik, A. Walulik, *Między ignorancją a eksperckością. Edukacja religijna w kształtowaniu codzienności dorosłych*, Częstochowa 2016, s. 144–145.

²⁶² A. Góralski, *Pedagogika zdolności*, dz. cyt., s. 8.

skierowanie swojej aktywności ku wartościom obiektywnym, odkrywanie swoich cech i możliwości oraz ciągłą pracę²⁶³.

Relacja mistrz–uczeń warunkująca proces wychowawczy prowadzi do tego, że w pewnym momencie wychowanek przejmuje całkowitą odpowiedzialność za kształtowanie samego siebie, potrafi zmierzyć się z sytuacjami trudnymi i kryzysowymi skłaniającymi do szukania optymalnych rozwiązań mających charakter twórczy²⁶⁴.

Andrzej Góralski wskazując na skuteczność procesu twórczego, kieruje uwagę na kluczową rolę mistrza w procesie twórczego działania, którego zadaniem jest tworzyć sprzyjające warunki, takie jak: stałość, niezmienność i trwałość, dające poczucie sensowności podejmowanych wysiłków oraz skuteczność i efektywność oddziaływań²⁶⁵. Według autora proces ten powinien się dokonywać w atmosferze poczucia bezpieczeństwa i umożliwiać konfrontację z mistrzem-nauczycielem, pełniącym rolę przewodnika, który jednocześnie inspirować i pomaga zdobyć odpowiedni warsztat. Powinien prowadzić do wykształcenia określonych zachowań twórczych, które w przebiegu życia człowieka, już po zakończeniu procesu kształcenia w szkole, umożliwią mu podniesienie jakości życia oraz jego integralny rozwój, czyniący z niego jednostkę społecznie odpowiedzialną. Osiąganie tych oczekiwań wymaga od ucznia nauczenia się radzenia sobie z dylematami związanymi z tworzeniem własnej tożsamości, stawianiem się, czy mówiąc w duchu ponowoczesności, projektowaniem siebie i swojego życia.

Dylematy młodego człowieka są wpisane w jego proces dojrzewania rozumiany jako tworzenie. Przechodząc z okresu dzieciństwa w okres adolescencji, osoba musi się zmierzyć z podstawowym dylematem zbudowanym przez dwa bieguny: tożsamością i niepewnością roli²⁶⁶. Symultaniczny proces separacji od rodziców i autonomizacji może być źródłem kryzysu, ponieważ z jednej strony człowiek zaczyna tworzyć samego siebie, a z drugiej staje wobec „ogromnej liczby nowych ról, jakie niesie ze sobą dorosłe życie – zawodowych, płciowych, religijnych”²⁶⁷.

Sytuacja, w jakiej znajduje się młody człowiek, sprawia, że jest on zmuszony do podejmowania decyzji, rozstrzygnięcia dylematów, do czego nie zawsze czuje się odpowiednio przygotowany. Bywa, że brakuje mu pewności siebie, co zazwyczaj wiąże się z obniżonym poczuciem własnej wartości. Nastolatek często szuka potwierdzenia wartości swojej osoby w oczach kolegów. Grupa rówieśnicza z wyznawanymi przez nią wartościami, stylem życia, przyjętymi postawami staje

²⁶³ A. Góralski, *Wzorce twórczości. Eseje filozoficzne i pedagogiczne*, Warszawa 1998, s. 58–70.

²⁶⁴ A. Góralski, *Pedagogika zdolności*, dz. cyt., s. 8.

²⁶⁵ A. Góralski, *Teoria twórczości*, Warszawa 2003, s. 123–125.

²⁶⁶ E. Erikson, *Dzieciństwo i społeczeństwo*, tłum. P. Hejmej, Poznań 1997, s. 263.

²⁶⁷ H. Bee, D. Boyd, *Psychologia rozwoju człowieka*, tłum. A. Wojciechowski, Poznań 2004, s. 365.

się dla niego punktem odniesienia w procesie kształtowania własnej tożsamości. Innego typu punktem odniesienia, bardzo istotnym dla młodego człowieka, są relacje z rodziną. Okres wzmocnionego procesu samoświadomości to siłą rzeczy czas częstego występowania wzmocnionych konfliktów nastolatka z rodzicami²⁶⁸. Helen Bee istotę tego typu konfliktów upatruje w dylemacie: „uniezależnić się od nich [rodziców – I.P.S.], a jednocześnie zachować poczucie związku z nimi”²⁶⁹.

Dylematy, wobec których staje nastolatek, to nieodłączny element procesu kształtowania jego tożsamości. Doświadcza ich na styku relacji interpersonalnych zarówno w grupie rówieśniczej, jak i w odniesieniu do rodziców. Ich istotą są nie tyle relacje same w sobie, ile raczej, jak to określił James Marcia, „dokonywanie nowych wyborów, kiedy stare wartości i decyzje podlegają ponownemu rozważeniu”²⁷⁰.

Zdaniem Marcii efektem owego procesu powinno być przyjęcie swego rodzaju zobowiązania, w wyniku którego młody człowiek przyjmuje określony system wartości i idei warunkujących wybór jego społecznej roli czy zawodowych celów. Dynamika procesu dojrzewania nastolatka wynika zatem z sytuacji kryzysu. Kształtując własną tożsamość, staje on przed różnego rodzaju dylematami i musi się mierzyć z ich rozwiązaniem. Dylematy te dotyczą jego wewnętrznego rozwoju psychicznego, relacji w grupie rówieśniczej bądź rodzinnej oraz wartości, idei i celów, w odniesieniu do których kształtuje własne życie. Dlatego też, opisując dylematy współczesnej młodzieży, można się posłużyć kategoryzacją wyróżniającą (1) dylematy aksjologiczne, (2) intrapsychiczne, (3) interpersonalne²⁷¹ rozwoju człowieka, wedle której poznanie samego siebie prowadzi do nawiązania relacji z innymi²⁷².

Marcia, odnosząc się do koncepcji Erica Eriksona, mówi o stopniach rozwoju tożsamości, a nie o jej etapach. Stopień rozwoju tożsamości określa mianem statusu, który warunkowany jest poziomem „procesu eksploracji i zobowiązania”²⁷³. Definiując cztery statusy tożsamości (rozproszona, przejęta/lustrzana, moratoryjna, osiągnięta), badacz zwraca uwagę na dynamikę procesu tożsamościowego²⁷⁴.

²⁶⁸ E. Gurba, *Nieporozumienia z dorastającymi dziećmi w rodzinie. Uwarunkowania i wspomaganie*, Kraków 2013, s. 17–71.

²⁶⁹ H. Bee, D. Boyd, *Psychologia rozwoju człowieka*, dz. cyt., s. 366.

²⁷⁰ Tamże, s. 366.

²⁷¹ A. Baran, I. Paślawska-Smęder, *School prevention program in the KOSTKA Jesuit Public Junior High School in Krakow. Ways to counteract problems and social pathologies among young people*, w: *Konteksty społecznych deviacji. Konferencja sekcje społecznej patologii ČSS. Svatka, 19.–21. dubna 2017*, Praha 2017, s. 33–41.

²⁷² Z. Marek, *Religia – pomoc czy zagrożenie dla edukacji?*, Kraków 2014, s. 117.

²⁷³ M. Gawinecka, M. Radko, I. Łucka, *Sport jako aktywny styl życia – w poszukiwaniu własnej tożsamości*, „Psychiatria” 2010, nr 3, s. 118.

²⁷⁴ H. Bee, D. Boyd, *Psychologia rozwoju człowieka*, dz. cyt., s. 366.

Wedle niego, kiedy młody człowiek kwestionuje autorytety, wartości narzucone mu przez rodziców oraz szkołę, to poszukuje odpowiedzi na pytanie, jaki jest cel jego życia; jakimi przekonaniem chce się kierować; jakie wartości wyznawać. Przeżywając różnego rodzaju dylematy czy kryzysy, poszukuje odpowiedzi na pytanie, co jest dla niego najważniejsze. W kontekście opisywanych trudności i dylematów towarzyszących okresowi adolescencji rodzi się niemal automatycznie pytanie o rolę dorosłego w kształtowaniu tożsamości młodego człowieka; o to, w jaki sposób dorosły może oddziaływać na nastolatka w okresie jego dojrzewania, przeżywania kryzysu prowadzącego do ustanawiania siebie, tak by nie zatrzymał się on na etapie tożsamości rozproszonej, lecz rozpoczął dorosłe życie jako jednostka, która zna swoją wartość i formuje własną egzystencję wedle przyjętego przez siebie i zinterioryzowanego systemu aksjologicznego.

Młody człowiek, tworząc własną tożsamość, doświadczając sytuacji kryzysu, mierząc się z dylematami dotyczącymi sposobu, w jaki postrzeże i ocenia samego siebie, jak funkcjonuje w grupie i relacjach rodzinnych, musi dokonać wyboru wartości, które podda procesowi zinterioryzowania. Trzeba pamiętać, że niejednokrotnie dla nastolatka proces kształtowania siebie, dojrzewania w sferze fizjologicznej, psychicznej, emocjonalnej i społecznej, to proces trudny, z którym nie zawsze umie sobie poradzić. Dlatego zdarza się, że szuka doraźnego rozwiązania swoich problemów, uciekając w świat używek, różnego rodzaju uzależnień, poddając się stanowi apatii, łatwo ulegając innym. Przejmując ich hierarchię wartości czy styl życia, zatrzymuje się na etapie tożsamości przejętej/lustrzanej lub rozproszonej²⁷⁵. Twórcze życie niejako wymusza na wychowanku postawę dojrzałości; aby mogła się ona w pełni w jego jestestwie uaktualnić, powinien on doświadczyć dojrzałej relacji z dorosłym, który jest dla niego przewodnikiem – swego rodzaju mistrzem.

Można też zaobserwować, że niekiedy wśród młodzieży zacierają się granice pomiędzy rzeczywistością a światem wirtualnym:

Chcemy być tak bardzo zindywidualizowani, a postępuje pod wieloma względami nasza unifikacja. Życie na granicy świata wirtualnego i rzeczywistego może doprowadzić do regresji, ukształtowania nowoczesnego jaskiniowca. Kogoś, kto będzie zamknięty w swojej jaskini, odcięty od rzeczywistości, w swoim świecie, posługujący się w kontaktach monosylabami i emotikonami²⁷⁶.

²⁷⁵ *Psychologiczne portrety człowieka*, red. A.I. Brzezińska, Gdańsk 2004, s. 371–372.

²⁷⁶ S. Żyśko, *My już wiemy, kim jest nasze dziecko*, <https://www.deon.pl/inteligentne-zycie/obiektyw/art,666,my-juz-wiemy-kim-jest-nasze-dziecko.html> [dostęp: 10.05.2018].

Ułuda cudowności kreowana w mediach elektronicznych i społecznościowych staje się realnym pragnieniem wielu nastolatków. Nie mogąc jej osiągnąć, pogrążają się w samotności, melancholii, załamują, izolują się od rzeczywistości na rzecz bycia aktywnym w cyberświecie, w którym nie ma ograniczeń i można być, kim się chce. Szukają tam również przyjaźni i pomocy, co bywa wykorzystywane przeciwko nim. Stają się jeszcze bardziej samotni, tracą kontakt z najbliższymi. Obserwując takie zjawisko izolacji, pogrążania się w samotności młodego człowieka, dorosły powinien usłyszeć jego milczące wołanie o przewodnika, mistrza, mentora – kogoś, kto będzie towarzyszem wzrostu, a nie egzekutorem wymagań.

Psychologia „biegu życia” nie ogranicza potrzeby posiadania osoby przewodnika, mistrza tylko do okresu dzieciństwa czy dorastania. Nazywając go w odniesieniu do dorosłych mentorem i doceniając jego rolę w kształtowaniu osoby, przyznaje mu status zadania rozwojowego. Na etapie wczesnej dorosłości jest to poszukiwanie mentora, a w średniej dorosłości przyjmowanie tej roli na siebie²⁷⁷. Podobnie jak w przypadku terminów: kształcenie, wychowanie, edukacja również te odnoszące się do mistrzostwa można uznać za bliskoznaczne, ale akcentujące inne aspekty. Wychowawca-przewodnik prowadzi po życiu „jak starożytny mędrzec, idzie przodem i wskazuje drogę”²⁷⁸. Mistrz to ten, który przygotowuje do życia, wyposaża w konieczną wiedzę i narzędzia. Wskazuje, ale nie nakazuje, podprowadza, ale nie narzuca²⁷⁹. Nie każdy nauczyciel, rodzic czy wychowawca jest mistrzem. Mistrzostwo wymaga spełnienia kilku podstawowych kryteriów. Tu nie wystarczy sama wiedza, nie wystarczy być ekspertem w danej dziedzinie, potrzeba jeszcze entuzjazmu, empatii i zaangażowania. Istotą obecności w życiu ucznia osoby spełniającej rolę mentora jest stała obecność, wspieranie, towarzyszenie przy samoocenie i analizie indywidualnych postępów w nauce, analizowaniu interakcji z otoczeniem, kontekstów społecznych i osobistych zainteresowań²⁸⁰. W odniesieniu do dorosłych za mentora uznaje się osobę starszą, zakotwiczoną już w świecie dorosłych, która dla młodego dorosłego będzie przykładem i przewodnikiem²⁸¹. Zdobyte na tej drodze doświadczenie pozwala na przejście z czasem pozycji mentora²⁸².

²⁷⁷ L. Miś, *Ery i fazy rozwoju w życiu człowieka dorosłego w ujęciu Daniela J. Levinsona*, w: *Duchowy rozwój człowieka...*, dz. cyt., s. 45–60.

²⁷⁸ E. Węgrzyn-Jonek, *Rozważania o wychowaniu. W poszukiwaniu teoretycznych podstaw koncepcji wychowawczej szkoły*, Warszawa 2014, s. 12.

²⁷⁹ Z. Marek, *Pedagogika towarzyszenia...*, dz. cyt., s. 40.

²⁸⁰ J. Bremer, J. Mólka, *Neuropedagogika. Kogo lub co uczy szkoła: dzieci czy mózgi?*, w: *Septuaginta pedagogiczno-katechetyczna*, dz. cyt., s. 424.

²⁸¹ K. Przyszczypkowski, *Fazy rozwoju człowieka dorosłego*, w: *Podstawy edukacji dorosłych. Zarys problematyki*, red. D. Jankowski, Poznań 2003, s. 44.

²⁸² K. Appelt, *Środkowy okres dorosłości. Jak rozpoznać potencjał dojrzałych dorosłych?*, w: *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, Gdańsk 2016, s. 528–529.

Osoba mistrza, mentora, przewodnika jest w wychowaniu czerpiącym inspirację z religii właściwie zawsze obecna. W odniesieniu do poszukiwań związków między twórczością i religijnością należy zwrócić uwagę na jeszcze jeden podmiot uczestniczący w procesach wychowania, który może stać się przewodnikiem, mentorem, mistrzem – jest nim Transcendencja²⁸³. Chrześcijaństwo swojego założyciela – Jezusa Chrystusa nazywa mistrzem i On sam potwierdza, że jest „Drogą, Prawdą i Życiem” (J 14, 2)²⁸⁴. Przykładem doceniania roli mistrza w starożytności chrześcijańskiej jest postawa św. Augustyna i rola, jaką odegrał w życiu diakona Deogracjasa w momencie jego zniechęcenia wynikającego z poczucia nieskuteczności wykonywanej pracy katechetycznej²⁸⁵. W tej sytuacji pisze do Augustyna – swojego nauczyciela i mistrza – list z prośbą o wskazówki dla dalszej pracy katechetycznej. Jak zauważają Marek i Walulik,

Augustyn nie odpowiada krótkim listem, czy zdawkowym pocieszeniem, lecz pisze cały traktat [*De catechizandis rudibus* – przyp. I.P.S.] o charakterze metodycznym, co świadczy o postrzeganiu pedagoga jako mentora i przewodnika niezależnie od wieku wychowanków i okoliczności, w jakich przychodzi mu prowadzić procesy wychowania²⁸⁶.

Augustyn jako mentor Deogracjasa poszukuje w pierwszej kolejności przyczyn doświadczanych trudności, gdyż jest przekonany, że wiedza na temat genezy problemów stanowi punkt wyjścia do ich rozwiązania. Ten sposób postępowania – jak zauważa Mieczysław Malewski – jest przejawem dojrzałości wychowawcy i nauczyciela²⁸⁷. Należy również podkreślić, że Augustyn nie umniejsza problemów, lecz wskazuje na podstawy prowadzonych procesów wychowawczych, które wynikają z przyjętej cieleśno-duchowej koncepcji człowieka i jego świata wartości²⁸⁸. Jego słowa przepelnia troska o wychowanka poprzez uświadomienie mu odpowiedzialności za tych, do których kieruje katechetyczne orędzie. Kolejnym wyrazem troski Augustyna o wychowawcę i wychowanka jest zwrócenie

²⁸³ Z. Marek, A. Walulik, *Pedagogika Dobrej Nowiny...*, dz. cyt., s. 78.

²⁸⁴ Wszystkie cytaty z ksiąg biblijnych podaje się zgodnie z wydaniem: *Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu*, wyd. 5, Poznań 2005.

²⁸⁵ Deogracjas był młodym diakonem, katechetą w Kartaginie, którego główne zadanie polegało na przekazywaniu pierwszych wiadomości o wierze oraz badaniu szczerości intencji osób zgłaszających się do katechumenatu. W chrześcijaństwie katechumenat to okres przygotowania dorosłych do przyjęcia chrztu poprzez katechezy wtajemniczające w życie chrześcijańskie. R. Murawski, *Historia katechezy. Katecheza w pierwszych wiekach*, Warszawa 2011, s. 371–395.

²⁸⁶ Z. Marek, A. Walulik, *Ponadczasowość myśli dydaktycznej świętego Augustyna*, „Pedagogia Christiana” 2017, nr 1(39), s. 29–47.

²⁸⁷ M. Malewski, *Andragogika w perspektywie metodologicznej*, Wrocław 1990.

²⁸⁸ R. Murawski, *Historia katechezy*, dz. cyt., s. 380.

uwagi na egzystencjalny aspekt nauczania, co ukazuje znaczenie przykładu dla procesów wychowania i lokuje tę zasadę w całokształcie oddziaływań wychowawczych²⁸⁹. W ten sposób pokazuje specyfikę chrześcijańskiego humanizmu i odkrywa jego potencjał w kształtowaniu twórczych zachowań. Wskazuje, że posiada on zdolność weryfikowania motywacji do działania, co sprzyja transgresji, czyli przekroczeniu własnej natury i doczesnej kondycji „w kierunku czegoś, co nadaje jego życiu i egzystencji sens i wartość – ku wartościom i to nie z racji takich czy innych, lecz z racji uznania samych wartości jako wartości”²⁹⁰. Postawa Augustyna uzasadnia sens edukacji humanistycznej, która ma wyposażyć wychowanka w umiejętność egzystencjalnego rozumienia rzeczywistości poprzez całokształt oddziaływań zachodzących w toku wzajemnych relacji pomiędzy osobami²⁹¹.

Inną propozycją wspomaganie młodych w rozwiązywaniu dylematów ich codzienności uwzględniającą Transcendencję jest pedagogika towarzyszenia²⁹². Wyrasta ona z refleksji Ignacego Loyoli, który w swojej wizji kształtowania człowieka odnosi się do powiązań, jakie zachodzą pomiędzy rzeczywistością naturalną i nadprzyrodzoną. W ich efekcie mogą być rozwijane osobowe więzy łączące człowieka z Bogiem, innymi osobami i stworzonym światem²⁹³. Swoją ideę Święty określił mianem „ćwiczeń” duchowych, które są formą rekolekcji. Ich celem jest wspomaganie osoby w odnoszeniu „zwycięstwa nad samym sobą i uporządkowanie swego życia tak, by nie ulegać jakiemukolwiek nieuporządkowanemu przywiązaniu”²⁹⁴. Szczególne zadanie w tej metodzie rekolekcji powierza się kierownikowi ćwiczeń:

Jego funkcja polega na słuchaniu rekolektanta i tego, czym ten się z nim dzieli, a nie na nauczaniu. Ma śledzić i kontrolować, bez narzucania się i krępowania wewnętrznej wolności rekolektanta (odprawiającego ćwiczenia duchowe), skutki każdego etapu ćwiczeń w jego duszy²⁹⁵.

²⁸⁹ Z. Marek, A. Walulik, *Ponadczasowość myśli dydaktycznej świętego Augustyna*, art. cyt., s. 29–47; Z. Marek, A. Walulik, *Pedagogika świadectwa...*, dz. cyt.

²⁹⁰ M. Nowak, *Osoba i wartość w pedagogice ogólnej*, w: *Antropologiczna pedagogika ogólna*, red. M. Nowak, P. Magiera, I. Szewczyk, Lublin 2010, s. 48.

²⁹¹ B. Milerski, *Religia a szkoła*, Warszawa 1998, s. 123–124.

²⁹² Zob. Z. Marek, *Pedagogika towarzyszenia...*, dz. cyt.

²⁹³ *Zarys duchowości ignacjańskiej*, w: Ignacy Loyola, *Pisma wybrane. Komentarze II*, oprac. M. Bednarz, A. Bober, R. Skórka, Kraków 1968, s. 343–344.

²⁹⁴ Ignacy Loyola, *Ćwiczenia duchowne*, Kraków 2013; J. Poznański, *Kształtowanie postawy służby w III tygodniu Ćwiczeń duchownych – przesłanie dla praktyki edukacyjnej*, w: *Pedagogika ignacjańska – historia, teoria, praktyka*, red. A. Królikowska, WSF-P „Ignatianum”, Kraków 2010, s. 42.

²⁹⁵ Z. Marek, *Pedagogika towarzyszenia...*, dz. cyt., s. 40.

Opierając się na własnych doświadczeniach wyniesionych z pobytu w Manresie, Ignacy miał świadomość, że u odprawiającego „ćwiczenia” duchowe dochodzi do nasilenia się różnego rodzaju uczuć i związanych z nimi wewnętrznych stanów pocieszenia, strapienia albo niepokoju. To utwierdziło go w przekonaniu, że uczestnik rekolekcji potrzebuje osoby, która będzie mu towarzyszyć w rozumieniu tego, czego doświadcza. Zazwyczaj nazywa się ją kierownikiem lub prowadzącym ćwiczenia. Zgodnie z ideą Ignacego kierownik powinien być bardzo powściągliwy i unikać wywierania jakiegokolwiek nacisku na „ćwiczącego” w odkrywaniu doświadczenia i rozumieniu jego skutków. Ma tak uczestniczyć w jego doświadczeniu, aby wspomagać go w osobistym podejmowaniu życiowych decyzji i wyborów²⁹⁶. Może się natomiast dzielić własnymi doświadczeniami poprzez świadectwo podjętych przez siebie rozwiązań²⁹⁷.

Na fundamencie i strukturach tej idei jezuici oparli wspomnianą wcześniej pedagogię zwaną jezuicką, w której z roli kierownika ćwiczeń wykształciła się rola wychowawcy rozumiana jako towarzyszenie wychowawcze²⁹⁸. Realizuje się ona w tworzeniu uczniowi takich warunków, aby umożliwiać mu lepsze poznanie siebie oraz nauczyć go odczytywania i rozeznawania „znaków czasu”. Wiodącymi zasadami dla przedsięwzięć wychowawczych są *cura personalis* i *magis*. Pierwsza odnosi się zarówno do relacji nauczyciela/wychowawcy z uczniem/wychowankiem, jak również do planów edukacyjnych i całego życia instytucji wychowawczych. Chodzi o wieloaspektowe towarzyszenie wychowankowi w jego osobistym rozwoju²⁹⁹ nie tylko poprzez wspomaganie w zdobywaniu wiedzy, ale też osobiste angażowanie się wychowawcy w jego rozwój intelektualny, emocjonalny, moralny i duchowy po to, by stawał się on osobą bardziej dojrzałą i odpowiedzialną za kształt własnego życia³⁰⁰.

Wychowawca interesuje się zatem wszystkimi aspektami życia ucznia: zarówno fizycznymi i intelektualnymi, jak psychologicznymi i duchowymi. W tym znaczeniu wychowawca to towarzysz drogi – raz w roli mistrza, innym razem przewodnika czy mentora, który przeszedł już drogę doświadczenia trudu wybierania tego, co lepsze. Dzięki temu potrafi zainspirować wychowanka do odkrywania

²⁹⁶ F. Jalics, *Kontemplacja. Wprowadzenie do modlitwy uważności*, tłum. J. Bolewski, Kraków 2017, s. 21–22; M. Wójtowicz, *Dynamika Ćwiczeń duchownych św. Ignacego Loyoli w ujęciu Gillesa Cussona*, w: *Pedagogika ignacjańska – historia, teoria, praktyka*, dz. cyt., s. 73.

²⁹⁷ Z. Marek, A. Walulik, *Pedagogika świadectwa...*, dz. cyt., s. 233–258.

²⁹⁸ Z. Marek, *Pedagogika towarzyszenia...*, dz. cyt., s. 41–42.

²⁹⁹ L. Piechnik, *Powstanie i rozwój jezuickiej Ratio studiorum (1548–1599)*, Kraków 2003, s. 33–39; tenże, *Szkoły jezuickie w Polsce w latach 1564–1773*, „Horyzonty Wiary” 1990, nr 3, s. 75–76; W. Żmudziński, *Cel pracy wychowawczej w szkołach jezuickich*, „Horyzonty Wiary” 1995, nr 4, s. 65; K. Puchowski, *Jezuickie kolegia szlacheckie Rzeczypospolitej Obojga Narodów. Studium z dziejów edukacji elit*, Gdańsk 2007.

³⁰⁰ Z. Marek, *Pedagogika towarzyszenia...*, dz. cyt., s. 218.

i wyboru jego osobistej, oryginalnej drogi życia w duchu ignacjańskiego *magis*. W jego działaniach nie ma miejsca na indoktrynację, bo ta tłumi ducha; jest natomiast świadectwo ukazujące, na czym polega prawdziwe dociekanie, zmaganie się w życiu o właściwe rozwiązywanie ważnych kwestii czy też wybieranie wartości. Dla świadectwa (nie umniejszając nic znaczeniu wiedzy) znaczące są zainteresowania, przeżycia, zaangażowanie i zewnętrzna ekspresja. Istota świadectwa tkwi w przekonaniu o ważności dzielenia się z innymi znanym sensem, pokojem, szczęściem, dobrem czy innymi zinterioryzowanymi wartościami. Takie dzielenie się nie ma charakteru projektu czy planu, lecz jest uwiarygodnieniem przekazywanych treści, wartości oraz zajmowanych postaw³⁰¹.

W tym znaczeniu wychowawca rozumiany jako przewodnik, mistrz, mentor, towarzysz drogi uzyskuje jeszcze jedno „imię” istotne dla kształtowania zachowań twórczych: świadek. Oznacza to, że dzieli z wychowankiem gotowość do takiego funkcjonowania, by każdy na swój sposób myślał tak, jak czuje i co robi oraz „[...] żeby czuł to, co myśli i robi, a także żeby robił to, co myśli i czuje; żeby używał w jednym czasie języka, głowy, serca i rąk”³⁰².

Świadek inicjuje styl życia nacechowany ważnością wzięcia odpowiedzialności za podejmowane decyzje i ponoszenia związanych z nimi konsekwencji³⁰³. Stosując zasady *cura personalis* i *magis* (czyli zindywidualizowane zwrócenie uwagi na potrzeby innych oraz pragnienie wybierania tego, co bardziej służy chwale Bożej i pożytkowi dusz), człowiek może rozwijać w sobie umiejętności bycia bezinteresownym i hojnym w dawaniu innym dobra³⁰⁴. Treść kryjąca się za tymi określeniami nie jest ograniczana jedynie do relacji między nauczycielem/wychowawcą i uczniem/wychowankiem, ale inspiruje do podejmowania trudu związanego z własnym rozwojem, który można wykorzystać w szerszym środowisku wychowawczym. Szanując sferę osobistych spraw uczniów, wychowawca – mistrz, przewodnik, mentor, towarzysz drogi czy świadek, jest gotowy wsłuchiwać się w ich troski i problemy dotyczące sensu życia; dzielić z nimi ich radości i zmartwienia; pomagać w osobistym wzrastaniu i w kontaktach interpersonalnych. W ten sposób dorośli członkowie wychowawczej wspólnoty prowadzą uczniów i pomagają im podejmować decyzje wykraczające poza granice własnego

³⁰¹ G. Dziewulski, *Teologiczne rozumienie świadectwa*, „Łódzkie Studia Teologiczne” 1997, nr 6, s. 280; M. Finke, *Pedagogika wiary*, Poznań 1996, s. 11; S. Hareźga, *Świadectwo*, w: *Encyklopedia katolicka*, red. E. Gigilewicz, Lublin 2013, s. 308; W. Żmudziński, *Cel pracy w szkołach jezuickich*, art. cyt., s. 4.

³⁰² F. Ambrogetti, S. Rubin, *Jezuita papież Franciszek*, Kraków 2013, s. 69.

³⁰³ *Pedagogia ignacjańska. Podejście praktyczne*, w: *Podstawy edukacji ignacjańskiej*, tłum. B. Steczek, Kraków 2006, s. 128–129; V.J. Duminuco, *Formacja czy indoktrynacja w pedagogice ignacjańskiej?*, w: *Pedagogika ignacjańska*, dz. cyt., s. 195–196.

³⁰⁴ Z. Marek, *Pedagogika towarzyszenia...*, dz. cyt., s. 293 i n.

*ja*³⁰⁵. Cel ten jest możliwy do osiągnięcia pod warunkiem wzajemnego szacunku i zaufania obu podmiotów procesu edukacyjno-wychowawczego. Jego spełnienie wyzwala gotowość do „zmiany utartych schematów myślenia poprzez stałe, wzajemne oddziaływanie, zachodzące między kontekstem, doświadczeniem, refleksją i działaniem”³⁰⁶. Można więc powiedzieć, iż w rozumieniu pedagogiki towarzyszenia pedagog to mistrz, przewodnik, mentor i świadek na tej swoistej drodze życia, na której człowiek poprzez działanie, refleksje i ocenę rozwija pełnię swego jestestwa w dążeniu do określonego celu.

W tej pedagogicznej koncepcji nauczyciel-mistrz, na wzór kierownika duchowego jest jedynie i aż towarzyszem rozwoju młodego człowieka. Nie narzuca wychowankowi gotowych rozwiązań ani swojej wizji świata i zestawu wartości. Jest natomiast uważnym świadkiem jego osobowego rozwoju; kimś, kto nie wyręcza wychowanka w realizowaniu jego powinności i podejmowaniu decyzji, ale wspiera go w tych działaniach. W ten sposób tworzy bezpieczną przestrzeń, w której nastolatek nie obawia się odkrywać swojego *ja*, tworząc relację opartą na wolności, zrozumieniu i szacunku³⁰⁷. Ma odwagę podążać, konieczną na jemu właściwym etapie rozwoju, ścieżką prób i błędów, urzeczywistniając status tożsamości osiągniętej; stwarzać prawdy o sobie; kwestionować wartości po to, by przyjąć je za własne lub odrzucić; podejmować trud budowania relacji z innymi opartej na odpowiedzialności za siebie i innych.

Zainteresowanie twórczością w pedagogice nie oznacza jednak, że ta dziedzina wychowania doczekała się systemowego opisu i ustaleń terminologicznych. Dlatego pytanie Szmidta, którym zatytułował jeden z rozdziałów swojej książki: *Pedagogika twórczości czy pedagogika twórcza?*, należy uznać za ciągle nierozwiązane. Zaletą tego stanu rzeczy jest to, że w zakres przedmiotu badań wchodzi coraz to nowe obszary rzeczywistości wychowawczej. Twórcze wychowanie jest kategorią niezwykle pojemną. Obejmuje swym zakresem zarówno proces pedagogiczny, jego przebieg, metody, cele, efekty, jak również dwa istotne podmioty tego procesu – wychowawcę i wychowanka. Co więcej, koncepcja twórczego wychowania zdaje się przywracać podstawowe założenia pedagogiki: holistyczne ujęcie działań wychowawczych obejmujących człowieka w jego wymiarze fizycznym, psychicznym oraz duchowym, relacje nauczyciel–uczeń będące odwzorowaniem relacji mistrzowskiej i wreszcie przypomnienie, że celem procesu wychowawczego nie są doraźne efekty, ale wykształcenie zachowań twórczych, które w dorosłości zaowocują twórczym, efektywnym, szczęśliwym życiem.

³⁰⁵ *Charakterystyczne cechy jezuickiego wychowania*, w: *Podstawy edukacji ignacjańskiej*, Kraków 2006, s. 26.

³⁰⁶ *Pedagogia ignacjańska. Podejście praktyczne*, w: *Podstawy edukacji ignacjańskiej*, dz. cyt., s. 112.

³⁰⁷ Z. Marek, *Pedagogika towarzyszenia...*, dz. cyt., s. 248.

Przyglądając się rzeczywistości polskiej edukacji, można odnieść wrażenie, że ta oczywista prawda, iż okres szkoły, a następnie studiów, jest tylko jakimś etapem w rozwoju człowieka, umyka uwadze nauczycieli. Zbyt często są oni przekonani, że ich zadaniem jest ukształtowanie w pełni dojrzałego człowieka. Tymczasem rzecz ma się zgoła inaczej. W istocie sposób oddziaływania nauczyciela na ucznia można by porównać do rodzica, który wyprawia dziecko na wycieczkę. Razem pakują do plecaka rzeczy, które oboje uznają za przydatne w czasie wyprawy. Ale to tylko samo dziecko będzie decydowało o tym, co okaże się dla niego użyteczne w czasie jego wędrówki.

1.3. Mediacyjny, moderacyjny i synergiczny charakter religijności

Z rzeczywistością, która kryje się za pojęciem religijność, nierozzerwalnie łączy się fenomen religii, która stanowi sprzyjającą przestrzeń zarówno do wychowywania³⁰⁸, jak i realizacji zadań dorosłości³⁰⁹. Religia ułatwia człowiekowi odnalezienie się w dynamicznej rzeczywistości świata, daje poczucie bezpieczeństwa³¹⁰ i od zawsze zajmuje ona szczególne miejsce w tworzonej przez człowieka kulturze³¹¹, której jednym z komponentów jest wychowanie do twórczości. Wskazuje to zarówno na moderacyjny, mediacyjny, jak i synergiczny charakter religii. Aspekty te uwidaczniają się wyraźnie w religii chrześcijańskiej, która „promuje przede wszystkim osobowe relacje Boga z człowiekiem, czego następstwem jest wykraczające poza wymiar czasowy dobro i rozwój osoby (nieśmiertelność człowieka)”³¹².

Współistnienie duchowości i cielesności człowieka stanowi również przedmiot refleksji pedagogicznej, choć można zauważyć, że w pedagogice kategorii duchowości nie poświęca się należytej uwagi³¹³. Krystyna Ablewicz jest przekonana, że

[...] nieobecność ducha w procesie wychowania została wywołana wtórnie, jako konsekwencja metodologicznego rozbicia całościowo doświadczanego fenomenu procesu wychowania człowieka, wzmacniając tym samym utrwalany kulturowo

³⁰⁸ M. Eliade, *Sacrum i profanum. O istocie religijności*, tłum. R. Reszke, Warszawa 1996, s. 167–168.

³⁰⁹ A. Walulik, *Moderacyjne i synergiczne i kształtowanie dorosłości...*, dz. cyt., s. 15.

³¹⁰ J. Kunstmann, *Rückkehr der Religion. Glaube, Gott und Kirche neu verstehen*, Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh 2010, s. 32.

³¹¹ Z. Marek, *Religia – pomoc czy zagrożenie dla edukacji?*, dz. cyt., s. 32.

³¹² *Pedagogika religii*, red. Z. Marek, A. Walulik, Kraków 2020, s. 9.

³¹³ L. Marszałek, *Duchowość dziecka: znaczenia, perspektywy, konteksty w pedagogice przedszkolnej*, Szkoła Wyższa im. Bogdana Jańskiego, Warszawa 2013, s. 12–15.

i mentalnie kartezjański dualizm, rozdwarzający człowieka na substancję cielesną i substancję (rzecz) myślącą, nazywaną w tym przypadku duszą³¹⁴.

Z pedagogicznego punktu widzenia w rozwoju wiary istotne znaczenie ma wychowanie do wiary, które w perspektywie chrześcijańskiej ma wymiar personalistyczny i eschatologiczny³¹⁵, gdyż łączy w sobie dwie rzeczywistości: boską i ludzką³¹⁶.

Chrześcijaństwo ze swej natury wychowuje człowieka, prowadzi do wszechstronnego rozwoju, sprzyja kształtowaniu postaw nonkonformistycznych i alterocentrycznych. Dzięki nim człowiek integruje się ze społeczeństwem i realizuje się w wymiarze twórczym. Religia pełni funkcję integrującą i twórczą w wychowaniu³¹⁷, gdyż mobilizuje do ciągłego rozwoju, pracy nad sobą, pozytywnego rozwiązywania konfliktów zarówno na poziomie intrapsychoicznym, jak i konfliktów interpersonalnych, inspirowane do poszukiwania odpowiedzi w sytuacjach problemowych, doświadczanych przez młode osoby. Aktywność religijna młodzieży może stanowić skuteczne antidotum na doświadczanie pustki i bezsensu życia, a także prewencję przed różnego typu zachowaniami ryzykownymi³¹⁸. Badania pokazują również, że młodzi uczestniczący w życiu społeczności religijnych posiadają wyraźniej zarysowany sens życia oraz bardziej zdecydowanie, w porównaniu ze swoimi rówieśnikami niemającymi takich doświadczeń, deklarują określoną filozofię³¹⁹. Badacze wskazują również, że młodzi, dla których religijność stanowi istotną wartość, są bardziej społecznie zaangażowani niż ich niereligijni koledzy³²⁰. Istnienie analogicznych związków odnaleźć można także w badaniach nad dorosłymi w różnym wieku³²¹.

Istnieją też wyniki wskazujące na bezpośrednie związki między zaangażowaniem młodych dorosłych w kwestie religijne a rozwojem ich tożsamości

³¹⁴ K. Ablewicz, *(Nie)obecność ducha w wychowaniu człowieka. Z filozofii kultury Bogdana Nawroczyńskiego*, „Horyzonty Wychowania” 2007, nr 6(11), s. 65.

³¹⁵ Z. Marek, *Religia – pomoc czy zagrożenie dla edukacji?*, dz. cyt., s. 161.

³¹⁶ R. Murawski, *Wychowanie w wierze: co to jest?*, w: *Wychowanie w wierze w kontekście przemian współczesności*, red. R. Buchta i S. Dziekoński, Katowice 2011, s. 19.

³¹⁷ Z. Marek, *Religia – pomoc czy zagrożenie dla edukacji?*, dz. cyt.

³¹⁸ J. Garbarino, R. Haslam, *Lost boys: Why our sons turn violent and how we can save them*, „Paediatrics & Child Health” 2005, nr 10(8), s. 447–450.

³¹⁹ C.A. Markstrom, *Religious involvement and adolescent psychosocial development*, „Journal of Adolescence” 1999, nr 22, s. 205–221.

³²⁰ J. Youniss, J.A. McLellan, M. Yates, *Religion, community service, and identity in American youth*, „Journal of Adolescence” 1999, nr 22, s. 243–253.

³²¹ A. Walulik, *Dorosłość kształtowana przez Biblię*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2009, nr 1, s. 11–21; też, *Moderacyjne i synergiczne kształtowanie dorosłości*, dz. cyt.; J. Krysztofik, A. Walulik, *Między ignorancją a eksperckością*, dz. cyt.

i moralności. Odkryto, że osoby prezentujące tożsamość osiągniętą, czyli najbardziej dojrzałą formę tożsamości, poszukują zarówno informacji potwierdzających, jak i podważających ich przekonania religijne. Odznaczają się również dobrym przystosowaniem. Z kolei ich rówieśnicy o statusie tożsamości lustrzanej deklarują się jako bardziej religijni, ale mniej wątpiacy religijnie. Natomiast osoby o dyfuzyjnej tożsamości nie angażują się w dziedzinę spraw religijnych. Mają wiele wątpiwości w kwestiach religijnych oraz unikają jakichkolwiek konsultacji w tej dziedzinie, jednocześnie doświadczając różnorodnych problemów życiowych³²². Lawrence Kohlberg, twórca jednej z najbardziej znanych teorii rozwoju moralnego, również wskazuje na związek między rozwojem moralnym i religijnym, uważając, iż rozwój moralny warunkuje w pewnej mierze rozwój religijny³²³. Na to stanowisko powołuje się także James Fowler, twórca koncepcji rozwoju religijnego³²⁴, w której wskazuje na silny związek między myśleniem moralnym i myśleniem religijnym³²⁵.

Z chrześcijańskiej perspektywy moderacyjny, mediacyjny i synergiczny związek pomiędzy wiarą i rozwojem wyrażają słowa zawarte w Biblii, na przykład: „Komu mało się odpuszcza, mało miłuje” (Łk 7, 47) czy „Gdzie jednak wzmógł się grzech, tam jeszcze obficie rozlała się łaska” (Rz 5, 20). Świadczą one o tym, że religia wychowuje człowieka do miłości na najwyższym poziomie organizacji psychiki, odwołując się do wszystkich poziomów ludzkiego życia, nie tylko duchowego i aksjologicznego: „Wszystkie działania pedagogiczne związane z religią muszą wyrastać z właściwej antropologii, która pozwoli przyjąć i zrozumieć sakralność życia i świata”³²⁶.

Ponieważ człowiek uznawany jest ze swej natury za istotę religijną³²⁷, jego rozwój osobowy zarówno warunkuje rozwój religijny, jak też jest jego konsekwencją³²⁸. Rozwój religijny pełni zatem funkcję moderacyjną, mediacyjną

³²² G.K. Leak, *An assessment of the relationship between identity development, faith development, and religious commitment*, „Identity” 2009, nr 9(3), s. 201–218; B. Duriez, I. Smits, L. Goossenes, *The relation between identity styles and religiosity in adolescence: Evidence from a longitudinal perspective*, „Personality and Individual Differences” 2008, nr 44(4), s. 1022–1031.

³²³ L. Kohlberg, C. Power, *Moral development, religious thinking, and the question of a seventh stage*, „Journal of Religion & Science” 1981, September, t. 16(3), s. 201–296.

³²⁴ J.W. Fowler, *Stages of faith. The psychology of human development and the quest for meaning*, San Francisco 1981.

³²⁵ J.W. Fowler, *Becoming adult, becoming Christian. Adult development and christian faith*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco 1999.

³²⁶ K. Olbrycht, *Rola edukacji religijnej i wychowania religijnego*, w: *Wychowanie personalistyczne...*, dz. cyt., s. 334.

³²⁷ A.J. Nowak, *Człowiek*, w: *Leksykon duchowości katolickiej*, dz. cyt., s. 169.

³²⁸ K. Olbrycht, *Rola edukacji religijnej i wychowania religijnego*, w: *Wychowanie personalistyczne...*, dz. cyt., s. 334.

i synergiczną w ludzkim życiu. Religia, odwołując się do najwyższych wartości, inspiruje do ciągłego rozwoju człowieczeństwa, ustawicznej samorealizacji z ukierunkowaniem na dobro drugiego człowieka, czego efektem staje się szczęśliwe życie. Jest to proces dynamiczny i ustawiczny. Grzywak-Kaczyńska, zwracając uwagę na to, że trzeba od chwili przyjścia na świat „wychowywać człowieka w dziecku”³²⁹, podkreśla tym samym personalistyczny aspekt wychowania.

Religię można rozumieć w dwojaki sposób: podmiotowo i przedmiotowo³³⁰. W rozumieniu podmiotowym priorytetowe jest indywidualne, subiektywne doświadczenie człowieka związane z relacją z Bogiem oraz jego stosunek do wykładni religii³³¹. Religia subiektywnie przeżywana wyraża swoiste, świadome odniesienie człowieka do czegoś innego i wyższego niż on sam. Jest kontaktem obustronnym z kimś (lub czymś), co przejawia się w określonej postawie i specjalnej aktywności ludzkiej. Oznacza to, że w zależności od tego, co/kto jest przedmiotem tego kontaktu, będzie on różnie specyfikował charakter fenomenu religijnego i kształtował postawę religijną³³². Przedmiotowe rozumienie koncentruje się bardziej na badaniu religii przez pryzmat doktryny oraz obowiązujących zasad i norm³³³. Religię w znaczeniu podmiotowym można określić jako sposób przeżywania relacji z Bogiem, czyli jako to, co jest właściwe dla religijności³³⁴.

Nawet tak proste rozróżnienie wskazuje na trudności w jednoznacznym definiowaniu zarówno pojęcia, jak i fenomenu religii. Wynikają one z przynajmniej kilku powodów: wielości istniejących religii i różnych przedmiotów kultu; różnaitości form życia religijnego, które mimo swojej uniwersalnej natury w danej religii przeżywane są indywidualnie i wyjątkowo przez poszczególne osoby³³⁵. Elementem wspólnym jest jednak przeświadczenie, że religia zawiera w sobie pewną uniwersalną treść i jednoznaczne zasady dla wszystkich wyznawców. Wyraża to jej wymiar obiektywny. Natomiast indywidualny sposób odniesienia i przeżywania wskazuje na jej wymiar subiektywny. W tym znaczeniu można przyjąć, że zarówno wszystkie religie, jak każda osobno, stanowią część kultury, dołączając do nauki, moralności i sztuki³³⁶. Spoiwem wszystkich religii jest

³²⁹ M. Grzywak-Kaczyńska, *Wychowanie do miłości – miłości trzeba się uczyć*, w: *Wychowanie personalistyczne...*, dz. cyt., s. 373.

³³⁰ J. Szymoń, *Specyfika przeżycia religijnego*, „Roczniki Psychologiczne” 1998, t. 1, s. 171.

³³¹ W. Prężyna, *Funkcja postawy religijnej w osobowości człowieka*, Lublin 1981, s. 42.

³³² Z. Zdybicka, *Transcendentne odniesienie człowieka*, w: *Wychowanie personalistyczne...*, dz. cyt., s. 71–72.

³³³ S. Kuczkowski, *Psychologia religii*, Kraków 1993, s. 5.

³³⁴ A. Vergote, *Religione e fede, incredulità. Studio psicologico*, Milano 1985, s. 135.

³³⁵ Z. Zdybicka, *Transcendentne odniesienie człowieka*, w: *Wychowanie personalistyczne...*, dz. cyt., s. 70.

³³⁶ Z. Marek, *Religia – pomoc czy zagrożenie dla edukacji?*, dz. cyt., s. 35.

istnienie *sacrum*, które człowiek odkrywa i do którego zmierza dzięki zdolności symbolizacji. To odróżnia go od zwierząt. Można powiedzieć, że religia ma charakter genotypiczny, bo pojawiła się na świecie wraz z człowiekiem. Natomiast sposób oddawania czci ma charakter fenotypiczny³³⁷. Mimo różnego definiovania *sacrum* w poszczególnych religiach³³⁸, zawsze stanowi ono dla człowieka zasadnicze centrum odniesień³³⁹. Odniesienie to może przyjmować postać duchowości, religijności lub wiary.

1.3.1. Między duchowością, religijnością a wiarą

Duchowość, religijność i wiara odzwierciedlają się w pewnej wspólnej płaszczyźnie, jaką jest zatroskanie człowieka o sprawy dla niego najistotniejsze. To zatroskanie jest wspólnym mianownikiem trzech fenomenów (duchowość, religijność, wiara), których podmiotem poznania i doświadczenia jest byt jedyny, niepowtarzalny i odrębny (transcendentny). Wspólny mianownik tych fenomenów, jakim jest wewnętrzne odniesienie się człowieka do transcendencji, nie zakłada jednak, że są to pojęcia tożsame. Każde z nich akcentuje inny aspekt relacji zachodzącej pomiędzy człowiekiem i transcendencją.

Duchowość człowieka wyraża jego odniesienie do świata niematerialnego (np. idei, wartości, Boga), które konkretyzuje się w przyjmowanych postawach³⁴⁰. Mimo że zazwyczaj kojarzy się ją z religią³⁴¹, może również istnieć poza nią jako jeden z wymiarów ludzkiego życia wyjaśniający jego sens³⁴². Pojęcie to wyprowadzane jest z łacińskiego słowa *spiritualitas* i uważane za termin prosty, niedefiniowalny³⁴³. Polski termin duchowość nawiązuje do myśli personalistycznej, która dopatruje się w człowieku pewnego rodzaju świata samego w sobie, mikrokosmosu. W tej perspektywie osoba ludzka jawi się jako integralna całość dwóch

³³⁷ A.J. Nowak, *Człowiek*, w: *Leksykon duchowości katolickiej*, dz. cyt., s. 169.

³³⁸ E. Sakowicz, *Religioznawstwo*, Lublin 2009, s. 9.

³³⁹ Określenie to nawiązuje do definicji wiary Paula Tillicha, który nazywa ją „troską ostateczną”. P. Tillich, *Dynamika wiary*, Poznań 1987, s. 33; M. Bogdalczyk, *Wiara jako troska ostateczna – w nawiązaniu do myśli Paula Tillicha*, „Logos i Ethos” 2012, nr 33, s. 83. Natomiast Krzysztof Wielecki we *Wstępie* do wydania polskiego książki M. Archer *Kultura i sprawczość* wyjaśnia, że *ultimate concerns* bywa tłumaczone jako „troski ostateczne”, natomiast jego konsultacje z prof. Margaret Archer doprowadziły do przekonania, iż lepiej będzie pisać o „troskach zasadniczych”. M. Archer *Kultura i sprawczość. Miejsce kultury w teorii społecznej*, tłum. P. Tomanek, Warszawa 2019, s. 31.

³⁴⁰ Z. Marek, *Duchowość, religia i wychowanie*, „Pedagogika Społeczna” 2015, t. 14, nr 1(55), s. 12.

³⁴¹ Tamże, s. 11.

³⁴² L. Marszałek, *Duchowość dziecka...*, dz. cyt., s. 27.

³⁴³ M. Chmielewski, *Duchowość*, w: *Leksykon duchowości katolickiej*, dz. cyt., s. 229.

substancjalnych współprzemięści jednego i tego samego bytu, jakim jest człowiek – jedyna i niepowtarzalna rzeczywistość, złożona z duszy i ciała³⁴⁴. Używane w języku angielskim terminy *spiritual* (duchowy) i *spirituality* (duchowość) pochodzą od form łacińskich wyrazów *spirare* (oddychać) i *spirituals*, które nazywają zjawiska związane z oddychaniem i powietrzem³⁴⁵. Te określenia wskazują na bezpośrednie odniesienie do terminologii związanej z życiem człowieka.

Rozumienie pojęcia duchowość można również uzupełnić, analizując znaczenie, jakie nadaje słowom formant „-ość”. Według Marka Chmielewskiego w odniesieniu do słowa duchowość, analogicznie do innych (np. czystość, sprawiedliwość, złość), formant ten wskazuje na jakość wsobną, czyli na coś „co istnieje samo w sobie, samoistnie, niejako substancjalnie, w odróżnieniu od jakości relatywnych, wyrażonych za pomocą przymiotnika (np. złość – zły itd.). Pojęcie to ma więc znaczenie obiektywizujące³⁴⁶. Oznacza to, że desygnat wskazuje na pewną obiektywną cechę jednostkowego doświadczenia.

Pojęcie duchowości ewoluowało na przestrzeni wieków. Niegdyś odnosiło się jedynie do życia wewnętrznego człowieka, ustawicznego rozwoju i w pierwotnym zamiarze miało sens religijny. Można to dostrzec już w tradycji wczesnochrześcijańskiej, która wprawdzie nie podejmuje się definiowania tego pojęcia, ale wymienia cechy duchowej dojrzałości³⁴⁷. Święty Paweł uważa, że wyraża się ona w cnotach: miłość, radość, pokój, cierpliwość, uprzejmość, dobroć, wierność, łagodność i opanowanie (Ga 5, 22–23). Duchowość zatem związana jest ze sposobem życia o określonej jakości i łączy się z pewną trwałą dyspozycją etyczną człowieka, stanowiąc fundament ludzkiej egzystencji, który jednocześnie wyraża się w wymiarze transcendentnym. Pierwsze użycie terminu duchowość w literaturze chrześcijańskiej przypisuje się Pelagiuszowi (V w.) bądź któremuś z jego uczniów. Zostało ono użyte na oznaczenie postępowania sprzyjającego wzrostowi duchowemu, a jego przeciwieństwo (rzeczywistość materialną i aktywność człowieka) określano terminem cielesność³⁴⁸.

Współcześnie rozpatruje się problematykę duchowości na różne sposoby, ale zwykle z uwzględnieniem kategorii odnoszących się do przekraczania samego siebie³⁴⁹. Echo takiego rozumienia duchowości odnaleźć można we współczesnym opisie tego pojęcia zaproponowanym przez Davida L. Fleminga, uznającego, że duchowość to zbiór postaw, zwyczajów i wartości, które reprezentuje

³⁴⁴ W. Cichosz, *Możliwości dialogu wychowania chrześcijańskiego ze współczesną edukacją polską*, Pelplin 2013, s. 139.

³⁴⁵ *Słownik łacińsko-polski*, oprac. K. Kumaniecki, Warszawa 1990, s. 468.

³⁴⁶ M. Chmielewski, *Duchowość*, w: *Leksykon duchowości katolickiej*, dz. cyt., s. 230–232.

³⁴⁷ J.A. Wiseman, *Historia duchowości chrześcijańskiej*, tłum. A. Wojtasik, Kraków 2009, s. 18–19.

³⁴⁸ M. Chmielewski, *Duchowość*, w: *Leksykon duchowości katolickiej*, dz. cyt., s. 226.

³⁴⁹ J.A. Wiseman, *Historia duchowości chrześcijańskiej*, dz. cyt., s. 2.

konkretna osoba. Wyznacza on drogę ludzkiego postępowania i promuje wizję życia, które charakteryzuje refleksyjny stosunek do codzienności³⁵⁰. Duchowość wyraża się w specyficznym sposobie zachowania człowieka, który z jednej strony może przejawiać zobojętnienie wobec czegoś, a z drugiej uznanie za swoje tego, co jest mu bliskie. Oznacza to, że duchowość ujawnia się w różnych sferach życia, a zwłaszcza w obrębie moralności, światopoglądu, twórczości czy relacji z innymi. Dotyczy doświadczeń wewnętrznych, które odnoszą się do transcendencji. Pozwala to wykraczać człowiekowi poza aktualne *ja* w kierunku rozwoju osobistego doskonalenia i dążenia do bliskości z Istotą Wyższą³⁵¹. Człowiek poprzez troskliwe i wspierające zespolenie ze światem przyrody, zgłębianie go i ochronę, przekracza sam siebie – odnosząc się do czegoś, co jest znacznie większe od niego samego, będąc jednocześnie jego częścią³⁵². Skutkiem tej refleksji jest pełne szacunku nastawienie do świata i nadzieja, że życie człowieka zawiera w sobie pierwiastek nieśmiertelności³⁵³.

Analizując pojęcie duchowości, można wyróżnić potrójną jego eksplikację. Są to wyjaśnienia powiązane ze sobą i odnoszące się: do rozumienia duchowości jako fundamentalnego wymiaru osoby ludzkiej; do dynamicznego doświadczenia tego wymiaru; do dyscypliny naukowej, która bada to doświadczenie³⁵⁴. Konsekwencją takiego myślenia jest uznanie, że o duchowości można mówić w sensie subiektywnym, odnosząc ją do praktyki życia duchowego; w sensie obiektywnym, podejmując usystematyzowaną refleksję nad nią; oraz w sensie praktycznym, łącząc ją ze sposobem życia człowieka³⁵⁵. Duchowość obejmując najbardziej tajemnicze wymiary człowieka, staje się siłą napędową życia³⁵⁶. W zależności od tego, z jakim niematerialnym przedmiotem jest łączona, można mówić o dwóch rodzajach duchowości: naturalnej³⁵⁷, nazywanej również świecką³⁵⁸, i religijnej³⁵⁹.

³⁵⁰ D.L. Fleming, *Czym jest duchowość ignacjańska?*, tłum. D. Piórkowski, Kraków 2013, s. 5–6.

³⁵¹ E. Gurba, *Psychologiczne uwarunkowania pedagogiki religii*, w: *Słownik pedagogiki religii*, dz. cyt., s. 283.

³⁵² J.A. Wiseman, *Historia duchowości chrześcijańskiej*, dz. cyt., s. 24.

³⁵³ Z. Marek, A. Walulik, *Pedagogika Dobrej Nowiny...*, dz. cyt., s. 31.

³⁵⁴ S.M. Schneiders IHM, *Spirituality in the Academy*, „Theological Studies” 1989, nr 50, s. 678–684.

³⁵⁵ M. Chmielewski, *Duchowość*, w: *Leksykon duchowości katolickiej*, dz. cyt., s. 227; L. Marszałek, *Duchowość dziecka, znaczenia, perspektywy, konteksty w pedagogice przedszkolnej*, dz. cyt., s. 30.

³⁵⁶ Z. Marek, *Duchowość, religia i wychowanie*, art. cyt., s. 12.

³⁵⁷ J. Muir, *Twenty hill hollow*, w: J. Muir, *Wilderness Essays*, red. F. Buske, Gibbs-Smith, Salt Lake City 1980, s. 88.

³⁵⁸ P.H. Van Ness, *Introduction*, w: *Spirituality and the secular quest*, red. P.H. van Ness (World Spirituality, t. 22), New York 1995, s. 5.

³⁵⁹ J.A. Wiseman, *Historia duchowości chrześcijańskiej*, dz. cyt., s. 22.

W duchowości naturalnej wartością ostateczną jest świadomość istnienia złożoności świata, jego piękna i głębi, zdolność do poznawania i pojmowania go oraz świadomość ciągłości życia³⁶⁰. Charakterystycznym rysem dla naturalnej duchowości jest to, że pomijane są odniesienia do Boga, a przyporządkowywane do konkretnej wizji rozwoju własnego życia³⁶¹. Podejmując refleksję nad duchowością w wymiarze naturalnym, jej przedstawiciele deklarują, że odwołują się do immanencji ludzkiego bytu, z którego promieniuje dynamizm ducha. Zwracają uwagę, że kieruje on człowieka ku istniejącej poza nim „wyższej sile” czy „wyższemu porządkowi”, których człowiek często nie jest w stanie określić, ale nie przeszkadza mu to, by czuć się od nich zależnym³⁶². W rozumieniu duchowości naturalnej chodzi o to, aby nabywana wiedza, a także uznawane wartości towarzyszyły i wspierały osobę w jej konkretnej sytuacji życiowej. W swym zakresie koncentruje się na niematerialnym walorze życia codziennego, który obrazują relacje nawiązywane ze sobą, z innymi osobami oraz otoczeniem³⁶³.

Przykładem odwoływania się do rozumienia duchowości w znaczeniu naturalnym w obszarze edukacji jest użycie terminu europejska duchowość w raporcie *Edukacja – jest w niej ukryty skarb* przygotowanym w latach 90. XX wieku pod przewodnictwem Jacques’a Delorsa³⁶⁴. Uzasadnienia dla tego terminu autorzy raportu doszukują się w dziedzictwie historycznym, które uważają za powód do dumy każdego z krajów europejskich³⁶⁵. Jednak w aspekcie pedagogicznym – jak zauważa Marek – poprzestanie na naturalnym rozumieniu duchowości wydaje się niewystarczające, gdyż dowartościowując znaczenie i wartość troski o rozwój i osiąganie dojrzałości człowieczeństwa, owo rozumienie pozostaje ograniczone wymiarem czasowym³⁶⁶.

Znaczenie duchowości naturalnej dla rozwijania dojrzałości ludzkiej, realizacji pragnień, samoaktualizacji jest niepodważalne, ale procesy te mogą uzyskać nową jakość poprzez przekraczanie wymiaru doczesnego, czasowego, co umożliwiała religia. Duchowość religijna otwiera przed człowiekiem nabywanie umiejętności poznawania świata nie tylko drogą intelektualną i zmysłową – właściwą poznaniu

³⁶⁰ U. Goodenough, *The sacred depths of nature*, New York 1998, s. 171.

³⁶¹ J. Bagrowicz, *Towarzyszyć wzrastaniu. Z dyskusji o metodach i środkach edukacji religijnej młodzieży*, Toruń 2006, s. 184.

³⁶² S. Witek, *Duchowość religijna*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. 4, dz. cyt., s. 330.

³⁶³ Z. Marek, *Duchowość, religia i wychowanie*, art. cyt., s. 15.

³⁶⁴ *Edukacja – jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku*, pod przewodnictwem Jacques’a Delorsa, tłum. W. Rabczuk, Warszawa 1998.

³⁶⁵ H. Lombaerts, *Edukacja z perspektywy europejskiej*, tłum. P. Łacny, E. Osewska, „Horyzonty Wychowania” 2002, t. 2, nr 3, s. 169.

³⁶⁶ Z. Marek, *Duchowość, religia i wychowanie*, art. cyt., s. 15.

naturalnemu – ale też drogą poznania płynącego z wyznawanej wiary, określonego mianem poznania religijnego³⁶⁷, które wykracza poza ograniczoność empiryczną przy objaśnianiu istoty dojrzałości, doskonałości i człowieczeństwa³⁶⁸.

W chrześcijaństwie duchowość odnosi się do bliskiej relacji, wręcz komunii, z Bogiem i wyraża się w dojrzałej wierze. Z perspektywy chrześcijańskiej dojrzała wiara musi się opierać na osiągniętej dojrzałości psychicznej. Tylko osobowość zrównoważona, zdolna do niewymuszonego oddania się i poświęcenia, wolna od niepokojów i frustracji, może w pełni odpowiedzieć na wezwanie wiary. Brak dojrzałości psychicznej często sprowadza postawę wiary do pewnego typu religijności kompensacyjnej. W takich przypadkach religia staje się ucieczką przed nierozwiązanymi problemami życiowymi. Nawet wówczas, gdy religijność takich osób wykazuje pewne oznaki żywotności, to zasadniczo pozostaje na niedojrzałym poziomie i narażona jest na rozczarowania. Dojrzała osobowość to jedyna podstawa do budowania dojrzałości w wierze. Dojrzała wiara to wiara pogłębiona, rozróżniająca, krytyczna, twórcza, otwarta, aktywna³⁶⁹.

Dojrzałość w wierze wymaga pogłębienia intelektualnego na takim poziomie, by osoba umiała intelektualnie uzasadnić podstawy i motywy swojej wiary. Jest to ważne szczególnie we współczesnym świecie zdominowanym przez rozum, a postęp wiedzy osiąga wprost niewyobrażalne granice. Jednym z głównych powodów kruchości i zaniku wiary może być ignorancja religijna, która według Tomáša Halíka prowadzi wręcz do idolatrii³⁷⁰. Należy przy tym zauważyć, że chodzi o życiowe przyswojenie sobie treści religijnych, tak aby mogły się one przekształcić w prawdziwą mądrość chrześcijańską, zdolną do interpretowania ludzkiego życia według myśli Chrystusa. Dzięki temu człowiek umie odróżniać to, co jest w wierze istotne, od przypadłościowego; elementy ważne od drugorzędnych; pewne od wątpliwych; niezienne od podlegających zmianom. W ten sposób osoba rozwija umiejętność krytycznej oceny zarówno zjawisk religijnych, jak i całej, otaczającej ją rzeczywistości, co czyni ją otwartą na inne osoby i wartości. Człowiek dojrzały w wierze nie unika dialogu i konfrontacji z postawami różniącymi się od jego ideologicznie, lecz czuje wewnętrzną potrzebę poszerzenia własnego horyzontu religijnego, własnej perspektywy poznawczej:

Perspektywizm oznacza poważne potraktowanie faktu, że moje widzenie świata jest ograniczone, że ma na nie wpływ kultura, w której się urodziłem,

³⁶⁷ Z. Marek, *Religia – pomoc czy zagrożenie dla edukacji?*, dz. cyt., s. 50.

³⁶⁸ Z. Marek, *Duchowość, religia i wychowanie*, art. cyt., s. 15.

³⁶⁹ E. Alberich, *Katecheza dzisiaj. Podręcznik katechetyki fundamentalnej*, tłum. M. Cisowski, Warszawa 2003, s. 139–145.

³⁷⁰ T. Halík, *Cierpliwość wobec Boga. Spotkanie wiary z niewiarą*, tłum. A. Babuchowski, Kraków 2011, s. 116–117.

doświadczenia życiowe, określony typ języka oraz to, że ja sam nie mogę ogarnąć całej rzeczywistości³⁷¹.

Oznacza to, że wiara dojrzała jest źródłem ciągle nowych motywacji, uzasadnień, interpretacji i inicjatyw. Przejawia się w nieustannym poszukiwaniu nowych wartości i form życia religijnego, a w konsekwencji znajduje swoje naturalne ujście w działaniu, przez które człowiek wyraża wymagania Ewangelii³⁷².

Duchowość religijna prowadzi do dojrzałości religijnej, która w chrześcijaństwie wyraża się w osobowej więzi z Bogiem przekraczającej sferę poznania intelektualnego, ze względu na relację z transcendencją, przekraczającą możliwości ludzkiego poznania. Ta osobowa relacja człowieka z Bogiem określana jest mianem życia duchowego, znajduje się na kontinuum łaski Bożej i odpowiedzi na tę łaskę, wyraża się we wspólnym życiu dwóch podmiotów: Boga, który obdarza człowieka łaską, i człowieka, który w akcie wiary odpowiada na tę łaskę³⁷³. Bóg, z którym człowiek pozostaje w osobowej więzi – komunii, staje się ostateczną troską i ostatecznym odniesieniem, nadającym sens wszystkim ludzkim działaniom³⁷⁴.

W zależności od przyjętych kryteriów kategoryzacyjnych można mówić nie tylko o rodzajach duchowości (naturalnej czy religijnej), ale również o duchowości specyficznej, właściwej na przykład danemu regionowi, grupie społecznej czy zawodowej, pełnionej roli czy też przynależnej do danej, konkretnej jednostki ludzkiej³⁷⁵, gdyż z pojęciem duchowości wiąże się zagadnienie życia duchowego, które jest właściwe i unikatowe dla poszczególnych ludzi.

Sandra M. Schneiders, opisując duchowość jako „doświadczenie świadomego dążenia do integrowania swojego życia nie w kategoriach izolacji i zaabsorbowania samym sobą, lecz – poprzez przekroczenie samego siebie – ku temu, co postrzega się jako ostateczną wartość³⁷⁶, wpisuje się rozumienie duchowości bliskie rozumieniu wiary jako ostatecznej troski człowieka³⁷⁷. Pokazuje to, że zarówno duchowość, jak i wiara odnoszą się do czegoś, co jest imperatywne, najistotniejsze – wartości i troski, a ukierunkowanie życia na tę ostateczną wartość stanowi

³⁷¹ T. Halik, *Życie w dialogu. Impulsy do rozmyślań nad wiarą*, tłum. A. Babuchowski, J. Zychowicz, Kielce 2015.

³⁷² E. Alberich, *Katecheza dzisiaj...*, dz. cyt., s. 139–145.

³⁷³ J.W. Gogola, *Teologia komunii z Bogiem*, Kraków 2012, s. 22–23.

³⁷⁴ M. Bogdalczyk, *Wiara jako troska ostateczna. W nawiązaniu do myśli Paula Tillicha*, art. cyt., s. 96–98.

³⁷⁵ J.W. Gogola, *Teologia komunii z Bogiem*, dz. cyt., s. 21.

³⁷⁶ S.M. Schneiders, *Spirituality in the Academy*, art. cyt., s. 684.

³⁷⁷ P. Tillich, *Dynamika wiary*, dz. cyt.

niejako azymut wskazujący na umiejętność przekraczania siebie. Tym samym ujawnia się obecna w człowieku zdolność do transcendowania³⁷⁸.

Mimo trudności definicyjnych (a jak twierdzi wspomniany wcześniej Chmielewski wręcz niedefiniowalności) pojęcia duchowość, na podstawie podejmowanych prób opisywania rzeczywistości kryjącej się za nim wskazać można na jej cechy wspólne i różnicujące.

O jedności duchowości rozstrzyga zatem jedność przedmiotu odniesienia w doświadczeniu duchowym, zaś przyczyną zróżnicowania tegoż doświadczenia jest podmiot doświadczenia, a więc człowiek niepowtarzalny w swej złożoności. Można nawet zaryzykować tezę o zasadniczo teologicznych podstawach jedności w duchowości i antropologicznych podstawach zróżnicowania poszczególnych form duchowości³⁷⁹.

Duchowość rozumie się również jako zdolność wewnętrznej kontroli regulowania negatywnych stanów emocjonalnych³⁸⁰, a aktywność duchowa staje się sposobem na poradzenie sobie z sytuacjami stresowymi poprzez odniesienie się do transcendencji. To odniesienie staje się inspiracją do pokonywania różnorodnych przeszkód oraz realizacji zadań i wyzwań życiowych. Budowanie więzi opartych na tym, co transcendentne, i szukanie w tym pocieszenia sprzyja pokonywaniu bardzo trudnych, również traumatycznych doświadczeń i pomaga we wzmacnianiu odporności psychicznej³⁸¹. Tak uważają Dennis S. Charney i Steven M. Southwick, którzy rozumieją duchowość jako konstytutywną cechę i atrybut człowieka, wewnętrzną, dynamicznie się zmieniającą dyspozycję człowieka³⁸². Ich ujęcie duchowości mieści się w rozumieniu jej jako podstawowego wymiaru człowieka, aktualizującego się w doświadczeniu. Patrząc zatem na duchowość wielowymiarowo, można dostrzec trzy wymiary³⁸³: pierwszy – będący realnym, życiowym rozumieniem i przeżywaniem wartości ostatecznej, głównego ideału; drugi – realizowanie go w życiu; trzeci – będący systematyczną, naukową refleksją nad tym zagadnieniem. W podstawowy, pierwszy wymiar dociekań nad

³⁷⁸ Z. Marek, A. Walulik, *Pedagogika Dobrej Nowiny...*, dz. cyt., s. 199.

³⁷⁹ *Leksykon duchowości katolickiej*, dz. cyt., s. 232.

³⁸⁰ V. Counted, A. Passamai, T. Meade, *Relation spirituality and quality of life 2007 to 2017: an integrative research review*, Counted et al. Health and Quality of Life Outcomes 2018, s. 2, https://www.academia.edu/36492649/Relational_spirituality_and_quality_of_life_2007_to_2017_an_integrative_research_review?email_work_card=view-paper [dostęp: 15.05.2019].

³⁸¹ D.S. Charney, S.M. Southwick, *Resilience: the science of mastering life's greatest challenges*, Cambridge 2012.

³⁸² Tamże.

³⁸³ W. Príncipe, *Toward defining spirituality*, „Studies In Religion/Sciences Religieuses” 1983, t. 12, s. 127–141.

duchowością wpisuje się wiara – będąca intelektualnym wysiłkiem, „procesem poznawczym, opartym na percepcji, wyobraźni, rozumieniu, myśleniu i odczuwaniu”, zmierzającym do intellekcji wartości ostatecznej³⁸⁴, w drugi – religijność traktowana jako więź z Bogiem³⁸⁵, w której urzeczywistnia się i spełnia wartość ostateczna. To odniesienie do ideału czy uznanej subiektywnie wartości prowadzi do ukształtowania szeregu postaw, przejawiających się we wszystkich aspektach życia człowieka³⁸⁶.

Podobnie jak o duchowości można mówić również o naturalnej i religijnej wierze. W szerokim znaczeniu odnosi się to pojęcie do relacji między osobami wyrastającej ze spotkania, dialogu i zaufania³⁸⁷. W odniesieniu do poszukiwania związków zachodzących pomiędzy religijnością i twórczością refleksja skupia się na wierze nadprzyrodzonej, zwykle nazywanej religijną.

Paul Tillich nazywa wiarę stanem najwyższego zatroskania, który angażuje całego człowieka:

Wiara jako najwyższa troska jest aktem angażującym całość osobowości. Dokonuje się ona w centrum życia osobowego i obejmuje wszystkie jego elementy. Wiara jest najbardziej zintegrowanym aktem ludzkiego umysłu. Nie jest ona poruszeniem jakiegoś specjalnego fragmentu lub specjalną funkcją całości bytu człowieka. W akcie wiary dokonuje się zjednoczenie wszystkich tych części i funkcji. Wiara jednak nie jest ogólną sumą ich oddziaływań. Wykracza ona poza wszystkie poszczególne oddziaływania, jak również poza ich całość i sama w istotny sposób oddziałuje na nie wszystkie³⁸⁸.

Użyte przez Tillicha słowo *troska* w opisie fenomenu wiary – jak zauważa Maciej Bogdalczyk – nawiązuje do jego słownikowego wyjaśnienia i oznacza emocjonalny stan zainteresowania czymś, co dla człowieka jest ważne. Zewnętrznie przejawia się on w zachowaniu, które ma na celu doprowadzenie do realizacji planów i zamiarów jednostki. Dlatego można mówić, że troska ma wymiar egzystencjalny, ale wyraża tylko pewną fragmentaryczną, a przez to skończoną rzeczywistość³⁸⁹.

W rozumieniu Tillicha wiara stanowi wolny i zharmonizowany akt osoby, który jednocześnie pełni funkcję scalającą wszystkie dziedziny życia człowieka. W niej dokonuje się zatem także rozwój człowieka, którego efektem jest jego

³⁸⁴ P. Socha, *Psychologia rozwoju duchowego – zarys zagadnienia*, w: *Duchowy rozwój człowieka*, red. P. Socha, Kraków 2000, s. 33.

³⁸⁵ F. Jalics, *Rozwój duchowy. Pogłębianie życia z Bogiem*, tłum. J. Poznański, Kraków 2019.

³⁸⁶ *Leksykon duchowości katolickiej*, dz. cyt., s. 229.

³⁸⁷ Z. Marek, A. Walulik, *Pedagogika świadectwa...*, dz. cyt., s. 48.

³⁸⁸ P. Tillich, *Dynamika wiary*, dz. cyt., s. 33.

³⁸⁹ M. Bogdalczyk, *Wiara jako troska ostateczna...*, art. cyt., s. 83.

twórcze bycie. Obejmuje ona nie tylko świadome decyzje i przekonania, ale także ludzką nieświadomość, gdyż angażuje całego człowieka. Jednak to, co nieświadome, musi zostać zintegrowane z racjonalnym patrzeniem umysłu, bo inaczej nie może zdeterminować wiary, gdyż wówczas nie byłaby to wiara, ale przymus. Oznacza to, że wiara dokonuje się w wolności i musi mieć w sobie czynnik świadomej, dobrowolnej decyzji. Leży ona u podstaw określenia przedmiotu owej troski, czyli „centrum ostatecznych odniesień”³⁹⁰. Posiada je każdy człowiek, przy czym jest ono o tyle dobrze przez osobę rozumiane, „o ile odnosi się do jej bycia, które ostatecznie jest zatroskane o to, co niesie ze sobą przesłanie chrześcijańskie. Przesłanie to wskazuje na moc bytu (*power of being*) mogącego przezwyciężyć w świadomości człowieka jego lęk przed nie-bytem, przed tym, że kiedyś nie będzie-już-tu-oto”³⁹¹.

W sytuacji uznania Boga za zasadnicze centrum odniesień wiara przyjmuje postać wiary religijnej, którą wyrażają nawiązywane przez człowieka relacje z Bogiem. Opierają się one na przekonaniu, że Bóg zaprasza człowieka do osobistego uczestnictwa w Jego życiu³⁹². Człowiek dzięki wierze odkrywa to, co nieskończone, boskie, i to go fascynuje, ale jednocześnie doświadcza swojej ograniczoności i walki o to, co rzeczywiście boskie. W wierze człowiek spotyka się zatem z *sacrum*, które może być boskie, kiedy treścią wiary jest Bóg, lub mieć charakter „demoniczny” – jak nazywa to Tillich – gdy wiara jest „bałwochwalczą”, czyli jej treść dotyczy tego, co skończone, uwarunkowane (np. sukcesu, pieniędzy, pozycji społecznej, ideologii). W zależności od treści wiary *sacrum* może się jawić jako twórcze i jako destrukcyjne. Jeżeli człowiek spotyka się z *sacrum*, które jest Miłością, i w ten sam sposób odpowiada na zaistniałą relację, to takie spotkanie będzie rozwojowe i twórcze. Natomiast jeśli treść wiary będzie bałwochwalczą, demoniczna, to relacja z *sacrum* będzie destrukcyjna, niszczycielska. Występujący tu dualizm powstaje w wyniku podziału rzeczywistości na *sacrum* i *profanum*. Ze względu na dwuznaczność *sacrum* wiara zakłada również pewne ryzyko. Należy zauważyć, że gdy przedmiotem wiary jest *sacrum*, będzie miała ona charakter twórczy, a nie niszczycielski³⁹³.

W chrześcijaństwie wiara, obok nadziei i miłości, jest doświadczeniem duchowym – odpowiedzią na miłość Boga³⁹⁴, jest podstawą chrześcijańskiego życia duchowego, dzięki której człowiek bierze udział we wspólności Trójcy Świętej, rozumie porządek świata wartości objawiony przez Chrystusa i stara się według

³⁹⁰ P. Tillich, *Dynamika wiary*, dz. cyt., s. 33–34.

³⁹¹ M. Bogdalczyk, *Wiara jako troska ostateczna...*, art. cyt., s. 83.

³⁹² Z. Marek, A. Walulik, *Pedagogika Dobrej Nowiny...*, dz. cyt., s. 144.

³⁹³ P. Tillich, *Dynamika wiary*, dz. cyt., s. 39–49.

³⁹⁴ J.W. Gogola, *Teologia komunii z Bogiem*, dz. cyt., s. 25.

tego porządku żyć³⁹⁵. Wiara, która jest odniesieniem do *sacrum* – Boga i w której człowiek ma świadomość istnienia boskości, świętości, ujawnia dwie jej funkcje: fascynacji i przerażenia (*misterium fascinans et tremendum*). Świadomość istnienia Boga, który jednocześnie daje się poznać i przekracza możliwość pełnego poznania w wymiarze doczesnym, budzi w człowieku zarówno fascynację, jak i zwątpienie. Egzystencjalne zwątpienie, które nie dąży do znalezienia w naukowy sposób prawdziwości danego stwierdzenia, ale jest raczej wyrazem głębokiego zatroskania i wynikającego z niego braku pewności, jest wpisane w naturę wiary. Wątpienie wynikające z wiary, akceptując brak pewności i gwarancji, włącza je w akt męstwa³⁹⁶.

W chrześcijańskim rozumieniu męstwo uznaje się za cnotę, czyli sprawność panowania nad uczuciami wywoływanymi niebezpieczeństwem lub trudnościami. Jej istotą nie jest pozbycie się lęku, ale podporządkowanie go rozumowi i woli³⁹⁷. Stąd w rozumieniu Tillicha wiara zawiera w sobie męstwo, nawet takie, którego przedmiotem jest ona sama, ale nie są to tożsame fenomeny. Akt, w którym dokonuje się akceptacja ryzyka przez męstwo, nie neguje treści wiary, w której dynamikę wpisane jest zwątpienie. Tym różni się wiara od oczywistości percepcyjnej bądź logicznej³⁹⁸. Właściwością cnoty męstwa jest również to, że uzdalnia ona do właściwego reagowania na trudności i podtrzymuje czy wręcz popycha człowieka do czynu związanego z czynieniem dobra albo jego obroną.

Męstwo może się wyrażać w różnej postaci, między innymi w cierpliwości wobec doświadczenia „nieobecności” Boga, „gdy Bóg wydaje się daleki, gdy pozostaje w ukryciu”³⁹⁹. Wówczas staje się ono drogą dojrzewania wiary, gdyż to, co jest oczywiste i możliwe do udowodnienia,

[...] nie wymaga przecież wiary; wiary nie potrzebujemy w obliczu niepodważalnych faktów, dostępnych siłom naszego rozumu, wyobraźni czy doświadczenia zmysłowego. Wiara potrzebna jest właśnie w chwilach światłocienia, wieloznaczności życia i świata, a także na czas nocy i zimy Bożego milczenia. Jej zadanie nie polega na tym, by ugasiła nasze pragnienie pewności i bezpieczeństwa, lecz by nauczyła nas żyć z tajemnicą⁴⁰⁰.

³⁹⁵ W. Słomka, *Wiara*, w: *Leksykon duchowości katolickiej*, dz. cyt., s. 914.

³⁹⁶ P. Tillich, *Dynamika wiary*, dz. cyt., s. 40–46.

³⁹⁷ Z. Marek, A. Walulik, *Pedagogika Dobrej Nowiny...*, dz. cyt., s. 59.

³⁹⁸ P. Tillich, *Dynamika wiary*, dz. cyt., s. 46.

³⁹⁹ T. Halík, *Cierpliwość wobec Boga*, dz. cyt., s. 9.

⁴⁰⁰ Tamże, s. 10.

Cierpliwość jest nieodzowna w osiągnięciu rzeczy najistotniejszych zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i społecznym⁴⁰¹.

Dzięki cierpliwości, kryzys będący efektem tego, że Bóg jawi się jako daleki lub nieobecny, i pomimo wielu wysiłków podejmowanych przez człowieka nie może być rozwiązany, może przyczynić się do wzrostu wiary i religijności⁴⁰², ale może również być jednym z czynników porzucenia swojego „ostatecznego centrum odniesień”⁴⁰³, a nawet dekonwersji⁴⁰⁴. Zjawisko to oznacza

[...] zmianę w orientacji religijnej osoby w specyficznym czasie biograficznym, która pociąga za sobą przepracowanie tożsamości religijnej osoby, rewizję jej systemu wierzeń i światopoglądu oraz restrukturyzującą jej sposobu myślenia, rozumowania moralnego i postępowania wobec autorytetu – ze specjalnym zwróceniem uwagi na akt porzucenia starej i poszukiwania czegoś innego⁴⁰⁵.

W wymiarze psychologicznym wiara ma charakter biegunowy, tzn. istnieje pomiędzy ego a superego, rozumianym jako normy i zasady obowiązujące w rzeczywistości, przez co łączy się z racjonalną strukturą osobowości. Jest pewną możliwością, potencjalnością człowieka, dzięki której się samoaktualizuje – dynamicznie rozwija. W koncepcji zaspokajania potrzeb Maslowa mamy do czynienia nie tylko z potrzebami wynikającymi z konieczności zaspokojenia braku, ale również z potrzebami dotyczącymi wzrastania i rozwoju; należy do nich także potrzeba transcendencji – przekraczania siebie⁴⁰⁶. Wierząc, człowiek wykracza poza siebie, co oznacza, że wiara nie jest jedynie aktem woli, lecz angażuje całość osobowości i wiąże się z jej dynamiką. Próba podporządkowania wiary jednemu z aspektów osobowości – czy to intelektualnemu, czy emocjonalnemu, czy poznawczo-behawioralnemu – powoduje jej wynaturzenie.

Aby zachować swoją funkcję zespalającą, wiara musi obejmować wszystkie aspekty ludzkiego życia, jednocześnie w *ja*. Ich przenikanie i współlistnienie określa wiarę, która ma dwa wymiary: subiektywny i obiektywny. Wymiar subiektywny

⁴⁰¹ Św. Franciszek Salezy, *Wybór pism*, Warszawa 1956, za: T. Paszkowska, *Zwątpienie*, w: *Leksykon duchowości katolickiej*, dz. cyt., s. 974.

⁴⁰² R. Jaworski, *Psychologiczna interpretacja fenomenu nawrócenia*, „Studia Płockie” 2003, nr 31, s. 147–163.

⁴⁰³ P. Tillich, *Dynamika wiary*, dz. cyt., 51–52.

⁴⁰⁴ M. Nowosielski, R. Bartczuk, *Religijność w procesie przemian, koncepcja dekonwersji*, „Studia Psychologica UKSW” 2015, nr 15(2), s. 6.

⁴⁰⁵ H. Streib, R.W. Hood, B. Keller, R.-M. Csöff, C.F. Silver, *Deconversion: Qualitative and quantitative results from cross-cultural research in Germany and the United States of America*, Göttingen 2009, s. 23, za: M. Nowosielski, R. Bartczuk, *Religijność w procesie przemian, koncepcja dekonwersji*, art. cyt., s. 5–21.

⁴⁰⁶ A. Maslow, *Motywacja i osobowość*, dz. cyt., s. 100.

to akt zintegrowany i scalający osobowość. Ludzkie uczucia, przeżycia, myśli mają charakter skończony i wiara jako element zintegrowany i scalający osobowość też mieści się w tych granicach. Jednak w człowieku obecne jest również ontologiczne pragnienie nieskończoności, ostateczności, przekraczania siebie:

Zainteresowanie rozwojem dorosłego w obszarze transcendencji wynika z tego, że człowiek nosi w sobie potrzebę kontaktu z przeczuwanym, często wręcz intuicyjnie, źródłem i sensem istnienia i działania, jak też poszukuje odpowiedzi na nowe albo na nowo sformułowane pytania dotyczące jego egzystencji⁴⁰⁷.

W wierze, która jest najgłębszym przejściem się najważniejszymi dla konkretnego człowieka sprawami, uczestniczy on cały, we wszystkich swoich wymiarach, i tym samym może ona stanowić swoistego rodzaju drogę do poznania i przekraczania samego siebie⁴⁰⁸. Wiara, będąc jednocześnie zintegrowanym czynnikiem osobowości, pełni funkcję scalającą w życiu. Gdy towarzyszy jej zaangażowanie i żarliwość, wpływa twórczo na rozwój osobowości i nadaje kierunek świadomemu życiu jednostki, określając pewne centrum, wokół którego oscylują przemyślenia, decyzje, czyny, sytuacje problemowe lub kryzysowe. Istnienie takiego środka scalającego pozwala budować i zachowywać niepodzielną osobowość. Wiara jest jednym z podstawowych procesów psychicznych człowieka⁴⁰⁹, który kształtuje się i ujawnia w codziennym życiu.

Ponieważ w każdym człowieku mocno tkwi pragnienie szczęścia, dobra, piękna, których sam nie może w pełni zrealizować, z pomocą w ich osiągnięciu przychodzą nawiązywane relacje z transcendencją – Bogiem. Ułatwiają one odkrywanie zarówno własnej podmiotowości, jak i własnych ograniczeń, a chęć ich wytlumaczenia czyni człowieka otwartym na tajemnicę transcendencji⁴¹⁰.

Człowiek jest w stanie zrozumieć to, co absolutne i nieuwarunkowane, i na tej podstawie można powiedzieć, że wiara jest tkwiącą w człowieku możliwością, otwierającą go na niekończoność⁴¹¹. Tillich nazywa ją „niepokojem serca”:

Możliwości tkwiące w człowieku są siłami dążącymi do samourzeczywistnienia się. Człowieka pociąga ku wierze obecna w nim świadomość nieskończoności, do której należy, ale której nie posiada tak, jak się posiada swoją własność. Oto

⁴⁰⁷ A. Walulik, *Moderacyjne i synergiczne kształtowanie dorosłości...*, dz. cyt., s. 37.

⁴⁰⁸ A. Grün, *Przestrzeń wiary*, tłum. J. Zychowicz, Kraków 2005, s. 52–53.

⁴⁰⁹ P. Socha, *Główne kategorie psychologii religii: próba uporządkowania (artykuł polemiczny)*, „Nomos” 2009, nr 65/66, s. 137.

⁴¹⁰ Z. Marek, A. Walulik, *Pedagogika Dobrej Nowiny...*, dz. cyt., s. 133.

⁴¹¹ P. Tillich, *Dynamika wiary*, dz. cyt., s. 37.

abstrakcyjne sformułowanie tego, co w strumieniu życia przyjmuje konkretną postać niepokoju serca⁴¹².

Zarówno w ujęciu terminologicznym, jak i w odniesieniu do zjawiska, pojęcia wiara i religia nierozzerwalnie łączą się z pojęciem religijności. W najbardziej ogólnym i szerokim rozumieniu religijność uznawana jest za wewnętrzny fenomen wyrażania religii i jej aspekt podmiotowy. Obejmuje subiektywny stosunek osoby do systemu prawd i *sacrum*⁴¹³. Religijność definiuje się różnorodnie w zależności od przyjętej perspektywy. Inaczej rozumie się ją w ujęciu filozoficznym czy teologicznym, inaczej w psychologicznym, socjologicznym czy religioznawczym⁴¹⁴. Pedagogika korzysta z bogactwa wieloznaczności rozumienia religijności w zależności od kontekstów, w których występuje i do których się odnosi. W obrębie poszczególnych dyscyplin naukowych prowadzone są kolejne kategoryzacje religijności, przyjmujące poszczególne kryteria.

Przedstawione powyżej rozróżnienia wskazują na moderacyjny, mediacyjny i synergiczny potencjał religijności, duchowości, religii i wiary w odniesieniu do twórczości jako takiej, ale przede wszystkim do wychowania. Odkrywanie moderacyjnego, mediacyjnego i synergicznego związku pomiędzy religijnością a twórczością wymaga uznania za dominujące psychologicznego rozumienia religijności, które traktuje ją jako pełne zaangażowanie zainteresowanie się i utożsamianie z przekonaniami i praktykami specyficznymi dla danej tradycji religijnej. To zaangażowanie dokonuje się w dwóch wymiarach – z jednej strony są to określone, charakterystyczne dla danej religii doktryny, kult, praktyki, zachowania, a z drugiej są to wewnętrzne przeżycia i doświadczenia związane z odniesieniem się człowieka do podmiotu danej religii oraz dążenia wewnętrzne człowieka do osiągnięcia celu, jaki stawia przed nim jego religia. Najogólniej rzecz ujmując, w psychologii religijność określa się jako proces psychiczny będący przeżywaniem relacji człowieka z *sacrum*. Jest to „podmiotowe, indywidualne ustosunkowanie się człowieka wobec Boga i nadprzyrodzoności wyrażające się w sferze pojęć i przekonań, uczuć oraz zachowań jednostki”⁴¹⁵. Religijność człowieka przeżywana wewnętrznie na poziomie psychicznym i duchowym wyraża się na zewnątrz w konkretnych zachowaniach, przez co religijność trwa i rozwija się nie tylko w wymiarze horyzontalnym i wertykalnym, ale też indywidualnym i zbiorowym. Jednostka religijna przyjmuje określone postawy wobec siebie, *sacrum*

⁴¹² Tamże.

⁴¹³ A. Walulik, *Moderacyjne i synergiczne kształtowanie dorosłości*, dz. cyt., s. 42.

⁴¹⁴ D. Krok, *Religijność a duchowość. Różnice i podobieństwa z perspektywy psychologii religii*, „Polskie Forum Psychologiczne” 2009, t. 14, nr 1, s. 127.

⁴¹⁵ Z. Golan, *Pojęcie religijności*, w: *Podstawowe zagadnienia psychologii religii*, red. S. Gład, Kraków 2006, s. 71.

i innych. Oznacza to, że religijność również z socjologicznego punktu widzenia, obecna we wszystkich społeczeństwach choć w różny sposób, zawsze odgrywa ważną rolę w społeczeństwie⁴¹⁶.

W starożytności religijność w jej zewnętrznym wymiarze traktowano „przede wszystkim jako wyraz lojalności obywatela wobec państwa, spełnienie obowiązku, przejaw odpowiedniego stosunku do sakralnych fundamentów społeczeństwa. Dlatego odmowa składania czci bogom, uznawanym przez państwo, była w świecie starożytnym zbrodnią polityczną zasługującą na karę śmierci (skazano na nią Sokratesa w Atenach, a w Rzymie – pierwszych chrześcijan)”⁴¹⁷. Religijność danej grupy integruje ją, poprzez nią społeczeństwo dąży do spełniania swoich pragnień i oczekiwań⁴¹⁸, wyznawcy danej religii używają tego samego języka i tych samych symboli⁴¹⁹. Obecnie w wielu społeczeństwach zmienia się religijność ludzi i ich stosunek do religii⁴²⁰, dlatego tym bardziej konieczne jest podejmowanie refleksji na ten temat i odnajdywanie nowych znaczeń religijności w postmodernistycznym świecie. Obok społecznego aspektu religijności jest aspekt indywidualny – przejawiający się w osobistym, spontanicznym akcie człowieka skierowanym w stronę transcendencji⁴²¹. Trudno jednoznacznie mówić o wymierności tak rozumianej religijności, gdyż każdy człowiek przeżywa ją na swój sposób. Pomimo istnienia wielości religii, jej podmiotów i przedmiotów – osobowych, nieosobowych, przemian w obszarze religijności, nowych kontekstów występowania – spoiwem tego fenomenu jest *sacrum*, również wieloznacznie prezentowane i interpretowane⁴²².

O ile wokół etymologii słowa religijność nie ma sporu i rozumie się go jako coś odnoszącego się, związanego z religią, o tyle wokół słowa, którego bezpośrednio dotyczy, jest pewna niejednoznaczność. Według Cycerona termin *religio* pochodzi od łacińskiego słowa *relegare*, oznaczającego „skrupulatne oddawanie czci bogom”⁴²³. Inni podają, że pojęcie religia wywodzi się z łacińskiego *relegere* – „często zwracać się, skrupulatnie rozważać”, lub z łacińskiego *religari* – „przywiązywać się”, albo z łacińskiego słowa *reeligere* – „ponownie wybierać” lub ła-

⁴¹⁶ D. Tułowicki, *Bez Boga, Kościoła i zasad*, Kraków 2012, s. 37–39.

⁴¹⁷ T. Halik, *Wzywany czy niewzywany. Bóg się tutaj zjawi*, tłum. A. Babuchowski, Kraków 2006, s. 23.

⁴¹⁸ Z. Marek, *Religia – pomoc czy zagrożenie dla edukacji?*, dz. cyt., s. 33.

⁴¹⁹ T. Halik, *Wzywany czy niewzywany. Bóg się tutaj zjawi*, dz. cyt., s. 28.

⁴²⁰ M.J. Buckley, *Ateizm w sporze z religią*, tłum. M. Frankiewicz, Kraków 2009, s. 7–8.

⁴²¹ Z. Zdybicka, *Transcendentne odniesienie człowieka*, w: *Wychowanie personalistyczne*, dz. cyt., s. 70.

⁴²² E. Sakowicz, *Religioznawstwo*, dz. cyt., s. 9.

⁴²³ U. Berner, *Religia*, w: *Leksykon religii*, tłum. P. Pachciarek, oprac. wyd. H. Waldenfels, Warszawa 1997, s. 392–393; J. Michalski, *Edukacja i religia jako źródło rozwoju egzystencjalno-kognitywnego. Studium hermeneutyczno-krytyczne*, Toruń 2004, s. 107.

cińskiego *religare* – „ponowne związanie człowieka z Bogiem”⁴²⁴. Te wyjaśnienia wskazują na współistnienie dwóch sfer: boskiej i ludzkiej⁴²⁵, które zachodzą na siebie, jak połączone pierścienie. „W nowożytnych i współczesnych określeniach religii akcentuje się zwykle element subiektywny: poznawczy, wolitywny czy emocjonalny”⁴²⁶.

Religijność rozumie się zatem jako specyficzne, indywidualne odniesienie się człowieka do kogoś lub czegoś innego i wyższego niż on sam, do pewnej nadprzyrodzoności, co uwidacznia się w jego zachowaniu i postawach. W zależności od charakterystyki przedmiotu religii i podmiotu, który pozostaje w relacji z nim, kształtuje się właściwy dla danej osoby rodzaj religijności⁴²⁷. Religijność klaryfikuje się w osobowej relacji człowieka z *sacrum*, z którym człowiek wchodzi w zależność⁴²⁸.

Religia, która określa naturę transcendencji poprzez przekazywanie treści do wierzenia, odniesienie człowieka do niej ujawniające się w kulcie i określonych zasadach życia zaakceptowanych przez osobę⁴²⁹, jest fenomenem skupiającym religijność, duchowość i wiarę. Duchowość, obejmując najbardziej tajemnicze wymiary człowieka, staje się siłą napędową życia; religijność wiąże się z indywidualnym doświadczeniem religijnym człowieka; a wiara niezależnie od tego, czy jej treść jest religijna, czy niereligijna, oscyluje wokół rzeczy ostatecznych. Przedstawione powyżej rozróżnienie pojęć: religia, religijność, duchowość, wiara w kontekście prowadzonych badań nad związkami między religijnością i twórczością, z jednej strony wydaje się konieczne, a z drugiej zawsze w jakiejś mierze niewystarczające.

Jednak poszukiwanie specyfiki duchowości, religijności i wiary zarówno na poziomie terminologicznym, jak i fenomeny, każe odwoływać się przede wszystkim do indywidualnego doświadczenia człowieka i jego odniesienia do transcendencji. Ich wyrazem są zachowania religijne, często utożsamiane z praktykami religijnymi⁴³⁰, oraz moralność.

⁴²⁴ K. Rahner, H. Vorgrimler, *Mały słownik teologiczny*, tłum. T. Mieszkowski, P. Pachciarek, Warszawa 1987, s. 387.

⁴²⁵ U. Berner, *Religia*, w: *Leksykon religii*, dz. cyt., s. 392.

⁴²⁶ Z. Zdybicka, *Transcendentne odniesienie człowieka*, w: *Wychowanie personalistyczne*, dz. cyt., s. 71–72.

⁴²⁷ Tamże.

⁴²⁸ E. Sakowicz, *Religioznawstwo*, dz. cyt., s. 10.

⁴²⁹ Z. Marek, *Religia – pomoc czy zagrożenie dla edukacji?*, dz. cyt., s. 37.

⁴³⁰ S. Kuczkowski, *Psychologia religii*, dz. cyt., s. 252.

1.3.2. Wiara w biegu życia

Fenomen religii – jakkolwiek rozważany: poprzez akcentowanie znaczeń przypisywanych duchowości, religijności czy wierze – zwraca uwagę na to, że jest w człowieku uniwersalna właściwość, która stanowi siłę napędową i punkt odniesienia do rozumienia rzeczywistości i rozwoju. Jako rzeczywistość dynamiczna staje się coraz częściej przedmiotem dociekań naukowych⁴³¹. Są one obecne zarówno w teologii, jak i psychologii, socjologii i pedagogice. Każda z nich zgodnie z przedmiotem swoich badań podejmuje refleksję w ramach właściwych jej zakresów. Za spojrzenie, które podejmuje próbę maksymalnego uwzględnienia osiągnięć poszczególnych dyscyplin w zakresie rozumienia dynamiki wiary, można uznać koncepcję Jamesa W. Fowlera. Jej opisowy charakter (nie przedstawia, jak przeżywanie wiary powinno przebiegać, lecz opisuje, jak może się zmieniać) dobrze oddaje określenie Paula Giguere, który nazywa ją „wędrówaniem w wierze”⁴³². Jego koncepcja jest o tyle cenna dla poszukiwania moderacyjnego, mediacyjnego i synergicznego charakteru związków pomiędzy religijnością i twórczością w odniesieniu do młodych dorosłych, że ustalone fazy wiary odnoszą się w pewnym zakresie również do powszechnie uznawanych okresów dorosłości⁴³³. Zaproponowany przez Fowlera rozwój wiary w naturalny sposób związany jest z wiekiem i można dostrzec związek z erami psychospołecznymi wyróżnionymi przez Eriksona, gdyż następuje poprzez rozwiązanie wewnętrznych konfliktów⁴³⁴.

James Fowler to teolog i psycholog, który w swoich badaniach nad fenomenem religii w życiu człowieka odnosi się do stadialnych koncepcji jego rozwoju. Czerpie między innymi z teorii rozwoju faz życia Erika Eriksona i Daniela Levinsona; teorii sądów moralnych Lawrence’a Kohlberga; strukturalizmu poznawczego Jeana Piageta; procesu indywidualizacji Carla Gustava Junga; teorii rozwoju *ja* Roberta Kegan, wreszcie teorii podejmowania roli Roberta Selmana⁴³⁵. Korzystając z tych teorii oraz wiedzy teologicznej i posługując się metodyką nauk społecznych, Fowler opisuje dynamikę wiary w życiu człowieka, łącząc w swojej koncepcji spojrzenie psychologiczne i teologiczne. Z jednej strony zwraca szczególną uwagę na stadialność i strukturę⁴³⁶, która klaryfikuje tę koncepcję i osadza

⁴³¹ B. Grom, *Psychologia wychowania religijnego*, Kraków 2011, s. 74.

⁴³² P.A. Giguere, *Dorosły człowiek, dojrzała wiara*, tłum. A. Rajczyk, Kraków 1997, s. 36–38.

⁴³³ D. Levinson, *Toward a conception of the adult life course*, w: *Themes of work and love in adulthood*, red. N.J. Smelser, E.H. Erikson, Cambridge (MA) 1980, s. 265–290.

⁴³⁴ E.H. Erikson, *Dopelniony cykl życia*, tłum. C. Matkowski, Gliwice 2012.

⁴³⁵ B. Grom, *Psychologia wychowania religijnego*, dz. cyt., s. 56–76.

⁴³⁶ P. Socha, *Teolog jako psycholog: koncepcja rozwoju wiary Jamesa W. Fowlera*, w: *Duchowy rozwój człowieka*, dz. cyt., s. 165.

w psychologii, a z drugiej podejmuje teologiczną analizę fenomenu wiary⁴³⁷, korzystając z rozumienia wiary jako troski ostatecznej w ujęciu Tillicha⁴³⁸ oraz wiary jako odniesienia człowieka do centrum wartości H. Richarda Niebuhra⁴³⁹. Fowler uznaje, że wiara stanowi siłę wyobraźni, mocą której z obrazu znalezione go przez uczucie tworzy ostateczne środowisko sensu⁴⁴⁰.

Pod pojęciem wiara Fowler rozumie sposób wyróżniania i zaangażowania w wartości i moc, które stanowią kierującą siłę ludzkiego życia. Taka perspektywa rozumienia wiary wymaga całościowego spojrzenia na rozwój człowieka, ponieważ angażuje go w całości. Według Fowlera wiara jest swoistego rodzaju afirmacją sensu, podstawą moralnego myślenia, wyróżniającą i nieodzowną właściwością człowieka, o pewnej treści, specyfice i strukturze; wiara jest szczytowym procesem poznania, fundamentem, na którym budują się wszechstronne systemy i sedno działań człowieka. Wiara wynika z pełnego zaangażowania człowieka w centrum wartości nadrzędnych, które integrują doświadczenia dotyczące rzeczywistości, i przez to określa związki, konteksty i wzorce życia codziennego związane z teraźniejszością, przeszłością i tym, co się wydarzy⁴⁴¹.

Wiara zmienia się w życiu, podobnie jak zmienia się myślenie, świadomość, wartościowanie, funkcjonowanie społeczne. Jej treść ujawnia się w nadrzędnej wartości człowieka określonej mianem transcendentnego ideału. Schodzi się w nim wymiar czasowy (doczesny) i wieczny, czyli perspektywa z punktu widzenia psychologii i teologii, a struktura wyraża się w jej relacyjnym i integrującym charakterze. W tym znaczeniu wiara ma charakter sekwencyjny, a poszczególne stadia następują po sobie i z siebie wynikają⁴⁴².

Fowler konstruuje genetyczną pisteologię (*pistis* oznacza z greckiego wiarę)⁴⁴³, czyli stadialną teorię rozwoju wiary, w której wyróżnia sześć stadiów, a właściwie faz. Użycie terminu faza, a nie stadium, jest bardziej zasadne z tego względu, że koncepcja ta ma charakter opisowy, a nie wartościujący. Dla scharakteryzowania poszczególnych faz badacz posługuje się siedmioma kategoriami:

⁴³⁷ J.W. Fowler, *Stages of faith. The psychology of human development and the quest for meaning*, dz. cyt., s. 272–273.

⁴³⁸ P. Tillich, *Dynamika wiary*, dz. cyt.

⁴³⁹ R.H. Niebuhr, *Chrystus a kultura*, tłum. A. Pawelec, Kraków 1996.

⁴⁴⁰ J.W. Fowler, *Stages of faith. The psychology of human development and the quest for meaning*, dz. cyt., s. 55; B. Grom, *Psychologia wychowania religijnego*, dz. cyt., s. 76.

⁴⁴¹ J.W. Fowler, *Stages of faith. The psychology of human development and the quest for meaning*, dz. cyt., s. 117–213.

⁴⁴² P. Socha, *Teolog jako psycholog: koncepcja rozwoju wiary Jamesa W. Fowlera*, w: *Duchowy rozwój człowieka*, dz. cyt., s. 167.

⁴⁴³ J.W. Fowler, *Theologie und Psychologie in der Erforschung der Glaubensentwicklung*, „Concilium” 1982, nr 18, s. 444–447.

[...] poznawczej kompetencji (za Piagetem), podjęcia roli (za Selmanem), sądu moralnego (za Kohlbergem), granic społecznej świadomości, umiejscowienia autorytetu (w pojedynczych osobach, grupach, tradycjach, w osobistym sądzie), formy związków w świecie (interpretacji znaczenia), rozumienia symbolu (rozumienie symbolu jednowymiarowe, dosłowne czy wielowymiarowe, ewokacyjne, itd.)⁴⁴⁴.

Pierwsza faza wyodrębniona przez Fowlera to wiara intuicyjno-projekcyjna, która obejmuje okres pomiędzy 3. a 6.–7. rokiem życia; druga zaczyna się od 7. roku życia i jest to wiara mityczno-literalna; trzecia – wiara syntetyczno-konwencjonalna rozwija się do okresu dojrzewania; czwarta – wiara indywidualno-refleksyjna, występuje od około 20. roku życia; piąta – wiara koniunktywna, od 40. roku życia; szósta – wiara uniwersalizująca⁴⁴⁵. Nie u każdego wiara, rozwijając się, musi osiągnąć wszystkie fazy. Co więcej, tylko nieliczni je osiągnają⁴⁴⁶. Nie zmienia to jednak faktu, że człowiek w ciągu życia „wędruje w wierze” w określony sposób. Spośród sześciu faz rozwoju wiary zaproponowanych przez Fowlera cztery z nich, jeżeli występują, to mają miejsce w dorosłości: wiara syntetyczno-konwencjonalna, wiara indywidualno-refleksyjna, wiara jednocząca, wiara o charakterze uniwersalizującym. W okres dorosłości osoba zwykle wchodzi, doświadczając wiary na poziomie syntetyczno-konwencjonalnym. Charakteryzuje się ona tym, że człowiek posiada globalny, a nie krytyczny stosunek do filozoficznej czy religijnej tradycji środowiska. Ten sposób przeżywania wiary jest charakterystyczny właśnie dla młodych dorosłych. Osoba przeżywająca wiarę w tej formie jest zdolna do głębokiej sympatii i prawdziwej łączności z ludźmi posiadającymi takie same jak ona ideały. Giguere uważa, że nazwanie tej fazy „przynależnością wspólnotową” lepiej opisuje dorosłych ludzi, którzy właśnie w taki sposób przeżywają wiarę. Wielu dorosłych przez całe życie pozostaje na tej drodze wędrowania w wierze. Natomiast osoby, których taki sposób odniesienia do wiary ulega rozpadowi (np. wskutek dostrzeganych sprzeczności wśród szanowanych autorytetów lub ze względu na doświadczenia pobudzające do refleksji na temat pochodzenia oraz względności poglądów i wartości), wkraczają w etap wiary indywidualno-refleksyjnej. Cechą charakterystyczną tego okresu jest zdawanie sobie sprawy ze względności odziedziczonego światopoglądu oraz odchodzenie od polegania na zewnętrznym autorytecie. Nazywa się ten etap także fazą „odwoływania się do samego siebie”, gdyż to sama osoba staje się pierwszym odwołaniem aktu wiary. Kolejna faza to wiara jednocząca, zwana też koniunktywną

⁴⁴⁴ B. Grom, *Psychologia wychowania religijnego*, dz. cyt., s. 77.

⁴⁴⁵ J.W. Fowler, *Stages of faith. The psychology of human development and the quest for meaning*, dz. cyt., s. 117–213.

⁴⁴⁶ B. Grom, *Psychologia wychowania religijnego*, dz. cyt., s. 77.

lub ponownego przystosowania się; charakteryzuje się tym, że osoba, aby dobrze zrozumieć bogactwo życia, nadaje „starym symbolom nowe znaczenie”. Jak zauważono wcześniej, zdecydowana część dorosłych nie osiąga tej fazy, ale niektóre osoby mogą osiągać fazę wiary uniwersalnej. Osoby te identyfikują się z całym światem i jednocześnie są głęboko zakorzenione we własnej tradycji duchowej i religijnej⁴⁴⁷.

Mimo że fazy rozwoju wiary zaproponowane przez Fowlera nie odnoszą się wprost do wieku, to jednak można zauważyć, że to, w jaki sposób osoba reaguje na kryzys rozwojowy, ma związek z właściwościami strukturalnymi fazy wiary⁴⁴⁸. Również specyfika budowania tożsamości w poszczególnych okresach życia dorosłego łączy się z rozwojem wiary i odwrotnie – wiara wspomaga dorosłego w poszukiwaniu odpowiedzi na jego egzystencjalne pytania. Należy zauważyć, że okres wczesnej dorosłości, dla którego podjęto próbę ustalenia związków pomiędzy religijnością i twórczością, uznawany jest z jednej strony za ten czas w życiu człowieka, który charakteryzuje się najniższą religijnością w stosunku do innych okresów⁴⁴⁹, a z drugiej – wśród wielu czynników sprzyjających podejmowaniu obowiązków charakterystycznych dla poszczególnych okresów dorosłości, wymienia się religię i religijność⁴⁵⁰.

Rozpoznanie danej fazy wiary umożliwia analiza wspomnianych wcześniej siedmiu kategorii: kompetencji poznawczych, podjęcia roli, sądu moralnego, granic społecznej świadomości, umiejscowienia autorytetu, interpretacji znaczenia i rozumienia symbolu⁴⁵¹. Badacze zauważają, że trudno określić, czy owe siedem funkcji musi występować jednocześnie na określonym poziomie w danym stadium, czy tworzą one trwałe struktury, czy wszystkie moderują między sobą. Problematyczne jest też zagadnienie całościowego rozwoju wiary i następowania po sobie poszczególnych faz, bez pominięcia żadnego stadium⁴⁵². Pomimo że koncepcja Fowlera o zbieżności rozwoju wiary z rozwojem osobowości spotkała się z krytyką, stadialny opis wiary jest wciąż źródłem inspiracji dla badaczy i taką formą wyjaśnienia fenomenu wiary, która uwrażliwia na jej dynamikę z perspektywy pedagogicznej, psychologicznej, teologicznej i społecznej. Ponadto Fowler zwraca uwagę na relacyjny charakter wiary i jej psychospołeczne uwarunkowa-

⁴⁴⁷ P.A. Giguere, *Dorosły człowiek, dojrzała wiara*, dz. cyt., s. 56–67.

⁴⁴⁸ D.M. Wulff, *Psychologia religii*, tłum. P. Jabłoński, M. Sacha-Piekło, Warszawa 1999, s. 347.

⁴⁴⁹ S. Kuczkowski, *Psychologia religii*, dz. cyt., s. 80.

⁴⁵⁰ J. Garbarino, R. Haslam, *Lost Boys: Why Our Sons Turn Violent and How We Can Save Them*, dz. cyt., s. 448.

⁴⁵¹ B. Grom, *Psychologia wychowania religijnego*, dz. cyt., s. 77.

⁴⁵² C. Power, *Harte oder weite Stufen der Entwicklung des Glaubens und des religiösen Urteils? Eine Piagetsche Kritik*, w: *Glaubensentwicklung und Erziehung*, red. K.E. Nipkow, F. Schweitzer i J.W. Fowler, Gütersloh 1988, s. 108–123.

nia⁴⁵³. Oznacza to, że wiara zawsze zawiera w sobie element relacji – jest związana z zaufaniem komuś lub wiernością czemuś, istnieje w relacyjnej triadzie: ja – inni – wspólne centrum wartości i siły⁴⁵⁴. U każdego człowieka występuje wiele triad wiary; jest ich tyle, ile więzi łączy człowieka z innymi⁴⁵⁵. Te triady oddziałują na indywidualny osobowościowy rozwój człowieka i rozwój społeczny⁴⁵⁶.

1.3.3. Religijność personalna

Człowiek, uznając swoją ograniczoność, szuka odpowiedzi na niepokojące go problemy poza sobą i częściowe zaspokojenie oraz odpowiedzi na nurtujące go pytania znajduje w religii⁴⁵⁷. Osobowa relacja z Transcendencją, którą w chrześcijaństwie jest Bóg⁴⁵⁸, opiera się na założeniu, że pragnienie Boga różni się od pragnień uwarunkowanych, czyli takich, które sam człowiek w pełni może zaspokoić. W chrześcijaństwie fenomen religijny opiera się na osobowej, bliskiej relacji człowieka z Bogiem, który objawił się w Jezusie i zbawił ludzi. Jest to relacja obustronna – zarówno Bóg, jak i człowiek pragną siebie nawzajem⁴⁵⁹. Pragnienie Boga jest pragnieniem duchowym, psychogennym, odmiennym od pragnień organicznych, właściwych również światu zwierzęcemu⁴⁶⁰. Pragnienie Boga jest zobiektywizowane, to znaczy, że zaspokojenia go człowiek szuka poza sobą. W zależności od tego, jak religia rozumie przedmiot/podmiot wiary i relację człowieka z transcendencją, rozróżnia się religijność personalną i apersonalną⁴⁶¹.

Religijność apersonalna nie ma charakteru osobowej, bezpośredniej, aktualizowanej relacji, jest ona jednostronna, monologowa, pozbawiona wzajemności. Człowiek traktuje Boga reistycznie, jako pewnego rodzaju instrumentarium do realizacji celów; Bóg jest dla niego wartością peryferyjną, niezinternalizowaną. Ludzi pozostających w tego typu zależności od Boga cechuje pasywność,

⁴⁵³ P. Socha, *Teolog jako psycholog: koncepcja rozwoju wiary Jamesa W. Fowlera*, w: *Duchowy rozwój człowieka*, dz. cyt., s. 166.

⁴⁵⁴ J.W. Fowler, *Stages of faith. The psychology of human development and the quest for meaning*, dz. cyt., s. 16–17.

⁴⁵⁵ P. Socha, *Teolog jako psycholog: koncepcja rozwoju wiary Jamesa W. Fowlera*, w: *Duchowy rozwój człowieka*, dz. cyt., s. 166.

⁴⁵⁶ B. Grom, *Psychologia wychowania religijnego*, dz. cyt., s. 76.

⁴⁵⁷ R. Goldman, *Vorfelder des Glaubens*, Vluyn 1972, s. 50.

⁴⁵⁸ Z. Marek, *Religia – pomoc czy zagrożenie dla edukacji?*, dz. cyt., s. 37.

⁴⁵⁹ A. Grün, *O duchowości inaczej*, tłum. K. Zimerer, Kraków 1996, s. 44–45; L. Wrona, *Bóg i człowiek*, Kraków 2017, s. 266–267.

⁴⁶⁰ G.W. Allport, *Osobowość i religia*, tłum. H. Bartoszewicz, A. Bartkiewicz, I. Wyrzykowska, Warszawa 1988.

⁴⁶¹ R. Jaworski, *Psychologiczne badania religijności personalnej*, „Zeszyty Naukowe KUL” 1998, nr 41(3–4), s. 79.

obojętność, sztywność, naśladownictwo, izolacja, brak tolerancji, heteronomiczność, brak poczucia wolności „od”, brak poczucia odpowiedzialności, dezorientacja egzystencjalna, egocentryzm i egoizm, labilność. Religijność nie stanowi dla nich źródła poczucia godności i własnej wartości⁴⁶². Nie może zatem być przedmiotem refleksji naukowej związanej z odkrywaniem moderacyjnego, mediacyjnego czy synergicznego charakteru twórczego życia.

W religijności personalnej zaś wymiar osobowy spełnia zasadniczą rolę. Oznacza to, że podmiotem przeżycia religijnego jest człowiek uznawany za byt osobowy, a jego adresatem osoba Boga. Założenie to upoważnia do uznania zachodzącej relacji za relację osobową. Specyfikę religijności personalnej ukazuje chrześcijaństwo, które dowartościowuje potrzebę liczenia się z osobowym Bogiem. Objaśnia, że wiarę ofiaruje człowiekowi Bóg bez żadnych jego zasług. Jednak człowiek musi ten dar pielęgnować, troszcząc się o jego rozwój. Wyrazem takiej troski o wiarę jest między innymi trud poznawania jej treści i kształtowanie według jej zasad własnego życia:

Chrześcijaństwo dostarcza osobie nowych odniesień dla jej myślenia o sobie i otaczającym ją świecie. Inicjatywy te mają ją wspomagać w nabywaniu umiejętności obiektywnego postrzegania rzeczywistości, w której każdy człowiek posiada swoje prawa i obowiązki wobec siebie i wobec innych. Na tej drodze zostaje też w nim wyzwolona troska o harmonijne rozwijanie posiadanych relacji społecznych⁴⁶³.

Wiara w prawdziwość zwracania się Boga do człowieka jest przede wszystkim darem, ale także wyborem dokonany przez człowieka, z którym wiąże się gotowość życia nią na co dzień: „[...] Na tej drodze otrzymał on możliwość nawiązywania relacji z Bogiem, co czyni go partnerem Boga i umożliwia udział w Jego mądrości i mocy oraz stawianiu się Jego obrazem”⁴⁶⁴.

Personalistyczna koncepcja transcendencji wpisuje się w chrześcijańską antropologię, która akcentuje osobowy wymiar człowieka. Chrześcijaństwo przyjmuje, że człowiek w swej cieleśno-duchowej naturze jest prawdziwym dobrem. To go odróżnia od bycia czymś na rzecz bycia KIMŚ⁴⁶⁵. Takie rozróżnienie wskazuje na odmienność istniejącą między rzeczywistością osób i rzeczywistością rzeczy⁴⁶⁶. Związane jest z doświadczeniem i odniesieniem się do własnego *ja* – które

⁴⁶² R. Jaworski, *Psychologiczna analiza religijności w perspektywie komunikacji interpersonalnej*, „Studia Psychologica” 2002, nr 3, s. 147.

⁴⁶³ Z. Marek, A. Walulik, *Pedagogika Dobrej Nowiny...*, dz. cyt., s. 190.

⁴⁶⁴ Tamże, s. 189.

⁴⁶⁵ K. Wojtyła, *Miłość i odpowiedzialność*, Lublin 2001, s. 154.

⁴⁶⁶ Tamże.

są fundamentem samostanowienia⁴⁶⁷. Oznacza to, że ciało i duch człowieka pozostają do siebie we wzajemnej, chociaż niesprawdzalnej relacji⁴⁶⁸:

[...] człowiek stanowi ośrodek życia świata i w swej istocie podporządkowany jest jedynie osobowemu Bogu. Ten aspekt wskazuje na wyjątkową jego godność, która wykracza daleko poza jej naturalny status wyrażający się w zdolności do poznania, kochania, bycia wolnym oraz podmiotem praw i obowiązków⁴⁶⁹.

W rozumieniu religijności personalnej człowiek jest w dynamicznym, angażującym obie strony związku z Bogiem. Jednostka o personalnej religijności angażuje całego siebie, aby spotkać Boga. Absolut i człowiek tworzą partnerską relację opartą na wzajemnej miłości i obecności. Bóg staje się dla człowieka wartością centralną, zinternalizowaną, terminalną – Osobą integrującą cały jego świat wartości. W swoim zaangażowaniu, przeżyciach, działaniach religijnych człowiek czuje się wolny i twórczy. Jest świadomy obranego celu; wie, do czego dąży, oraz ma poczucie swojej wartości. Tę dynamiczną relację ze strony człowieka cechuje: aktywność, twórczość, spontaniczność, otwartość, zaangażowanie, autonomiczność, tolerancja, poczucie odpowiedzialności, stabilność, allocentryzm i zdolność do poświęcania się na rzecz innych⁴⁷⁰. Taka relacja ma charakter bezpośredni, dokonuje się w dialogu. Wyraża się we wzajemności i ciągłej aktualizacji. Bóg i człowiek w sposób dynamiczny spotykają się z sobą. To personalistyczne podejście do człowieka jest elementem łączącym religijny i pedagogiczny wymiar wychowania do twórczego życia, w którym człowiek spełnia siebie w relacji do drugiego.

Religijność personalna obejmuje swym zakresem trzy rodzaje relacji: do Boga, do siebie i do innych. Relacja do Boga to tworzenie z Nim więzi i zażyłości; do siebie to budowanie samoświadomości; do innych to kształtowanie wzajemnej relacji z innymi zarówno w codziennych czynnościach, jak i w praktykach religijnych. Religijność personalna jest formą relacyjnej komunikacji interpersonalnej i dialogowej pomiędzy Bogiem i człowiekiem:

W komunikacji religijnej człowiek ma możliwość kontaktowania się z Bogiem, który jest Absolutną Mądrością, Prawdą, Absolutnym Dobrem. Informacje przekazywane od Boga są zatem prawdziwe i ważne. Niestety z powodu szumu informacyjnego oraz z powodu egzystencjalnego zranienia (teologia określa to

⁴⁶⁷ Z. Marek, A. Walulik, *Pedagogika Dobrej Nowiny...*, dz. cyt., s. 13.

⁴⁶⁸ T. Ślipko, *Zarys etyki ogólnej*, Kraków 1984, s. 51.

⁴⁶⁹ Z. Marek, A. Walulik, *Pedagogika Dobrej Nowiny...*, dz. cyt., s. 189.

⁴⁷⁰ R. Jaworski, *Psychologiczne badania religijności personalnej*, art. cyt., s. 79–80; tenże, *Psychologiczna analiza religijności w perspektywie komunikacji interpersonalnej*, art. cyt., s. 147.

zranienie jako grzech pierworodny), człowiek nie zawsze jest w stanie właściwie odczytać te komunikaty⁴⁷¹.

We właściwym odczytaniu komunikatów na linii Bóg–człowiek z pomocą przychodzi wiara i treści, które ją wypełniają. Stanowi ona bazę do wzajemnej wymiany, która następuje między innymi w czasie modlitwy.

W rozumieniu chrześcijańskim modlitwa jest spotkaniem osób – Boga i człowieka. Najczęściej definiuje się ją jako obcowanie człowieka z Bogiem⁴⁷². Motywacja człowieka do podejmowania modlitwy bywa różnorodna. Niekiedy wynika to z chęci spełnienia swoich potrzeb, czasami niezaspokojonych pragnień, przeżywanego kryzysu, trudnej sytuacji czy lęku. Wówczas Bóg staje się źródłem bezpieczeństwa, sprzymierzeńcem, kimś, kto przychodzi z pomocą⁴⁷³. Niekiedy inspiracją do modlitwy jest dążenie do rozwoju osobowego, poszerzenie perspektyw życiowych, chęć podniesienia jakości życia poprzez lepsze zrozumienie siebie i innych, czego wyrazem jest ustawiczne pragnienie bycia lepszym człowiekiem⁴⁷⁴. Kolejnym motywem podejmowania modlitwy jest uznanie Boga za troskę ostateczną i umiejscowienie Go w zasadniczym centrum odniesień.

Modlitwa stwarza człowiekowi szansę poznawania Boga, co równocześnie prowadzi do poznawania i odkrywania siebie. Przestrzeń zbudowana przez te wektory ma zarówno charakter mediacyjny, moderacyjny, jak i synergiczny, a przez to twórczy, bo wymagający rozpoznania obszarów współdziałania i charakteru jego skutków. Doświadczenie kochającego Boga daje człowiekowi poczucie bezpieczeństwa, bowiem w Jego obecności może on się zachowywać uczciwie i szczerze. To poznawanie ma charakter twórczy, zawsze jest konstruktywne, zapraszające do rozwoju⁴⁷⁵. W spotkaniu człowieka z Bogiem na modlitwie wyraża się personalny charakter tej relacji. Relacja człowieka do Boga na modlitwie ma również charakter dynamiczny, co zakłada konieczność jej kształtowania. Dlatego w pedagogice religii mówi się o wychowaniu do modlitwy⁴⁷⁶. W czasie tego procesu człowiek nabywa kompetencji adekwatnego reagowania w obliczu nowych sytuacji; dojrzałego rozwiązywania życiowych kryzysów i problemów, tak by przyczyniły się one do jego rozwoju i do pomnożenia dobra. Problematyka związku modlitwy z rozwojem człowieka i jej korzystnym wpływem na odnaj-

⁴⁷¹ R. Jaworski, *Psychologiczna analiza religijności w perspektywie komunikacji interpersonalnej*, art. cyt., s. 151–152.

⁴⁷² K.R. Stolz, *The psychology of prayer*, Abingdon, New York 1923, s. 18.

⁴⁷³ K.L. Ladd, B. Spilka, *Psychologia modlitwy. Spojrzenie naukowe*, tłum. M. Chojnacki, Kraków 2014, s. 46.

⁴⁷⁴ Tamże.

⁴⁷⁵ A. Godin, *The psychological dynamics of religious experience*, Birmingham, AL., 1985.

⁴⁷⁶ Z. Marek, *Religia – pomoc czy zagrożenie dla edukacji?*, dz. cyt., s. 158–159.

dywanie własnego miejsca w świecie coraz częściej staje się obszarem refleksji naukowych⁴⁷⁷.

Religijność personalna, jako angażująca człowieka forma przeżywania kontaktu z Bogiem osobowym wyrażająca się w partnerskim dialogu, zakłada poczucie odpowiedzialności za tworzony stosunek do Boga. Dynamizm tej relacji wyraża się w otwartości na nowe doświadczenia, co wskazuje na możliwe związki pomiędzy religijnością i twórczością. Upoważnia to do stwierdzenia, że religijność personalna jest religijnością dojrzałą i wspomaganie w jej osiągnięciu winno stanowić cel działań wychowawczych.

Religijność personalna ma charakter bardzo indywidualny, bo mimo wyznawania tych samych prawd wiary, uczestnictwa w tych samych nabożeństwach, stosunek do Boga jest czymś wyjątkowym, wielowymiarowym. W literaturze przedmiotu mówi się, że religijność jest cechą osobowości⁴⁷⁸ trudną do zmierzenia, właśnie ze względu na jej wielowymiarowość. Będąc częścią osobowości, religijność tworzy, konstytuuje i jednocześnie zawiera w sobie jaźń duchową, duchowe *ja*, które nazywa się *selfem* religijnym⁴⁷⁹ i które kształtuje się i wyraża w praktykach religijnych. Mogą one mieć różne formy – indywidualne i zbiorowe. Zalicza się do nich modlitwę; życie sakramentalne; rozwijanie świadomości religijnej poprzez czytanie literatury o określonej tematyce, studia, dyskusje; re-kolekcje; przestrzeganie postu; zachowywanie zwyczajów religijnych; uczestnictwo w nabożeństwach nieobowiązkowych⁴⁸⁰.

Praktyki religijne są wyrazem jakości relacji z Bogiem, ale tylko wtedy, gdy nie mają charakteru instrumentalnego. O dobrej jakości można mówić, gdy nastąpiła internalizacja prawd wiary, a nie ograniczanie ich jedynie do zewnętrznych form zachowania. To założenie pozwala wskazać, że praktyki religijne dzielą się na ściśle religijne i religijno-magiczne, w zależności od poziomu religijnego rozwoju świadomości. Podstawą praktyk ściśle religijnych jest wiara i miłość do Boga, są one wyrazem tej postawy i jednocześnie drogą do jej rozwoju i pogłębiania. Praktyki religijno-magiczne można obserwować u osób, które chcą przez nie coś uzyskać, załatwić jakąś sprawę, bardziej wiążą się z szukaniem korzyści aniżeli osobowym spotkaniem. Kolejnym kryterium określającym praktykowanie religijne jest moralność lub typ motywacji religijnych. Wyróżnia się praktyki realizowane ze względu na chęć uniknięcia zła, lęk przed karą, chęć wyzwolenia się z różnorodnych problemów (motywacja negatywna – poprzez zaprzeczenie) oraz praktyki spełniane z powodu dążenia do określonego dobra, na przykład do rozwoju

⁴⁷⁷ K.L. Ladd, B. Spilka, *Psychologia modlitwy. Spojrzenie naukowe*, dz. cyt., s. 47.

⁴⁷⁸ G. Allport, *Osobowość i religia*, dz. cyt., s. 76.

⁴⁷⁹ R. Jaworski, *Psychologiczne badania religijności personalnej*, art. cyt., s. 83–84.

⁴⁸⁰ A. Walulik, *Edukacyjne wspomaganie...*, dz. cyt., s. 230–241.

pewnych cnót, dążenie do tworzenia coraz bliższej relacji z Bogiem aż do życia wiecznego z Nim (motywacja pozytywna – poprzez dążenie do dobra). Ze względu na sposób realizacji więzi ze wspólnotą wierzących wymienia się praktyki: spontaniczne lub wymuszone, autentyczne lub konformistyczne, skojarzone z radością lub lękiem, dające rozmach i ekspresję świadomości religijnej i innym formom religijnym lub hamujące i ograniczające⁴⁸¹.

Odkrywanie i kształtowanie siebie w obliczu Boga jest procesem dynamicznym⁴⁸². Człowiek, odpowiadając na pytania: kim jestem, kim jestem wobec Transcendencji, odkrywa swój *self*. Pozostając w bliskiej przyjaźni z Bogiem, poznaje, że jego *ja* ma także wymiar duchowy i religijny, bo istnieje w odniesieniu do Transcendencji. Relacja człowieka z Bogiem dopełnia ludzkie życie i jest potrzebna człowiekowi do rozwoju⁴⁸³. W tej relacji dokonuje się autoidentyfikacja człowieka, która przenika wszystkie wymiary struktury osobowości i ma wpływ na codzienne życie: „Poznanie i miłość nie są nigdy identyczne, nie powtarzają się. Zmieniają się stale w zależności od różności i bogactwa tajemnic Boga ofiarowanych duszy: im bardziej zna się Boga i Jego tajemnice, tym bardziej uświadamia się sobie, że wszystko jest nowe i że jeszcze więcej jest do poznania”⁴⁸⁴.

Modlitwa jest tworzeniem i pogłębianiem osobistej więzi między Bogiem i człowiekiem. „Każde spotkanie z Bogiem daje okazję do duchowego wzrostu. Modlitwa wywiera wpływ na ludzkie życie, ponieważ przynagla i przekonuje, by w postawach i czynach rozwijać cnoty na podobieństwo Chrystusa. Kiedy tak się dzieje, człowiek i świat, w którym żyje, zmienia się w pozytywny sposób”⁴⁸⁵.

Modlitwa jest rodzajem doświadczenia religijnego. Towarzyszyć jej może przeżycie obecności Boga, zjednoczenia z Nim. Do istoty tego przeżycia należy więź człowieka z Bogiem. Modlitwa jest relacją, która tę więź tworzy⁴⁸⁶. Relacji tej towarzyszyć mogą przeżycia mistyczne, mistyczne poznanie Boga, polegające

[...] na uświadomieniu sobie w sposób duchowy i doświadczalny obecności Boga w duszy człowieka i Jego bezpośrednich działań [...]. Poznanie mistyczne to nie tylko świadomość obecności Trójcy Świętej w sanktuarium duszy, ale to świadomość zatopienia duszy w Bogu, to świadomość przyciągnięcia i wprowadzenia duszy do Bożego mieszkania. Dusza na miarę swoich możliwości żyje obecnością Boga, doświadczając Jego łaski, a łaska, udzielając się duszy, czyni ją zdolną do

⁴⁸¹ Cz. Walesa, *Rozwój religijności człowieka*, t. 1: *Dziecko*, Lublin 2005, s. 34.

⁴⁸² Zob. D. Wulff, *Psychologia religii*, dz. cyt.

⁴⁸³ S. Głaz, *Rola Kościoła w integralnym rozwoju młodzieży*, Kraków 2010, s. 95.

⁴⁸⁴ Tamże, s. 110.

⁴⁸⁵ J. Rupp, *Modlitwa osobista*, tłum. E. Czerwińska, Kraków 2009, s. 18.

⁴⁸⁶ S. Głaz, *Rola Kościoła w integralnym rozwoju młodzieży*, dz. cyt., s. 78–79.

mnożenia wciąż nowych łask. Tak więc życie mistyczne jest utkane z posiadania i pragnienia⁴⁸⁷.

Bóg obdarza człowieka, a człowiek, odpowiadając na ten dar, wykorzystuje i pomnaża swoje potencjalności. Miarą tej więzi jest miłość⁴⁸⁸. Człowiek podczas doświadczenia mistycznego spotyka się z Bogiem i nawiązuje z Nim łączność. Jest to spotkanie, które inspiruje człowieka do twórczości, spotkanie dwóch miłości, w którym człowiek odkrywa Boga i realizuje siebie⁴⁸⁹.

Każda modlitwa ma swój rytm i charakter, tak samo jak każda przyjaźń. Również jak każda przyjaźń wymaga dbałości o nią, wysiłku i dyscypliny. Modlitwa poprzez realizację najwyższych pragnień, autoidentyfikację człowieka z Bogiem – Miłością staje się drogą ku wolności i szczęściu: „Nie popychaj rzeki... Nie wyprzedzaj własnej duszy. Celem nie jest dotrzeć gdziekolwiek. Celem nie stanowi wymuszenie, by coś się wydarzyło. Celem okazuje się bycie w zgodzie z darami, które już zostały dane. Celem jest pokochanie swojego życia”⁴⁹⁰.

Jakość praktyk religijnych wynika między innymi z motywacji, treści wiary, uczuć religijnych, świadomości religijnej, otwartości na innych, rodzaju relacji z Absolutem, poczucia przynależności do wspólnoty osób wierzących. Nawet osoby, które całkowicie odrzucają instytucjonalne formy religijności, a są religijne, praktykują chociażby poprzez swoją indywidualną modlitwę. Poprzez praktyki religijne człowiek może nawiązywać i realizować swój kontakt z Bogiem; sposób modlitwy innych i przeżywania tego kontaktu może się stać szkołą modlitwy osobistej i budowania więzi z Bogiem i innymi ludźmi. Należy zauważyć, że grupowe praktyki religijne wymagają pewnej otwartości na innych, gdyż dokonują się we wspólnocie; jest w nich widoczna troska wzajemna o siebie wyrażająca się w modlitwie wstawienniczej (np. podczas mszy św.), odpowiednim nastawieniu do osób współuczestniczących (pragnienie ich dobra, życzliwość, przebaczenie). Niejednokrotnie jednak zauważa się dużą anonimowość i atmosferę obcości i smutku podczas nabożeństw liturgicznych.

Osoba uczestnicząca w różnego rodzaju wydarzeniach liturgicznych, modlitewnych, będąc w bezpośrednim kontakcie z Bogiem, daje świadectwo o swej relacji transcendentalnej, przez co może umacniać wiarę innych osób biorących udział w danym nabożeństwie. Praktyki religijne przybierające jedynie zewnętrzną formę, mimo że nie mają większego znaczenia dla rozwoju religijności,

⁴⁸⁷ Tamże, s. 85.

⁴⁸⁸ J. Danielou, *Bóg i my. W stronę Chrystusa*, tłum. A. Urbanowicz, Kraków 1965, s. 158.

⁴⁸⁹ F. Ruiz-Salvador, *Mistyk i nauczyciel. Św. Jan od Krzyża*, tłum. D. Wandzioch, cz. 1, Poznań 2008, s. 35–36; zob. S. Głaz, *Rola Kościoła w integralnym rozwoju młodzieży*, dz. cyt., s. 86.

⁴⁹⁰ Paula D’Arcy, cyt. za: J. Rupp, *Modlitwa osobista*, dz. cyt., s. 39.

stanowią jednak szansę rozwojową, głównie w zakresie moralności. Współwzrostowanie elementów tworzących przestrzeń powstawania i rozwijania relacji w chrześcijaństwie umożliwia aktualizację formy religijności opartej na modelu normatywno-instytucjonalnym⁴⁹¹. Bardzo ważne dla rozwoju religijności personalnej jest rozumienie wykonywanych praktyk – ich treści i znaczenia, odkrywanie ich sensu oraz kształtowanie motywacji do ich podejmowania. Jan Paweł II wzywał do używania rozumu w przeżywaniu swojej religijności. W encyklice *Wiara i rozum* nakłaniał do nieustannego stawiania pytań i szukania nań odpowiedzi, bowiem: „wiara uwalnia rozum, ponieważ pozwala mu dotrzeć w sposób zgodny z jego własnymi zasadami do przedmiotu poznania i wpisać go w ów najwyższy porządek rzeczy, w którym wszystko zyskuje sens”⁴⁹².

Zaangażowanie i autentyczność w praktykach religijnych pomagają odkryć obecność Boga, a widok prawdziwie modlącego się człowieka może inspirować inne myślące osoby do poszukiwań Boga, może się stać argumentem na istnienie Boga, który interesuje się człowiekiem. Praktyki stanowią formę więzi jednostki ze społecznością osób religijnych, pomagają człowiekowi kształtować własną tożsamość, często świadectwo innych osób przyczynia się do rozwoju religijności. Praktyki religijne są zatem ważne nie tylko z powodu pogłębiania i podtrzymywania osobistej relacji z Bogiem, ale mają także wymiar społeczny⁴⁹³, co uzmysławia znaczenie kategorii moralności dla rozwijania religijności.

Etymologicznie termin moralność pochodzi od łacińskiego słowa *mos, moris*, które używane było w odniesieniu do ludowych obyczajów lub zwyczajów, a następnie także na określenie przyzwyczajęń, nawyków, praw, reguł postępowania z ludźmi lub wobec ludzi. W odniesieniu do procesów wychowania najbardziej adekwatne wydaje się uznanie moralności za dyspozycję umysłową, uzdolniającą do przyjęcia i respektowania ogółu norm dotyczących odpowiednich, społecznie utrwalonych nawyków i zachowań mających przynieść dobre rezultaty poprzez zaaprobowanie różnicy między dobrem a złem oraz szacunek dla zasad właściwego postępowania i posłuszeństwo wobec nich. Do ich osobistego przyswojenia służy między innymi oddziaływanie norm oraz obyczajów związanych z wzajemnym współżyciem ludzi ze sobą. Adresatem tak rozumianej moralności może być tylko człowiek, bo tylko on jest istotą wolną i świadomą swojego

⁴⁹¹ R. Jaworski, *Psychologiczna analiza religijności w perspektywie komunikacji interpersonalnej*, art. cyt., s. 146.

⁴⁹² Encyklika „*Fides et Ratio*” Ojca Świętego Jana Pawła II do Biskupów Kościoła Katolickiego o relacjach między wiarą a rozumem, Kraków 1999, s. 33.

⁴⁹³ K. Meissner, *Czy ty wierzysz? Wykłady o rozwoju wiary i ludzkiej dorosłości*, Poznań 2002, s. 9–10. Zob. Z. Marek, A. Walulik, *What morality and religion have in common with health? Pedagogy of religion in the formation of moral competence*, „*Journal of Religion and Health*” 2021, nr (5), <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10943-021-01279-6> [dostęp: 22.05.2021].

postępowania⁴⁹⁴. Moralność, stanowiąc swoiste wyposażenie człowieka, uzewnętrznia jego postępowanie.

W odniesieniu do związków pomiędzy religijnością i moralnością istnieje dylemat, czy moralność religijna ma charakter konsekwencyjny, czy niezależny. Czesław Walesa przypuszcza, że na niższych etapach rozwoju religijności moralność może być konsekwencyjna, na wyższych natomiast autonomiczna⁴⁹⁵. Wiąże się to z rozwojem myślenia moralnego człowieka, w którym Jean Piaget wyróżnia dwie fazy rozwoju moralności: heteronomiczną i autonomiczną⁴⁹⁶. W pierwszym stadium dziecko ocenia wydarzenia bez wnikania w intencje sprawcy. Wszystko jest jaskrawe, oczywiste, dobre albo złe. W stadium autonomicznym, ujawniającym się około 7.–8. roku życia, dziecko dokonuje ocen moralnych zarówno na podstawie intencji, jak i konsekwencji czynów. Rozwój tych faz nie przebiega automatycznie, wymaga zarówno zaangażowania dorosłych, jak i pracy dziecka. Między 2. a 5. rokiem życia dziecko na podstawie reakcji rodziców i otoczenia zdobywa wiedzę na temat etyczności zachowań, uczy się, które zachowania są dobre, a które złe. Naśladuje dorosłych i stara się postępować tak, żeby ich zadowolić i uniknąć kary. Stopniowo następuje uwewnętrznianie norm, dziecko zaczyna stosować się do pewnych reguł nie dlatego, że są one narzucone z zewnątrz, ale dlatego, że je internalizuje i uważa za słuszne. Ten proces następuje około 10.–11. roku życia. Dziecko wówczas koncentruje się bardziej na intencjach niż konsekwencjach czynu, między innymi dlatego często czuje się nierozumiane przez dorosłych. Rozwój moralny pozwala zrozumieć pewne zasady i reguły funkcjonowania, a tym samym przyczynia się do nawiązywania głębszych kontaktów społecznych⁴⁹⁷.

Korzystając z osiągnięć Piageta, Kohlberg ujął rozwój moralny na trzech poziomach (przedkonwencjonalny, konwencjonalny, postkonwencjonalny), z których każdy obejmuje dwa oddzielne stadia. Dla przedkonwencjonalnego poziomu charakterystyczne jest rozpatrywanie moralnego postępowania w kontekście zaspokajania własnych potrzeb. Dla stadium pierwszego tego poziomu charakterystyczna jest moralność związana z podporządkowaniem autorytetowi z powodu obawy przed karą. W stadium drugim, zwanym relatywizmem moralnym, występuje myślenie związane z troską o własne dobro, a w relacjach dążenia zmiernają do uzyskania konkretnych, obopólnych korzyści. Na poziomie konwencjonalnym, w stadium trzecim (moralność „dobrego chłopca i grzecznej

⁴⁹⁴ Z. Marek, *Podstawy wychowania moralnego*, Kraków 2005, s. 32.

⁴⁹⁵ Cz. Walesa, *Rozwój religijności człowieka*, t. 1: *Dziecko*, dz. cyt., s. 36.

⁴⁹⁶ J. Piaget, *Rozwój ocen moralnych*, tłum. T. Kołakowska, Warszawa 1967.

⁴⁹⁷ H. Krzyszczyk, *W małej grupie religijnej. Wpływ przynależności do małej grupy religijnej na poczucie uczestnictwa w życiu społecznym. Studium pastoralne*, Katowice 2003, s. 102–104.

dziewczynki”) działania oceniane są ze względu na społecznie akceptowane standardy zachowania:

Pojawia się pojęcie ponadindywidualnego, ale zgodnego z grupą społeczną porządku moralnego, którego należy strzec i który trzeba umacniać. Nie jest to jednak postawa konformizmu, a raczej postawa lojalności wobec społeczeństwa przy równoczesnej identyfikacji z osobami lub grupą ustanawiającą ten porządek⁴⁹⁸.

Dla sądów o postępowaniu moralnym charakterystyczne jest kierowanie się zasadą harmonii interpersonalnej zgodnie ze „Złotą Regułą: postępuj wobec innych tak, jak chciałbyś, by inni postępowali wobec ciebie”⁴⁹⁹. Poziom postkonwencyonalny określany jest jako autonomiczny lub pryncypialny. W stadium piątym osoba uzasadnia sądy z punktu widzenia uznanych i zweryfikowanych przez członków społeczeństwa norm ogólnych z uwzględnieniem relatywnej wartości opinii osobistych. Stadium szóste (uniwersalnych zasad sumienia) charakteryzuje się samodzielnym poszukiwaniem stałych reguł zgodnych z logicznym uzasadnieniem. Osoba postępuje moralnie, aby uniknąć negatywnej samooceny⁵⁰⁰.

W odniesieniu do związków pomiędzy religijnością i moralnością Kohlberg uznaje, że osiągnięcie rozwoju moralnego na odpowiednim poziomie jest warunkiem rozwoju religijnego⁵⁰¹. Osobista, pozytywna relacja człowieka z Bogiem wyraża się w postawie ufności co do sensowności zdarzeń oraz optymizmu wobec świata, określa stosunek do innych i do siebie. Taka pozytywna postawa ujawnia się w pewnym, moralnym stylu zachowania, prowadzącym człowieka do rozwoju. Oznacza to, że moralność wynikająca z relacji religijnej obejmuje postawę wewnętrzną i zewnętrzną. Tworzą ją skomplikowane procesy psychiczne, do których należą: świadomość moralnego zachowania; zrozumienie zasad moralnych; ocena słuszności i niesłuszności zachowań; pojęcie dobra i zła moralnego; sądy, analiza i uzasadnienia wyborów i dylematów moralnych; wybór kryteriów dobra i zła, słuszności i niesłuszności czynów; poczucie powinności i zobowiązania do zrobienia lub niezrobienia czegoś i wynikające z tego poczucie zadowolenia i satysfakcji ze spełnionej powinności; zdyscyplinowanie i odpowiedzialność; uczucie niepokoju, gdy chce się przekroczyć zasady moralne; satysfakcja płynąca z zadośćuczynienia; uczucie wstydu, winy; chęć odwrócenia się od zła;

⁴⁹⁸ J. Trempała, *Rozmawianie w okresie wczesnej dorosłości*, Warszawa 1989, s. 15.

⁴⁹⁹ A. Kołodziejczyk, *Późne dzieciństwo – młodszy wiek szkolny*, w: *Psychologia rozwoju człowieka. Podręcznik akademicki*, red. J. Trempała i in., Warszawa 2017, s. 248.

⁵⁰⁰ P. Socha, *Stadialny rozwój sądów moralnych w koncepcji Lawrence’a Kohlberga. Przegląd i ocena głównych tez*, w: *Duchowy rozwój człowieka*, dz. cyt., s. 145–156.

⁵⁰¹ B. Grom, *Psychologia wychowania religijnego*, dz. cyt., s. 76.

umiejętność ignorowania pokus⁵⁰². Filozoficzne i psychologiczne teorie odnoszące się do relacji między oceną moralną a myśleniem religijnym dają podstawy do uznania, że edukacja moralna jest możliwa do realizacji niezależnie od religii, gdyż powinna dotyczyć uniwersalnych zasad sprawiedliwości, a nie partykularnych wartości religijnych czy osobistych⁵⁰³. Na ich straży stoi sumienie, które jest uważane za uformowany osąd o zamierzonym przez człowieka moralnym dobru/złu, wyrażonym w postaci własnego konkretnego aktu, którego sprawienie staje się źródłem wewnętrznej aprobaty bądź poczucia winy; własnego poczucia bycia dobrym lub złym człowiekiem⁵⁰⁴. Dzięki niemu człowiek buduje podstawy swojego zdrowia wewnętrznego, nawiązując dojrzałe relacje z sobą, innymi ludźmi i Transcendencją.

Wszystkie wskaźniki odnoszące się do rozumienia religijności personalnej (wiara, modlitwa, moralność) mogą pełnić rolę mediatorów, moderatorów, jak również wyzwalać synergę, której skutki wpływają na jakość życia. Dostrzeżenie tych związków ma szczególne znaczenie w okresie adolescencji i wczesnej dorosłości ze względu na kształtowanie się i krystalizowanie tożsamości.

1.4. Mediacyjny, moderacyjny i synergiczny charakter wczesnej dorosłości

Rozumienie dorosłości uzależnione jest od przyjętej koncepcji człowieka i znaczenia, jakie przyznaje się rozwojowi. Współczesna psychologia i andragogika – przyjmując dynamiczne rozumienie dorosłości, doskonale wpisują się w myśl filozoficzną, że: „człowiek nie tyle «jest», co «staje się» poprzez swoje wybory, kierunki, w jakich podąża”⁵⁰⁵ – stawiają przed człowiekiem wyzwanie ustawicznego rozwoju⁵⁰⁶. Znaczącym wymiarem tej dynamiki są procesy mediacyjne, moderacyjne i synergiczne zachodzące zarówno w życiu osoby, jak i w życiu społecznym. Ich obecność ukazuje specyfikę tego najdłuższego okresu życia człowieka, zwyczajowo dzielonego na wczesną, średnią i późną dorosłość. Na kształt każdej z tych faz wpływa wiele czynników.

⁵⁰² Cz. Walesa, *Rozwój religijności człowieka...*, dz. cyt., s. 36–37.

⁵⁰³ L. Kohlberg, C. Power, *Moral development, religious thinking, and the question of a seventh stage*, art. cyt., s. 201–296.

⁵⁰⁴ T. Ślipko, *Zarys etyki ogólnej*, dz. cyt., s. 346–347.

⁵⁰⁵ *Otwarty, zamknięty? Byle nie rozmyty. Z o. prof. Janem Andrzejem Kłoczowskim OP, filozofem religii rozmawiają Sławomir Rusin i Marcin Jakubionek*, „List” 2009, nr 7–8, <https://prasa.wiara.pl/doc/460997.Otwarty-Zamkniety-Byle-nie-rozmyty/3> [dostęp: 17.04.2020].

⁵⁰⁶ A. Oleszkowicz, A. Senejko, *Psychologia dorastania, zmiany rozwojowe w dobie globalizacji*, Warszawa 2017, s. 18.

Psychologowie i pedagodzy, ustanawiając zestaw cech, zachowań, postaw typowych dla danego okresu rozwojowego jednostki, biorą pod uwagę zarówno uwarunkowania fizjologii organizmu człowieka, jak i poziom jego socjalizacji. Za Piagetem wskazuje się zatem cztery czynniki mające istotny wpływ na rozwój człowieka: (1) dojrzewanie neurofizjologiczne; (2) umiejętność tworzenia schematów i ich rozpoznawania w rzeczywistości, co stanowi istotę zdobywania doświadczenia, oraz wykonywanie różnorodnych ćwiczeń będące z kolei jednym z podstawowych elementów procesu uczenia się; (3) uczenie się i socjalizacja; (4) osiąganie równowagi psychicznej. To tylko najczęściej wymieniane czynniki wpływające na rozwój człowieka⁵⁰⁷. Rozwój myślenia właściwymi sobie schematami prowadzi do asymilacji, a następnie akomodacji, co warunkuje proces poznawczy człowieka i uśpójnienie obrazu rzeczywistości.

Analogicznie jak niejednoznaczne są pojęcia: twórczość i religijność, tak i termin: młody dorosły sprawia trudności w definiowaniu. Zwykle lokuje się ten okres życia pomiędzy 20.–22. a 30.–35. rokiem życia⁵⁰⁸, przy czym wiek jest tylko jednym i to nie najważniejszym czynnikiem periodyzacji. W społeczeństwach tradycyjnych, uwzględniających w swym funkcjonowaniu płeć oraz role społeczne z niej wynikające, do określenia dorosłości brano pod uwagę takie kryteria, jak: ukończenie szkoły, opuszczenie domu rodzinnego, rozpoczęcie kariery zawodowej, małżeństwo oraz rodzicielstwo⁵⁰⁹. Dorosłym był ten, kto pełnił swoją rolę społeczną zgodnie z przyjętymi przez społeczeństwo normami⁵¹⁰, które wyrażały się w postawach i wzorcach postępowania w danej społeczności⁵¹¹, z czym wiązało się odpowiednie przygotowanie gwarantujące właściwe ich pełnienie⁵¹².

Takie rozumienie dorosłości jest nieadekwatne dla współczesnego, szybko zmieniającego się świata, dlatego etap poprzedzający klasycznie rozumianą wczesną dorosłość nazywa się okresem „stającej się dorosłości”, obejmującej lata życia 18.–25., a nawet do 29. roku życia⁵¹³. Na etapie wchodzenia w dorosłość są osoby, które ukończyły 18. rok życia, dzięki czemu nabywają określone prawa

⁵⁰⁷ B. Grom, *Psychologia wychowania religijnego*, dz. cyt., s. 63.

⁵⁰⁸ E. Gurba, *Wczesna dorosłość*, w: *Psychologia rozwoju człowieka. Podręcznik akademicki*, dz. cyt., s. 286.

⁵⁰⁹ M.J. Shanahan, E.J. Porfeli, J.T. Mortimer, L.D. Ericson, *Subjective Age Identity and the Transition to Adulthood. When do adolescents become adults?*, w: *On the frontier of adulthood: theory, research, and public policy*, red. R.A. Settersten, F.F. Furstenberga, R.G. Rumbaut, Chicago 2005, s. 225.

⁵¹⁰ A. Walulik, *Moderacyjne i synergiczne kształtowanie dorosłości...*, dz. cyt.

⁵¹¹ J. Mariański, *W poszukiwaniu sensu życia. Szkice socjologiczno-pastoralne*, Lublin 1990, s. 126–130.

⁵¹² A. Gałdowa, *Powszechność i wyjątek*, Kraków 2000, s. 44.

⁵¹³ A. Lipska, W. Zagórska, „Stająca się dorosłość” w ujęciu Jeffreya J. Arnetta jako rozbudowana faza liminalna rytuału przejścia, „Psychologia Rozwojowa” 2011, nr 1, s. 9–21.

i przywileje, a społeczeństwo ma wobec nich określone oczekiwania co do sposobu i stylu życia, relacji rodzinnych i postawy zaangażowania na rzecz wspólnoty, do której młody dorosły przynależy. Spełnienie tychże oczekiwań niejednokrotnie wymaga od młodego dorosłego rezygnacji z dopiero co uzyskanej autonomii wskutek opuszczenia do tej pory często tłumiących jego wolność środowisk domu i szkoły. Ten styk sprzecznych dążeń może stanowić źródło konfliktów, wobec których staje człowiek u progu dorosłości. Taka sytuacja wpływa na kształtowanie się dwojakiego rodzaju postaw: buntowniczej i konformistycznej. Młody dorosły, który za wszelką cenę chce podtrzymać poczucie własnej niezależności, dostrzega w mechanizmach społecznych zagrożenie polegające na rezygnacji z realizacji własnej wizji życia z powodu konieczności podporządkowania się narzuconym z góry rolom i schematom. Człowiek wchodzący w dorosłość, aby podtrzymać poczucie własnej odrębności i tożsamości, może kontestować świat tradycyjnych zasad. Z drugiej jednak strony jest w stanie całkowicie podporządkować się społecznym oczekiwaniom, rezygnując z prawa do autonomii i samostanowienia⁵¹⁴.

Okres wczesnej dorosłości jest bardzo dynamiczny i wiąże się też z odpowiedzialnym wyborem najlepszej dla siebie drogi; w innym wypadku osoba, która nie podejmie takiej decyzji, w sposób bierny musi się przystosowywać do różnych sytuacji, które ją spotykają, co znacznie utrudnia bycie twórczym⁵¹⁵.

1.4.1. Kryzysy rozwojowe

Analiza zaproponowanych przez Piageta czynników prowadzi do wniosku, że tworzą one swego rodzaju układ gradacyjny faz rozwojowych – podobnie jak Eriksonowska teoria kryzysów rozwojowych, w myśl której rozwiązanie każdego kryzysu odpowiadającego danemu etapowi życia stanowi podstawę dla kolejnej fazy rozwoju⁵¹⁶.

Erik Erikson, opisując kolejne etapy rozwoju człowieka przez pryzmat kryzysów, z którymi jednostka musi się zmierzyć w kolejnych okresach życia, zauważa, że dla wczesnej dorosłości charakterystyczny jest kryzys rozpięty między intymnością a izolacją. Człowiek potrzebuje w tym okresie budować bliskie, intymne i przyjacielskie relacje. Intymność rozumiana i przeżywana jest nie tylko w wymiarze seksualności, ale ujawnia się w potrzebie nawiązywania przyjaźni, wchodzenia z kimś we wspólnotę, po to, by realizować wspólne cele i wspierać się w tym. Zanim się to stanie, młody dorosły rozwiązuje dylematy związane

⁵¹⁴ *Duchowy rozwój człowieka. Fazy życia, osobowość, wiara, religijność. Stadialne koncepcje rozwoju w ciągu życia*, red. P. Socha, Kraków 2000, s. 53.

⁵¹⁵ Z. Płużek, A. Jacyniak, *Świat ludzkich kryzysów*, WAM, Kraków 2006, s. 99.

⁵¹⁶ E.H. Erikson, *Identity, Youth and Crisis*, New York 1968, s. 13; B. Grom, *Psychologia wychowania religijnego*, dz. cyt., s. 56.

z własną tożsamością. Szuka odpowiedzi na pytanie, kim jest. Znalezienie odpowiedzi na to pytanie ma znaczenie fundamentalne do rozstrzygnięcia kryzysu związanego z intymnością i izolacją, ponieważ człowiek musi najpierw określić swoją podstawową tożsamość w wymiarze społecznym i zawodowym, by mógł podjąć rolę, jaką ma pełnić jako dorosły⁵¹⁷.

Bycie w bliskiej relacji czy przyjaźni naznaczone jest ryzykiem, związanym z poświęceniem siebie i wyrzeczeniami na rzecz drugiej osoby. Dlatego też konieczne jest ustanowienie swojej tożsamości, która dalej rozwija się w relacji z drugim człowiekiem. Jednak, aby definiować swoją tożsamość poprzez relację intymną, potrzebne jest poczucie własnej tożsamości. W innym wypadku brak możliwości zaspokojenia potrzeby intymności rodzi frustrację – doświadczenie niezaspokojenia, niezadowolenia, człowiek sam nie wie, kim jest, i szuka siebie w drugim człowieku. Poczucie własnej tożsamości pozwala nie traktować bliskości jako zagrożenia jej utraty, umożliwia gotowość do poświęcenia się na rzecz drugiej osoby, do bycia dla kogoś. Wówczas ta bliska więź sprzyja definiowaniu siebie poprzez miłość, przynależność do kogoś. Innym sposobem realizacji pragnienia miłości jest izolacja, budowanie uprzedzeń, wyolbrzymianie różnic, pozostawanie w lęku przed tym, co nowe i obce. Jest to rozwiązanie nierozwojowe. Tym, co buduje harmonię pomiędzy izolacją a oddaniem siebie w intymnej relacji, jest miłość, stanowiąca pozytywne rozwiązanie konfliktu rozwojowego fazy wchodzenia w dorosłość⁵¹⁸.

Kazimierz Dąbrowski towarzyszące młodemu dorosłemu kryzysy i konflikty wewnętrzne rozumie jako szansę na osiągnięcie wyższego poziomu rozwoju osobowości⁵¹⁹. Oznacza to, że nie tylko decyzje i zmiany progresywne, ale i regresywne mają charakter rozwojowy⁵²⁰, a czynniki warunkujące kryzys tworzą przestrzeń rozwoju dorosłego⁵²¹.

Według Zenomeny Płużek wejście w dorosłość związane jest z przemianą osobowości, której towarzyszą różne kryzysy rozwojowe i sytuacyjne:

Dużą rolę w procesie przemian osobowości odgrywają różne wydarzenia, pozytywne i negatywne, które spotykamy na drodze swojego życia. [...] przyjmowanie

⁵¹⁷ E.H. Erikson, *The life cycle completed. Extended version with new chapters on the ninth stage of development* by Joan M. Erikson, New York–London 1998, s. 32–33; L. Witkowski, *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*, Łódź 2009, s. 39–44.

⁵¹⁸ E.H. Erikson, *Identity, youth and crisis*, dz. cyt., s. 138; B. Grom, *Psychologia wychowania religijnego*, dz. cyt., s. 56.

⁵¹⁹ K. Dąbrowski, *Osobowość i jej kształtowanie poprzez dezintegrację pozytywną*, Lublin 1984, s. 3.

⁵²⁰ J. Trempała, *Mechanizm zmiany rozwojowej*, w: *Psychologia rozwoju człowieka*, red. J. Trempała, Warszawa 2011, s. 65–67.

⁵²¹ A. Walulik, *Moderacyjne i synergiczne kształtowanie dorosłości...*, dz. cyt., s. 19.

jednych wartości a odrzucanie innych, a także cała biografia stanowią najważniejszą część naszej indywidualności. To nie tylko cechy osobowości i temperamentu tworzą naszą odrębność, ale przede wszystkim to, co przeżywamy, czego doświadczamy i jak sobie z tym radzimy⁵²².

Autorka podkreśla fakt, że w procesie tworzenia osobowości i wchodzenia w dorosłość znaczące jest nie tylko to, czego doświadczają i co przeżywa człowiek, ale również to, jakie nadaje temu znaczenie, jak rozumie swoją historię i radzi sobie z przeżywanymi trudnościami i sukcesami. W tym procesie młodemu człowiekowi towarzyszą inni, również nauczyciele, pedagodzy, wychowawcy. Ich rolą jest wspieranie go, pokazywanie różnych możliwości i konsekwencji uporania się z doświadczeniami oraz takiego ich reflektowania, by służyły one jego rozwojowi i szczęściu.

Dlatego moderacyjne, mediacyjne i synergiczne ujęcie wychowania do twórczego życia wydaje się tak ważne i zasadne. Zwłaszcza w okresie wczesnej dorosłości, kiedy człowiek podejmuje decyzje związane z zakładaniem rodziny, podejmowaniem pracy zawodowej, pomoc w poszukiwaniu czynników powiązanych ze sobą, sprzyjających rozwiązywaniu problemów życiowych poprzez umiejętne korzystanie ze swojego potencjału w kreowaniu rzeczywistości, w perspektywie czasowej okazały się bardzo pożądane.

1.4.2. Rozwój młodego dorosłego w sferze biologicznej, emocjonalnej i społecznej, poznawczej i moralnej

W sferze biologicznej zwłaszcza w okresie wchodzenia w dorosłość widoczny jest wyraźny progres, gdyż na ten etap przypada najwyższa sprawność fizyczna i rozrodcza. Z czasem jednak zauważa się regres, przejawiający się w niekorzystnych zmianach w ciele człowieka. Pogarsza się skóra, włosy, następuje utrata tkanki mięśniowej, obniża się popęd seksualny i pragnienie posiadania dziecka. Niezdrowy styl życia dodatkowo przyspiesza te procesy⁵²³.

W sferze emocjonalnej i społecznej funkcjonuje podobna dynamika. Wejście w małżeństwo to doświadczenie bycia jedynym i wybranym przez kogoś, a pojawiające się dzieci dają poczucie radości i szczęścia. Po upływie lat się to zmienia. Pojawiają się kryzysy małżeńskie, trudności finansowe, konieczność ograniczenia lub rezygnacji z pracy zawodowej na korzyść wychowywania dzieci. W pracy, która dla młodego dorosłego jest nie tylko sposobem pozyskiwania środków finansowych, ale również sposobem na samorealizację i wyrażanie siebie, zaczynają się pojawiać różnego rodzaju kryzysy. W miejsce fascynacji pojawiają się

⁵²² Z. Płużek, A. Jacyniak, *Świat ludzkich kryzysów*, dz. cyt., s. 96–97.

⁵²³ E. Gurba, *Wczesna dorosłość*, dz. cyt., s. 292–293.

wątpliwości. Role społeczne często generują narastanie dużego napięcia i przeżywanie stresu; zmienia się to zazwyczaj w drugiej fazie okresu wczesnej dorosłości, kiedy pojawia się autonomia emocjonalna⁵²⁴.

Jak zauważa Ewa Gurba, okres wczesnej dorosłości to ten etap w życiu człowieka, kiedy najpełniej może on wykorzystać swój potencjał intelektualny, gdyż nie dochodzi do znacznych zaburzeń w sferze procesów intelektualnych, percepcyjnych oraz pamięciowych. Może natomiast dochodzić do przemieszczenia w kompetencjach inteligencji płynnej oraz skryzalizowanej, kiedy to myślenie abstrakcyjne oraz umiejętność przezwycięzania trudności generowanych przez doświadczenie nowej dla jednostki sytuacji ustępują miejsca zdolności czerpania z zasobów informacji zdobywanych w przebiegu życia. Różnicowanie okresu adolescencji i dorosłości w sferze poznawczej przebiega na jej poziomie strukturalnym. W opisie sposobu myślenia typowego dla ludzi dorosłych wskazuje się na myślenie postformalne oraz intersystemowe i autonomiczne⁵²⁵.

Koncepcja myślenia postformalnego wykorzystuje koncepcję myślenia formalnego Piageta⁵²⁶. Opisując sposób percepcji rzeczywistości typowej dla dorosłych, badacze zauważyli, że kategorie wykorzystane przez Piageta są niewystarczające, by opisać specyfikę myślenia dorosłego. W wyniku przeprowadzonych badań z wykorzystaniem narzędzi Piageta ustalono najważniejsze cechy sposobu przeprowadzania operacji myślowych typowych dla dorosłego, takie jak: praktyczność, płynność, relatywność, dialektyczność. Dzięki nim młody dorosły osiąga nową jakość myślenia i bycia, poprzez zdolność integrowania wszystkich obszarów swojego życia, zarówno wewnętrznych, jak zewnętrznych (w tym emocje, uczucia, logika, zachowania, wartości)⁵²⁷.

Dyferencja procesów poznawczych adolescenta i dorosłego wynika z korelacji percepcji rzeczywistości i przebiegu życia. Dorosły staje bowiem przed innego rodzaju wyzwaniami niż dorastający młody człowiek. Musi rozwiązywać problemy wynikające z realizacji obowiązków rodzinnych, zawodowych oraz społecznych, co z kolei warunkuje rozwój struktur poznawczych⁵²⁸.

⁵²⁴ R.C. Atchley, *Demographic factors and adult psychological development*, w: *Social Structure and Aging: Psychological Processes*, red. K. Warner Schaie, C. Schooler, New York 1988, s. 23.

⁵²⁵ E. Gruba, *Rozwój psychiczny człowieka w poszczególnych okresach życia*, w: *Psychologia rozwoju człowieka. Podręcznik akademicki*, red. J. Trempała, M. Kielar-Turska, A. Niemczyński, M. Czerwińska-Jasiewicz, Warszawa 2017, s. 298–302.

⁵²⁶ J. Piaget, *Creativity*, w: *The learning theory of Piaget and Inhelder*, red. J. Gallagher, K. Reid, Monterey 1981, s. 221–229.

⁵²⁷ A. Oleszkowicz, A. Senejko, *Psychologia dorastania...*, dz. cyt., s. 108.

⁵²⁸ M. Prentka, *Rozumowanie postformalne u studentów w wieku 19–24 lat*, „Polskie Forum Psychologiczne” 2011, t. 16, nr 1, s. 78.

W odnalezieniu się w nowej sieci społecznych relacji nie wystarczy już posługiwanie się operacjami formalno-logicznymi. Pomocna okazuje się tu umiejętność myślenia relatywistycznego, dzięki której dorosły człowiek interpretuje daną sytuację bądź relację, uwzględniając różne stanowiska, następnie przeprowadzając proces ich integracji. Ten sposób myślenia, zdaniem Jan D. Sinnott, przebiega wieloetapowo. Najpierw określa się problem; następnie nazywa kluczowe zmienne, co prowadzi do refleksji nad praktycznymi i teoretycznymi możliwościami rozwiązania problemu. Wynikiem tej refleksji jest tworzenie wielu koncepcji rozwiązania problemu. Zanim jednak zostaną one wdrożone w życie, ocenia się je pod względem przydatności. Weryfikacja sposobów rozwiązania zdefiniowanego problemu prowadzi poprzez analizę sprzeczności i kontekstów do odkrycia prawdy⁵²⁹.

Rzeczywistość, w której musi się odnaleźć młody dorosły, nie jest ze swej natury jednoznaczna i jednorodna. Wobec holistycznej wizji świata, jego dynamiki i wewnętrznej sprzeczności człowiek wykorzystuje jeszcze innego rodzaju narzędzia percepcyjne niż te wynikające z koncepcji myślenia relatywistycznego. Dorosły świadomy swoich możliwości i ograniczeń tworzy struktury poznawcze oparte na dialektycznej wizji rzeczywistości. Cechy myślenia dialektycznego według Michaela Bassechesa to: rozwijanie Hegłowskiego schematu teza–antyteza–synteza, zorientowania na formę, relacje oraz schematy metaformalne. Schemat teza–antyteza–synteza pozwala jednostce ustosunkować się do dynamiki rzeczywistości, której istotą jest zmiana. Dzieje się tak, ponieważ zgodnie z dialektycznym sposobem myślenia w stosunku do określonej idei tworzy się ideę jej przeciwstawną. Z kolei schemat rozumowania ukierunkowanego na formę prowadzi do tego, że dany fragment rzeczywistości można umieścić w jakiejś określonej całości. Myślenie koncentrujące się na dostrzeganiu związków pomiędzy różnymi zjawiskami uwzględnia ich wieloznaczność i heterogeniczność. By uspołnić te różne sposoby poznawania rzeczywistości, jednostka wykorzystuje myślenie metaformalne. Wówczas dochodzi do porządkowania różnorodnych systemów myślenia dzięki zdolności do ich porównywania, co jest charakterystyczne dla procesów percepcyjnych dorosłych. Tym bowiem sposobem rozumowania, zdaniem Bassechesa, osoby dorosłe posługują się częściej niż dorastające⁵³⁰.

⁵²⁹ J.D. Sinnott, *Postformal reasoning the relativistic stage*, w: *Beyond formal operations: late adolescent and adult cognitive development*, red. M.F. Commos, F.A. Richards, C. Armon, New York 1984, s. 298–326.

⁵³⁰ M.A. Basseches, *Dialectical schemata: a framework for the empirical study of the development of dialectic thinking*, „Human Development” 1980, nr 23 (6), s. 400–421; S. Benack, *Postformal epistemologies and the growth of empathy*, w: *Beyond formal operations: late adolescent and adult cognitive development*, dz. cyt., s. 340–356.

Kolejną cechą sposobu myślenia dorosłego jest zdolność rozwiązywania problemów. Tezę taką sformułowała Patricia Kennedy Arlin, zestawiając przebieg procesów poznawczych dorosłego z koncepcją twórczości dywergencyjnej. Dorosły mierzy się z problemami otwartymi, niedookreślonymi. Takich problemów nie można rozwiązać, myśląc schematami opartymi na hipotezie i dedukcji. Możliwe jest to wówczas, gdy wykorzystując schematy myślenia relatywistycznego i dialektycznego, jest się zdolnym do zauważania problemów⁵³¹.

W sposobie myślenia typowego dla dorosłego człowieka można, zdaniem niektórych badaczy (Michael L. Commons, Francis A. Richards, Deanna Kuhn) wyróżnić cztery stadia, które nazywa się Modelem Hierarchicznej Złożoności: systemowe uporządkowania, metasystemowe uporządkowania, paradygmatyczne i ponadparadygmatyczne uporządkowania⁵³².

W modelu systemowych uporządkowań proces myślenia biegnie wokół dostrzeżenia relacji przyczynowo-skutkowych zachodzących między zjawiskami, co prowadzi do zdefiniowania ich wieloprzyczynowości. Następnym etapem w tym sposobie rozumowania jest stworzenie nowej, właściwej dla nich struktury systemowej. Ten sposób myślenia jest charakterystyczny dla naukowców różnych dziedzin, podobnie jak kolejne stadium rozumowania, czyli metasystemowe uporządkowania. W tym stadium tworzy się nadrzędny system dla danych zjawisk, wykorzystując do tego celu relacje logiczne między poszczególnymi systemami, porównując je ze sobą bądź przeciwstawiając, przekształcając czy łącząc. Skoro w ten sposób tworzy się jakiś określony zbiór metasystemów, to je również należałoby uporządkować. Realizacja tego zadania wymaga określonych zdolności, takich jak „umiejętność odkrywania związku między dużą liczbą odmiennych obszarów wiedzy i umiejętność koordynowania ich w ramach nadrzędnego systemu”⁵³³.

Stadium myślenia nazwanego paradygmatycznym uporządkowaniem jest charakterystyczne dla tych, którzy są w stanie przekroczyć przyjęty model rozumienia świata, i stworzyć nową jakość, wartość, opierając się na zastanych schematach. Ten sposób rozumowania cechuje wybitnych naukowców, którzy są w stanie stworzyć nowatorskie teorie. Ostatnim stadium myślenia w Modelu Hierarchicznej Złożoności jest myślenie ponadparadygmatyczne, które porządkuje zbiór paradygmatów. Jest ono typowe dla wybitnych jednostek⁵³⁴.

⁵³¹ B. Yan, P.K. Arlin, *Nonabsolute/relativistic thinking: A common factor underlying models of post-formal reasoning?*, „Journal of Adult Development” 1995, nr 2(4), s. 223–240.

⁵³² M. Commons, F. Richards, D. Kuhn, *Systematic and metasystematic reasoning: A case for levels of reasoning beyond Piaget’s stage of formal operations*, „Child Development” 1982, nr 53, s. 1058–1069.

⁵³³ E. Gurba, *Rozwój psychiczny człowieka w poszczególnych okresach życia*, dz. cyt., s. 300.

⁵³⁴ M. Commons, F. Richards, D. Kuhn, *Systematic and metasystematic reasoning...*, art. cyt.

Ów rodzaj myślenia typowy dla dorosłego etapu rozwoju człowieka pozwala mu się zmierzyć z problemami natury ontologicznej i epistemologicznej. Gise-la Labouvie-Vief na podstawie przeprowadzonych badań doszła do wniosku, że równie istotną cechą myślenia dorosłego człowieka jest *zakotwiczenie w Self*⁵³⁵. W myśleniu specyficznym dla dorosłych można wyróżnić też dwie równoległe drogi, które Labouvie-Vief charakteryzuje jako *mythos* i *logos*. *Mythos*, czyli wiedza mityczna, której ośrodkiem poznania jest intuicja, oraz *logos* symbolizujące sposób poznawania rzeczywistości bazujący na rozumowych, logicznych operacjach – wzajemnie się uzupełniają. Ten sposób rozumowania prowadzi do autonomizacji możliwej dzięki integracji myślenia, emocji, postępowania podmiotu⁵³⁶.

Dorosły konfrontuje zdobytą wiedzę z rzeczywistością. W wyniku tej konfrontacji dostrzega złożoność zachodzących w świecie zjawisk i rozumie siebie w złożonej sieci społecznych relacji. Jest to o tyle ważne, że dorosły w momencie realizowania różnych ról społecznych nie doświadcza poczucia zagubienia siebie, tylko może otwarcie ujawnić to, kim jest, bez konieczności podporządkowania się innym. Jest bowiem świadomy dualistycznej natury rzeczywistości, która zakłada, że ludzie mogą mieć różny punkt widzenia i różne prawa. Zakotwiczenie w *Self* umożliwia rozwój twórczych relacji społecznych. Na tym etapie rozwoju jednostka jest w stanie dokonać rozróżnienia między mechanizmami z trzech sfer: myślenia, emocji, działania, warunkującymi sposób jej funkcjonowania w świecie. Dzięki temu może określić swój system wartości i celów w sposób wolny od społecznych norm i ograniczeń. Dopiero wówczas jednostka jest zdolna do spełniania zadań wynikających z dorosłości – podejmowania odpowiedzialnych decyzji kształtujących jej życie. Dorosły, który jest w stanie przeprowadzić proces integracji samego siebie, wie, kim jest, jakie są jego pragnienia, może w pełnej autonomii kierować własnym życiem⁵³⁷.

Podstawą sposobu myślenia młodego dorosłego jest relatywizm, dialektyka oraz integracja, co umożliwia mu głębszą analizę napotkanych problemów oraz kreatywne ich rozwiązanie⁵³⁸. Dorosły postrzega rzeczywistość jako strukturę niejednorodną i zmienną, a to generuje niejednoznaczne problemy, z którymi musi się zmierzyć. Dlatego, by podjąć się ich rozwiązywania w codziennej

⁵³⁵ G. Labouvie-Vief, *Dynamic development and mature autonomy: A theoretical prologue*, „Human Development” 1982, nr 25, s. 161–191.

⁵³⁶ S. Nieciński, *Kształcenie akademickie a intelektualny rozwój młodzieży studenckiej*, „Państwo i Społeczeństwo” 2006, nr 3, s. 23.

⁵³⁷ J. Suchodolska, *Poczucie jakości życia młodych dorosłych na przykładzie studenckiej społeczności akademickiej*, Toruń 2017, s. 109.

⁵³⁸ E. Gurba, *Rozwój psychiczny człowieka w poszczególnych okresach życia*, dz. cyt., s. 301.

praktyce życia, rozwija podstawy formalnych operacji myślowych w kierunku tych postformalnych, kreatywnych⁵³⁹.

W refleksji naukowej rozwój moralny osoby dorosłej postrzega się z różnych perspektyw badawczych⁵⁴⁰. W myśl ustaleń Freuda w okresie dzieciństwa dochodzi do zinterioryzowania nakazów i ograniczeń narzucanych przez superego, które w życiu dorosłego warunkują jego etyczne wybory zgodnie z kulturowymi i społecznymi ograniczeniami, powstrzymując jednostkę przed zachowaniami uznawanymi za niemoralne w danym systemie kulturowym⁵⁴¹. Natomiast według Lawrence'a Kohlberga rozwój moralny osoby dorosłej postępuje wraz z jej rozwojem intelektualnym. Kohlberg wyróżnił trzy poziomy rozwoju moralnego. Dla pierwszego z nich, przedkonwencjonalnego charakterystyczna jest postawa egocentryczna, a zachowania moralne uwarunkowane są lękiem przed uniknięciem kary albo pragnieniem uzyskania jakiegoś rodzaju gratyfikacji za właściwe zachowanie. Dla drugiego stadium, określonego jako poziom konwencjonalny, charakterystyczne jest postępowanie moralne zgodnie z uznaniem w danym społeczeństwie konwencją, w czym jednostkę mogą wspierać jej bliscy. Te dwa pierwsze poziomy charakterystyczne są dla okresu dzieciństwa oraz adolescencji. Trzeci poziom rozwoju moralnego typowego dla okresu dorosłości – według Kohlberga postkonwencjonalny (inaczej autonomiczny) – cechuje postawa moralna oparta na rozwiązywaniu problemów moralnych zgodnie z sumieniem jednostki⁵⁴². Kształtuje się wówczas postawa szacunku „dla zasad i norm prawa, [...] zaufania do instytucji państwa i poczucia zobowiązania do aktywności obywatelskiej”⁵⁴³. Taki sposób rozwiązywania kwestii moralnych jest związany z różnymi czynnikami, a przede wszystkim z doświadczeniem społecznym, ale również z takimi cechami, jak kreatywność, zdolności intelektualne czy styl poznawczy. Typowe jednak dla okresu dorosłości w kwestii rozwiązywania dylematów moralnych jest odwoływanie się przez dorosłych do zasad życia społecznego z równoczesną świadomością ich umowności. To z kolei umożliwia rozwój moralny jednostki oparty na „akceptacji relatywnych definicji właściwego zachowania i powoływania się na normy własnego sumienia”⁵⁴⁴.

⁵³⁹ M.L. Commons, F.A. Richards, *Four postformal stages*, w: *Handbook of adult development*, red. J. Demick C. Andreoletti, Kluwer Academic/Plenum Publishers 2003, s. 199–219, <https://psycnet.apa.org/record/2003-88103-011> [dostęp: 21.09.2019].

⁵⁴⁰ E. Gurba, *Rozwój psychiczny człowieka w poszczególnych okresach życia*, dz. cyt., s. 302.

⁵⁴¹ Z. Freud, *Totem i tabu*, tłum. J. Prokopiuk, M. Poręba, Warszawa 1993, s. 27–28.

⁵⁴² L. Kohlberg, C. Power, *Moral development, religious thinking, and the question of a seventh stage*, art. cyt., s. 201–296.

⁵⁴³ *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, dz. cyt., s. 45.

⁵⁴⁴ E. Gurba, *Rozwój psychiczny człowieka w poszczególnych okresach życia*, dz. cyt., s. 303.

1.4.3. Duchowość i religijność młodego dorosłego

Wczesna dorosłość to ten etap w życiu człowieka, kiedy nie tylko tworzy on wizję swojego życia, ale również podejmuje się jej realizacji. Realizacja wizji swojego życia wymusza niejako zestaw kształtujących je wartości, ale także celów, do których urzeczywistnienia człowiek dąży. Zazwyczaj ta realizacja nie przebiega tak, jak to sobie młody człowiek założył. Wówczas dochodzi do nierzadko bolesnego zderzenia oczekiwań z rzeczywistością, co jest jedną z zasadniczych przyczyn kryzysu przeżywanego przez młodego dorosłego. Człowiek w tym okresie rozwoju może doświadczać stanu egzystencjalnej ambiwalencji. Z jednej strony jest to czas, kiedy jednostka osiąga pełnię swoich sił fizycznych i psychicznych, bierze odpowiedzialność za własne wybory, doświadcza autonomii. Z drugiej jednak strony konieczność samostanowienia, sprostania realizowaniu wymagań narzucanych przez nowe role społeczne, świadomość, że podejmowane przez siebie decyzje wpływają nie tylko na kształt własnego życia, ale i innych – to wszystko może stanowić źródło niepokoju i lęków towarzyszących młodemu dorosłemu⁵⁴⁵.

Pomocą w wydostaniu się z tego rozwojowego impasu jest zdolność do refleksyjności, dzięki której człowiek może umieścić swoje życie w szerszej, transcendentnej perspektywie. Perspektywa ta ściśle wiąże się ze stabilizacją życia religijnego, która następuje na tym etapie rozwoju człowieka. W sferze religijnej można dostrzec w tym okresie silną polaryzację postaw. Z jednej strony można obserwować pogłębione życie religijne, z drugiej wielu młodych dorosłych odchodzi od sformalizowanej formy przeżycia religijnego utożsamianej z instytucją Kościoła⁵⁴⁶. Jednym ze skutków takiego działania jest ograniczenie życia religijnego tylko i wyłącznie do kultywowania tradycji świąt i obrzędów bez zaangażowania woli i ducha, a także odwoływanie się do uniwersalnych idei ważnych dla każdego bez względu na wiarę, jaką się wyznaje. Dla tego okresu rozwoju życia człowieka istotne wydaje się z jednej strony osobiste doświadczenie wiary poza jej wymiarem wspólnotowym, a z drugiej synkretyzm religijny.

Fowler, definiując dynamikę doświadczenia wiary, wskazuje, że dwa z jej sześciu etapów (trzeci i czwarty) realizowane są w okresie wczesnej i średniej dorosłości. Trzecia faza wiary to stadium syntetyczno-konwencjonalne, które cechuje postawa przynależności do wspólnoty, systemu religijnego. Na tym etapie bezkrytycznie przyjmuje się zasady, doktrynę wiary⁵⁴⁷. Nie kwestionuje się ani norm

⁵⁴⁵ A. Malina, *Wczesna dorosłość w cyklu życia człowieka. Współczesne problemy realizacją zadań rozwojowych młodych dorosłych*, Bydgoszcz 2014, s. 27–28.

⁵⁴⁶ K. Meissner, *Czy ty wierzysz...*, dz. cyt., s. 37.

⁵⁴⁷ J. Fowler, *Stages of faith. The psychology of human development and the quest for meaning*, dz. cyt., s. 162–163.

wyznaczających charakter życia wspólnoty, ani osób pełniących w teźże wspólnotę znaczące role. Człowiek na tym etapie rozwoju wiary czuje się pełnoprawnym członkiem wspólnoty, której okazuje lojalność i z którą utożsamia się w doświadczeniu wiary. Można by powiedzieć, że w jej przeżyciu indywidualizm ustępuje miejsca kolektywizmowi⁵⁴⁸. Niektórzy młodzi dorośli pozostają na tym etapie życia religijnego, inni zaczynają „budować własny świat wartości”⁵⁴⁹.

Dorosłość jest to ten okres, kiedy człowiek poddaje krytyce i analizie prawdy, które wcześniej nie podlegały takowemu zakwestionowaniu. Fowler zauważa, że osobom, które podążają w swym życiu ścieżką indywidualizmu religijnego, porzucając doświadczenie wspólnoty, zagraża egotyzm i narcyzm⁵⁵⁰. Co więcej, w przypadku trudnych doświadczeń życiowych nie znajdują oni oparcia w religijności. Jednak mimo tego, że odrzucają sferę dogmatów, refleksję intelektualną czy teologiczną, to poszukują poczucia bezpieczeństwa, akceptacji i autentyczności, są niejako „głodni Boga”⁵⁵¹. Stąd na etapie wczesnej dorosłości dochodzi albo do zakwestionowania dotychczasowego życia religijnego, albo do jego wyraźnego pogłębienia. Ma to silny związek z rozwojem myślenia relatywistycznego i dialektycznego, stanowiącego jeden z ważkich elementów fundamentu autonomizacji jednostki. Skrystalizowana w tym okresie tożsamość konstytuuje się przez odrzucenie, zakwestionowanie bądź uznanie w duchu wolności dotychczasowych wartości, w tym również i tych o naturze transcendentnej i religijnej.

Wczesna dorosłość to etap życia, kiedy postępuje proces rozwoju prowadzącego do poznania samego siebie, rozumienia mechanizmów działania i sposobu funkcjonowania w świecie. To z kolei prowadzi do umiejętnego wyrażania własnych myśli i emocji w relacji z drugim człowiekiem. Efektem tak rozumianego rozwoju jest, jak zauważa Mendecka, „radość oraz odnalezienie sensu życia”⁵⁵².

Poszukiwanie podstaw do pedagogicznej refleksji nad moderacyjnymi, mediacyjnymi i synergicznymi związkami między elementami i procesami budującymi twórcze życie z perspektywy młodych dorosłych przedstawione zostało w kontekście zróżnicowanych podejść do tych kategorii, zarówno w perspektywie pedagogicznej czy psychologicznej, jak i perspektywie teologicznej. Ich moderacyjny, mediacyjny i synergiczny charakter uwidacznia się wyraźnie w zawiłościach terminologicznych odnoszących się do głównych pojęć stanowiących rusztowanie kategoriale prezentowanych analiz, czyli twórczości i religijności.

⁵⁴⁸ S. Giguere, *Dojrzały człowiek, dojrzała wiara?*, dz. cyt., s. 56.

⁵⁴⁹ Tamże, s. 61

⁵⁵⁰ J. Fowler, *Stages of faith. The psychology of human development and the quest for meaning*, dz. cyt., s. 182.

⁵⁵¹ J. Mariański, *Religia w społeczeństwie ponowoczesnym. Studium socjologiczne*, Warszawa 2010, s. 197–199.

⁵⁵² G. Mendecka, *Twórczość a rozwój człowieka w biegu życia*, art. cyt., s. 26.

Przedstawione zostało rozumienie pojęć i dostrzeżone przez badaczy związki pomiędzy twórczością, kreatywnością, innowacyjnością oraz ich aplikacja w polskiej teorii i praktyce edukacyjnej. Następnie poddano analizie pojęcia związane z duchowością, religijnością i wiarą. Dostrzeżono liczne różnicowania w definiowaniu, a właściwie w ich opisie przedstawianym w literaturze przedmiotu. Jednocześnie pozwoliło to zauważyć bogactwo obszarów, których dotyczą. Wskazano również związek między twórczością i religijnością a jednym z etapów rozwoju człowieka – wczesną dorosłością.

Semantyka słowa „twórczość” wskazuje na wieloznaczność tego terminu i może sprawiać wrażenie pewnego chaosu pojęciowego. W języku polskim w odróżnieniu od języka angielskiego istnieją co najmniej trzy pojęcia odpowiadające angielskiemu terminowi *creativity* – kreatywność, innowacyjność, twórczość. W przeszłości kreatywność była postrzegana jako cecha wrodzona, natomiast obecnie zwraca się uwagę także na procesy jej kształcenia. Szeroko rozpowszechniony pogląd na temat kreatywności wyraża się w przekonaniu, że człowiek rodzi się z pewnym zakresem potencjału twórczego, a czynniki środowiskowe wpływają na stopień, w jakim są one rozwijane. O ile teoretycy twórczości skupiają swą uwagę bardziej na kwestiach zdolności, działań twórczych i osoby twórcy, o tyle badacze kreatywności podkreślają jej procesualny wymiar. Kreatywność bywa więc rozumiana jako praca umysłu, której efektem jest powstanie nowych idei, koncepcji czy nowatorskiego rozwiązania problemu. Co więcej, jej potencjał wcale nie musi znaleźć swojej materialnej realizacji w postaci konkretnego produktu.

Termin „kreatywność” jest na różne sposoby łączony z twórczością i innowacyjnością, a także ściśle powiązany z procesem twórczym i działaniami innowacyjnymi. Umożliwia to z jednej strony prowadzenie bardziej wnikliwych analiz, natomiast z drugiej różnice między znaczeniem poszczególnych pojęć mogą się niekiedy wydawać trudne do uchwycenia. Rozumienie twórczości, będącej fenomenem interdyscyplinarnym, powoduje powstawanie różnych niejasności dla badaczy poszczególnych dziedzin, którzy do eksploracji tego fenomenu używają różnych języków właściwych dla swojej dyscypliny naukowej, opisując go za pomocą specjalistycznego słownictwa i sformułowań właściwych w obrębie danej nauki. Tym, co łączy poszczególne podejścia, jest odniesienie do myślenia dywergencyjnego i procesu poznawczego, który koncentruje się na rozwijaniu wielu możliwości i prowadzi do zwiększenia liczby pomysłów. Kompetencje z zakresu twórczości, kreatywności i innowacyjności odgrywają znaczącą rolę w dynamicznie zmieniającym się świecie, zwłaszcza w warunkach osobliwych

i niecodziennych⁵⁵³. Z punktu widzenia rozwoju gospodarczego stały się one bardzo pożądane, bo warunkują postęp, ale sprzyjają również budowaniu więzi społecznych. Wszystkie trzy procesy są reakcją na zaistniałe potrzeby zarówno w wymiarze mikro-, jak i makrospołecznym. Wiąże się to z otwartością na potrzeby własne i z troską o innych. Twórczość zyskuje współcześnie nową funkcję, którą można określić jako funkcję adaptacyjną. Chociaż umiejętność dostosowania się do zmieniających się warunków życia jest niezwykle przydatna, to jednak nie ona, lecz twórczość kształtuje życie człowieka. Czynnikiem wspierającym rozwój młodego dorosłego jest dążenie do zaspokojenia potrzeb moralnych i religijnych. Realizując ten cel, jednostka przyjmuje określony styl życia, którego istotą jest twórczość⁵⁵⁴.

Jak w przypadku fenomenów tworzących kategorie twórczości (kreatywność, twórczość, twórca, artysta, dzieło twórcze, proces), tak i w przypadku fenomenów budujących kategorię religijności (duchowość, wiara, religijność personalna) istnieje zróżnicowanie w ich opisie i rozumieniu. Przedstawione kwestie zostały ulokowane w perspektywie przyznawanego im znaczenia naturalnego, a odniesienia *stricte* religijne w perspektywie chrześcijaństwa.

Duchowość człowieka wyraża jego odniesienie do świata niematerialnego, co konkretyzuje się w przyjmowanych postawach. Może mieć wymiar naturalny lub religijny. Duchowość, obejmując najbardziej tajemnicze wymiary człowieka, staje się siłą napędową życia. Natomiast religijność wiąże się z indywidualnym doświadczeniem religijnym człowieka, a wiara niezależnie od tego, czy jej treść jest religijna, czy niereligijna, dotyczy rzeczy ostatecznych. To, co łączy rozumienie kategorii: duchowość, religijność i wiara, odnosi się do troski człowieka o sprawy dla niego najistotniejsze, a podmiotem ich poznania i doświadczenia jest byt jedyny, niepowtarzalny i odrębny – transcendentny.

Religijność to specyficzne, indywidualne odniesienie się człowieka do Boga, uwidaczniające się w jego zachowaniu i postawach. Rozpatrywanie jej w perspektywie chrześcijaństwa wymagało zwrócenia uwagi na religijność personalną, która ma charakter indywidualny. Mimo wyznawania tych samych prawd, uczestnictwa w tych samych nabożeństwach, stosunek osób religijnych do Boga pozostaje czymś wyjątkowym. Konstytuuje go duchowa jaźń i duchowe *ja*, które kształtują się i wyrażają między innymi w praktykach religijnych.

Z duchowością i religijnością nierozłącznie związana jest wiara, która determinuje skłonność człowieka do poszukiwania sensów doświadczeń własnych i innych poprzez nawiązanie i odwołanie się do tego, co człowiek uznaje za

⁵⁵³ A. Król, *Kreatywność i innowacyjność jako kluczowy element zarządzania kapitałem ludzkim*, w: *Wpływ zglobalizowanego świata na zarządzanie*, red. W. Harasim, Warszawa 2017, s. 36.

⁵⁵⁴ G. Mendecka, *Twórczość a rozwój człowieka w biegu życia*, art. cyt., s. 30.

ostateczne centrum odniesień. Ujawnia się ona w trzech wymiarach: ustrukturyzowanej wiedzy, wartościowaniu i ustrukturyzowanej całości sensu. Niezależnie od treści czy jej poziomu u poszczególnych osób jest wartością ogólnoludzką. Nawet pomimo strukturalizmu w rozwoju wiary u każdego człowieka dokonuje się on w indywidualny sposób. Dlatego można mówić o dojrzewaniu w wierze. Postawa człowieka, w której uwidaczniają się cechy dojrzałej wiary, wskazuje na związek pomiędzy wiarą i twórczością na dwa sposoby. Z jednej strony wiara uzdalnia do działań twórczych, a z drugiej twórcza postawa wobec życia może sprzyjać dojrzewaniu w wierze. Tak uformowana postawa wiary posiada zdolność integracyjną. Potrafi zintegrować całą osobowość człowieka, ma również głębokie i harmonijne powiązania ze wszystkimi dziedzinami życia.

To twórcza aktywność pozwala młodemu dorosłemu uspołnić obraz samego siebie. Twórczość, której istotą jest zmiana prowadząca do powstania nowej jakości, jest rodzajem aktywności niejako zmuszającym człowieka do przekraczania granic społecznych, materialnych i symbolicznych w tym okresie życia, kiedy zmianie ulega sposób myślenia, postrzegania świata, pełnienia ról społecznych, przejmowania odpowiedzialności za siebie i innych.

Rozumienie pojęć: twórczość, kreatywność i innowacyjność z jednej strony oraz duchowość, religijność i wiara z drugiej, dobrze oddaje metafora trzech siostr. Ich wzajemny stosunek do siebie odzwierciedla wiele możliwości zachodzących w odnoszeniu się siostr do siebie. Mogą się one wzajemnie znosić, mogą się kłócić, jedna drugą może uciskać; mogą się wreszcie rozłączyć i iść osobno, ale potrzebują siebie nawzajem i muszą jakieś odpowiednie ustosunkowanie się do siebie odnaleźć.

ROZDZIAŁ 2

Metodologiczne założenia własnych badań empirycznych dotyczących moderacyjnego, mediacyjnego i synergicznego charakteru wychowania do twórczego życia

Rzeczywistość preferująca brak stałych zasad i dewaluację źródeł tożsamości, stawiająca młodego dorosłego w obliczu niestabilnego rynku pracy oraz presji nieokreśloności, uzmysławia, że konieczne są działania wychowawcze sprzyjające rozwojowi refleksyjności, elastyczności i wewnętrznej spójności. Problem ten stanowi wyzwanie zarówno dla wychowawców, jak i uczniów oraz studentów. Próby jego rozwiązywania wymagają stałego poszukiwania obszarów i wyłaniających się z nich czynników, które będą wspomagały stałą aktualizację pedagogicznego myślenia i działania. Nie trudno zauważyć, że jeden z nich powstaje na styku twórczości i religijności. Ogląd tej rzeczywistości może się odbywać na różne sposoby, ale poczynienie pewnych uogólnień wymaga przeprowadzenia badań empirycznych w nurcie paradygmatu pozytywistycznego.

Mieczysław Malewski wyjaśnia, że „Terminu „pozytywizm” używa się na określenie różnych nurtów intelektualnych i tradycji myślowych, od filozofii angielskiego oświecenia poczynając (F. Bacon, J. Locke, D. Hume), poprzez socjologię XIX wieku (A. Comte, E. Durkheim, H. Spencer), logiczny pozytywizm Koła Wiedeńskiego (R. Carnap, O. Neurath, L. Wittgenstein), aż po współczesny funkcjonalizm. Jak zauważa D.C. Phillips (1992), nazwa „pozytywistyczny” jest nie tylko nadmiernym uogólnieniem, ale i epitetem”¹. Przypomnienie tej prawdy nie stawia badaczy posługujących się tym paradygmatem

¹ M. Malewski, *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*, Wrocław 1998, s. 21.

w naukach społecznych ani w pozycji uprzywilejowanej, jak często się uważa, ani nawet w komfortowej², ale w niektórych badaniach wydaje się ono nieodzowne.

W tym kontekście pojawia się pytanie o zasadność zastosowania paradygmatu pozytywistycznego i jednocześnie jego niewystarczalność w badaniach dotyczących poszukiwania skutecznych oddziaływań w zakresie wychowania do twórczego życia. W rozdziale tym przedstawione zostaną zagadnienia dotyczące uzasadnienia problematyki badań; ich przedmiot oraz cele i problemy badawcze; charakterystyka zmiennych; opis grupy badanych; zastosowane zasady badań oraz sposoby gromadzenia, analizy i interpretacji danych.

2.1. Uzasadnienie wyboru problematyki badań

Podjęcie tematyki związanej z twórczym życiem jest konsekwencją refleksji nad problemami związanymi z przygotowaniem młodzieży do przeżywania dorosłości. Nawet najbardziej ogólny podział tego najdłuższego okresu życia człowieka na wczesną, średnią i późną dorosłość wskazuje na jej dynamiczny charakter, czego konsekwencją jest wskazywanie odrębnych zadań albo specyficzna realizacja zadań z tych samych obszarów³. Jeffrey J. Arnett, proponując wyodrębnienie jeszcze jednego etapu, nazwanego wchodzeniem w dorosłość, wyjaśnia, że w ponowoczesnym świecie niemożliwe jest wyraźne wskazanie granicy, której przekroczenie oznacza dla osoby wejście w dorosłość. Zauważa również, że sami młodzi ludzie (18–25 lat), odpowiadając na pytanie, czy czują się osobą dorosłą, nie potrafią jednoznacznie rozstrzygnąć, czy zaliczają siebie do młodzieży, czy już do dorosłych. Sygnalizują, że identyfikują siebie jako dorosłych jedynie w wybranych obszarach życia⁴. Konsekwencją tego jest przekonanie o braku możliwości, ale jednocześnie potrzeby wymiernego, jednoznacznego przygotowania do życia w społeczności dorosłych. W obliczu zachodzących zmian i pojawiających się nowości, z jednej strony, i potrzeby przekraczania granic oraz (często nieuświadomionego, ale na różny sposób wyrażanego) zwrotu ku transcendencji, z drugiej, coraz wyraźniej ujawnia się troska wychowawców o takie wspomaganie wychowanków, aby byli świadomi i zmotywowani do brania odpowiedzialności za swoje życie w wymiarze indywidualnym i społecznym. Analiza literatury przedmiotu wykazała, że ten obszar troski wychowawczej wyznaczają dwie kategorie: twórczość i religijność, na które zdecydowano się spojrzeć z perspektywy

² M. Malewski, *Metodologia badań społecznych. Ortodoksja i refleksyjność*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2012, nr 4(60), s. 29–46.

³ A. Walulik, *Moderacyjne i synergiczne kształtowanie dorosłości*, dz. cyt., s. 7–8.

⁴ J.J. Arnett, *Emerging adulthood. A theory of development from the late teens through the twenties*, „American Psychologist” 2000, nr 55(5), s. 469–480.

młodych dorosłych. Sięgano do doświadczeń osób mogących określić swoje stanowisko w odniesieniu do tych kategorii z możliwie aktualnej perspektywy. Odwołanie się do perspektywy młodych dorosłych pozwoliło uniknąć pokusy polegania jedynie na doświadczeniach wychowawców i ich rozumieniu procesów wychowania. Kwestie dostrzeżone przez tylko nieco starszych kolegów wychowanków otwierają przestrzeń na kontekstowe rozumienie procesu wychowania do twórczego życia.

Materiał do analiz zgromadzono za pomocą kwestionariuszy, a uzyskane dane poddano analizie statystycznej z wykorzystaniem technik: moderacji i mediacji⁵. Interpretacja uzyskanych wyników wskazała na obszary, w których pojawiają się synergie, co umożliwiło opracowanie autorskiego modelu wychowania do twórczego życia. Terminu twórcze życie nie należy ograniczać jedynie do zachowań twórczych.

2.2. Przedmiot i cele badań

Badania mają charakter eksploracyjny. Ich przedmiotem są obszary aktywności młodego dorosłego wyznaczone przez dwie kategorie: religijność i zachowania twórcze. Kategoria religijności rozpatrywana jest z perspektywy chrześcijaństwa, a zachowania twórcze odnoszą się do postrzegania siebie na dwóch kontynuach: konformizm *versus* nonkonformizm oraz zachowania algorytmiczne *versus* zachowania heurystyczne. Związki zachodzące pomiędzy zmiennymi w obszarze religijności i twórczości uprawniają do przyjęcia stanowiska, że mają one charakter dynamiczny i mogą tworzyć pewną strategię realizacji siebie i odnajdywania swojego miejsca w świecie. Dlatego ich scharakteryzowanie wymagało diagnozy nie tylko w obrębie religijności czy zachowań twórczych, ale także psychopedagogicznych aspektów twórczości. Termin młody dorosły odnosi się do osób, których wiek przypada na lata 20/22 – 35/40. W prowadzonych badaniach skupiono się głównie na pierwszej fazie wczesnej dorosłości⁶.

⁵ Mediatorem określa się zmienną pośredniczącą między predyktorem i zmienną zależną; moderator to czynnik, który decyduje o istnieniu i sile obserwowalnej zależności pomiędzy zmiennymi lub braku tej zależności. Warunkuje wystąpienie danego efektu. Mediatory i moderatory zalicza się niekiedy do grupy supresorów odpowiedzialnych za obecność efektów ubocznych. M. Lewandowska, *Innowacje otwarte polskich przedsiębiorstw*, „Gospodarka Narodowa” 2015, t. 2(270), s. 53–80; D.P. MacKinnon, A.J. Fairchild, M.S. Fritz, *Mediation analysis*, dz. cyt., s. 593–614; *Statystyczny drogowskaz 1*, dz. cyt.

⁶ L. Miś, *Ery i fazy rozwoju w życiu człowieka dorosłego w ujęciu Daniela J. Levinsona*, w: *Duchowy rozwój człowieka...*, dz. cyt., s. 52.

W kontekście tak określonego przedmiotu sformułowano cele badań:

- Celem poznawczym jest rozpoznanie czynników warunkujących twórcze życie w przestrzeni wyznaczonej przez twórczość i religijność.
- Celem teoretycznym jest zbudowanie modelu wychowania do twórczego życia. Jego składowe to czynniki warunkujące twórczość i dojrzałą religijność, które zostały wygenerowane w procesie analizy danych.
- Celem praktycznym jest rozbudzenie twórczej wrażliwości pedagogów i uczniów poprzez ukazanie możliwości realnej zmiany w myśleniu o życiu rozumianym jako dzieło. Proponowany model może stanowić bazę do wypracowania spójnej koncepcji wychowania do twórczego życia.

2.3. Problematyka i problemy badawcze

Zawarta w pracy problematyka odnosi się do twórczości, religijności i związanych z nimi postaw. Mieści się ona w nurcie pedagogiki pozytywnej, ponieważ jej celem jest koncentracja na nowych kompetencjach i nowych zasobach oraz odkrywanie nowych aspektów istniejącego potencjału osoby. Szczegółowe obszary reprezentowane są przez subdyscypliny: pedagogikę twórczości, pedagogikę szkoły, pedagogikę religii i andragogikę. Wychowanie do twórczego życia odnosi się więc do różnych obszarów pedagogiki i czerpie z ich dorobku. Większość przedstawionych w pracy badań lokuje się na poziomie praktycznym i teoretyczno-praktycznym. Wypracowanie modelu wychowania do życia twórczego znajduje się w sferze analiz teoretycznych i metateoretycznych.

Badania literaturowe dały podstawę do sformułowania problemów badawczych, których rozwiązanie umożliwiło realizację założonych celów. Zawarte są one w pytaniach:

- Co kształtuje twórcze życie?
- Jakie z tej diagnozy wynikają wyzwania dla procesów wychowania?

Ustalenie odpowiedzi na te pytania wymaga postawienia szczegółowych pytań badawczych. Odnoszą się one do poszukiwania trzech rodzajów związków przyczynowych, obecnych w wychowaniu: związek bezpośredni lub pośredni w formie mediacyjnej lub w formie moderującej:

- Jak płęć moderuje/mediuje związek religijności personalnej z zachowaniami twórczymi?
- Jak kierunek i charakter studiów moderują/mediują związki religijności personalnej z zachowaniami twórczymi?
- Jak styl twórczego zachowania moderuje/mediuje relację religijności personalnej z zachowaniami twórczymi?

- Jak wzajemne odniesienia (stosunek do siebie, innych i Boga) moderują/mediują relację religijności personalnej z zachowaniami twórczymi?
- Jak psychopedagogiczne aspekty twórczości moderują/mediują relację religijności personalnej z zachowaniami twórczymi?

Oddziaływania bezpośrednie nie zostały pominięte w treści powyższych pytań, ponieważ wchodzi one w wymagalny warunek przy oddziaływaniach mediacyjnych i moderacyjnych. Odpowiedzi uzyskane na postawione pytania badawcze umożliwiły dostrzeżenie obszarów synergicznych i dokonanie pewnych uogólnień w postaci modelu twórczego wychowania.

2.4. Charakterystyka zmiennych

Poszukiwanie związków przyczynowych dokonuje się w obrębie zmiennych. W badaniach przyjęto, że zmienną wyjaśnianą (zależną) będą zachowania twórcze, natomiast zmiennymi wyjaśniającymi będą: religijność personalna, styl twórczego zachowania, wzajemne odniesienia wyrażone w stosunku do siebie, innych i Boga oraz psychopedagogiczne aspekty twórczości. Każda z tych zmiennych jest operacjonalizowana przez wskaźniki szczegółowe. Są nimi składowe zastosowanych narzędzi badawczych. Zestawienie zmiennych i wskaźników zaprezentowane zostało w tabeli 2.1.

Tabela 2.1. Zmienne i wskaźniki. Operacjonalizacja zmiennych badawczych

Typ zmiennej	Zmienna	Wskaźniki zmiennych ⁷	Źródło pozyskania wskaźnika
Zmienna wyjaśniana	Zachowania twórcze	1. <i>Konformizm</i> 2. <i>Nonkonformizm</i> 3. <i>Zachowania algorytmiczne</i> 4. <i>Zachowania heurystyczne</i>	Kwestionariusz Twórczego Zachowania (KANH)
Zmienna wyjaśniająca	Religijność personalna	1. <i>Wiara</i> 2. <i>Moralność</i> 3. <i>Praktyki religijne</i> 4. <i>Self religijny</i> 5. <i>Wynik łączny</i>	Skala Religijności Personalnej (SRP)

⁷ Empirycznymi wskaźnikami zmiennych są skale kwestionariuszy. Konstrukcja skal i ich treść była dla autorów narzędzi uzasadnieniem nadania im nazw własnych, od których wzięły nazwę zmienne szczegółowe, np.: skala Kwestionariusza Twórczego Zachowania KANH – za pierwszym razem konformizm jest oznaczeniem skali, która jest wskaźnikiem, za trzecim zmiennej Konformizm. Z kontekstu użycia terminu „konformizm” wynika, czy wyraża on skalę narzędzia, wskaźnik czy zmienną.

Typ zmiennej	Zmienna	Wskaźniki zmiennych ⁷	Źródło pozyskania wskaźnika
Zmienna wyjaśniająca	Styl twórczego zachowania	1. <i>Aprobata życia</i> 2. <i>Siła ego</i> 3. <i>Samorealizacja</i> 4. <i>Giętkość struktur poznawczych</i> 5. <i>Wewnętrzna sterowność</i>	Styl Twórczego Zachowania (STZ)
Zmienna wyjaśniająca	Wzajemne odniesienia	1. <i>Stosunek do siebie</i> 2. <i>Stosunek do innych</i> 3. <i>Stosunek do Boga</i>	Skala Wzajemnych Odniesień (SWO)
Zmienna wyjaśniająca	Psychopedagogiczne aspekty tworzenia	1. <i>Otwartość na nowe idee i pomysły</i> 2. <i>Dążenie do tworzenia rozwiązań oryginalnych</i> 3. <i>Partycypacja i uczestniczenie osobowe w kulturze i sztuce</i> 4. <i>Dzielenie się dobrymi pomysłami i praktykami</i> 5. <i>Dążenie do poprawiania codzienności</i>	Kwestionariusz Psychopedagogiczne Aspekty Twórczości (PAT)
Zmienne kontrolowane		1. <i>Płeć</i> 2. <i>Kierunek studiów</i> 3. <i>Charakter studiów</i>	Metryczka

2.5. Opis badanej grupy

Z uwagi na powszechne przekonanie, że twórczość i religijność są determinowane przez płeć i zainteresowania, badaniami objęto kobiety i mężczyzn w okresie wczesnej dorosłości – studentów trzeciego i czwartego roku czterech uczelni krakowskich. Analizie poddano dane z kwestionariuszy uzyskanych od 180 osób. Z kwestionariuszy otrzymanych od 23 osób musiano zrezygnować z uwagi na brak odpowiedzi na niektóre pytania. Analizowane dane pochodzą z kwestionariuszy wypełnionych przez 74 kobiety i 106 mężczyzn studiujących na różnych kierunkach: kobiety studiujące wokalistykę (31) i towaroznawstwo (43) oraz mężczyzn studiujących kulturoznawstwo (34) i telekomunikację (72).

Dla prowadzonych analiz i interpretacji przydatne okazało się scharakteryzowanie badanych na podstawie sylwetek absolwentów prezentowanych na stronach internetowych właściwych wydziałów. Sylwetka absolwenta jest sumą oddziaływań edukacyjnych oraz wpływu kultury organizacyjnej panującej na danym wydziale i kierunku. Kilkumiesięczne (w przypadku studentów pierwszego roku) i kilkuletnie (w przypadku studentów wyższych lat) oddziaływanie

środowiska własnego wydziału wpływa, jak można przypuszczać, na funkcjonowanie studenta w obszarze aktywności twórczej.

Kierunek towaroznawstwo integruje w sobie nauki ekonomiczne z wiedzą przyrodniczo-techniczną. Głównym celem kierunku jest kształcenie specjalistów do spraw jakości. Współczesna gospodarka to przepływy materiałowe i produktowe. Nowe techniki i technologie, w tym inżynieria materiałowa i nanotechnologia, stawiają coraz wyższe wymagania dotyczące wiedzy i kompetencji. Od jakości tych kadr zależy zdolność konkurencyjna przedsiębiorstw. Absolwenci towaroznawstwa pełnią w przedsiębiorczości funkcje menedżerów jakości. Do ich kompetencji należy wdrożenie i zarządzanie systemami jakości ISO. Polityka projakościowa to również obszar norm i certyfikacji krajowych oraz międzynarodowych. Produkcja obejmuje zarówno proste produkty o niskiej zawartości myśli technicznej, jak i urządzenia zawierające w sobie wysokie technologie, zaawansowaną myśl techniczną, w tym wiele rozwiązań patentowych. Specjaliści z towaroznawstwa wspierają służby prawne w ochronie własności prawnej i intelektualnej w postaci zastrzeżeń patentowych. W kompetencjach absolwenta towaroznawstwa jest również wykorzystywanie marketingu w celu wypromowania wyrobów oraz współpraca z działami reklamy i sprzedaży. Z kierunku towaroznawstwo związana jest również klasyczna wiedza z kanonu nauk ekonomicznych – mikro- i makroekonomia, rachunkowość i finanse⁸.

Sylwetka absolwenta Akademii Górniczo-Hutniczej została opisana z uwzględnieniem swoistości wydziału i jest głównie specyfikacją posiadanej wiedzy oraz listą możliwych do uzyskania państwowych uprawnień kwalifikacyjnych i ich zakresów⁹. Absolwent telekomunikacji jest przygotowany teoretycznie i praktycznie do twórczej pracy zawodowej nie tylko w firmach wysokich technologii, do tworzenia i wdrażania innowacji technicznych i technologicznych. Absolwent tego kierunku jest zaznajomiony z problematyką ochrony własności intelektualnej (prawo patentowe) oraz może podjąć pracę w placówkach naukowo-badawczych oraz w szkolnictwie.

Sylwetka absolwenta kierunku kulturoznawstwo w Akademii Ignatianum odnosi się do pięciu specjalności: Cyberkultura i sztuka; Sztuki wizualne; Dziedzictwo kulturowe: Zarządzanie i promocja; Turystyka biznesowa i kwalifikowana oraz Turystyka międzynarodowa¹⁰. Ogólnie biorąc, sylwetka absolwenta tego kierunku jest charakteryzowana przez specyfikację oczekiwanej wiedzy, zakresu posiadanych umiejętności oraz oczekiwanych kompetencji społecznych.

⁸ Zob. <http://archiwumuek.uek.krakow.pl/pl/uczelnia/wydzialy/wydzial-towaroznawstwa-i-zarzadzania-produktem/ksztalcenie/kierunki/towaroznawstwo.html> [dostęp: 3.03.2021].

⁹ <http://galaxy.agh.edu.pl/~weip/kandydat/kandydaci-studia-1-stopnia-sylwetka-absolwenta.html#Energetyka> [dostęp: 3.03.2021].

¹⁰ Zob. <https://www.ignatianum.edu.pl/sylwetka-absolwenta> [dostęp: 4.03.2021].

W odniesieniu do pierwszego obszaru jest to posiadanie wiedzy pedagogicznej, historyczno-filozoficznej, a także znajomość koncepcji, teorii i metodologii badań naukowych. W zakresie umiejętności oczekuje się od absolwenta między innymi: umiejętności wyszukiwania informacji z różnych źródeł wiedzy oraz ich analizy i oceny; umiejętności pracy zespołowej; umiejętności nabywania wiedzy i przekazywania jej innym; kierowania się aspektami etycznymi we własnym działaniu zawodowym. Wykazanie się kompetencjami społecznymi przez absolwentów odnosi się głównie do potrzeby ciągłego uczenia się i rozwoju kulturowego, a także podejmowania refleksji etycznej w związku z wykonywaną pracą¹¹.

Wydziały wokalne w akademiach muzycznych przygotowują wszechstronnie teoretycznie i praktycznie wykształconych muzyków. W obszarze wiedzy teoretycznej jest to między innymi znajomość literatury muzycznej i historii muzyki z uwzględnieniem różnych epok i okresów. W odniesieniu do wokalistyki jest to również, po ukończeniu specjalności nauczycielskiej, wiedza z zakresu metodyki nauczania. Praktyczne umiejętności obejmują podstawy śpiewu wokalnego, pracę w zespołach wokalnych, a także grę aktorską wraz z wymową i ruchem scenicznym. W Akademii Muzycznej w Krakowie na Wydziale Twórczości, Interpretacji i Edukacji Muzycznej inspiracja do rozwoju twórczego myślenia bierze się z obserwacji własnego i cudzego warsztatu, rozmów i dyskusji na temat realizacji zadań i ćwiczeń, i docelowo publicznego wykonania utworu¹². Jednym z istotnych elementów aktywności studenta jest również odkrywanie w procesie samodzielnych poszukiwań obszarów twórczości, które mogą być inspiracją twórczą dla własnej ścieżki rozwoju artystycznego¹³. Szczególne znaczenie dla aktywności twórczej studentów ma tradycyjna metoda nauczania oparta na relacji mistrz–uczeń¹⁴. Akademia Muzyczna jest jedyną z grupy omawianych uczelni, która w sposób jawny wskazuje na postawy twórcze jako jeden z celów kształcenia studentów.

2.6. Procedury przeprowadzania badań

Badania przeprowadzono samodzielnie i oddzielnie w czterech wyżej wymienionych grupach. Terenem badań były uczelnie krakowskie: Uniwersytet

¹¹ Zob. <https://www.up.krakow.pl/studia/studia-i-stopnia/411-pedagogika-i-stopnia> [dostęp: 3.03.2021].

¹² *Raport samooceny. Ocena programowa (profil ogólnoakademicki). Akademia Muzyczna w Krakowie. Edukacja artystyczna w zakresie sztuki muzycznej*, Załącznik nr 1 do Uchwały Nr 66/2019 Prezydium Polskiej Komisji Akredytacyjnej z dnia 28 lutego 2019 r., s. 24–25.

¹³ Tamże, s. 25.

¹⁴ Tamże, s. 6.

Ekonomiczny, Akademia Górniczo-Hutnicza, Akademia Ignatianum oraz Akademia Muzyczna. Studenci wypełniali testy anonimowo. Wybór uczelni i kierunków studiów był celowy, natomiast dobór studentów w obrębie danego kierunku studiów był losowy. Kryterium włączającym do uczestniczenia w badaniach było wyrażenie dobrowolnej zgody w formie ustnej. Badania przeprowadzono osobiście w okresie październik–listopad 2017.

2.6.1. Metody, techniki i narzędzia badawcze zastosowane w pracy

Wszelkie czynności podejmowane podczas procesu badawczego opierają się na określonych regułach i zasadach regulujących prowadzenie działań badawczych. Decyzja co do ich wyboru wynika ze świadomości metodologicznej. Chodzi o ustalenie takich sposobów, które umożliwią poznanie danego zjawiska w jak najbardziej efektywny sposób¹⁵. Mają one za zadanie dążyć do ustalania i wyjaśniania nowych faktów, zjawisk, procesów oraz związków i zależności, jakie między nimi zachodzą. Decyzje te dotyczą zarówno sposobów gromadzenia danych, jak i ich analizy. Powinny one być jednoznaczne, celowe i skuteczne.

2.6.1.1. Sposoby gromadzenia danych

Dane do analiz zgromadzono za pomocą następujących narzędzi badawczych:

- Kwestionariusz Twórczego Zachowania (KANH) – autorstwa Stanisława Popka¹⁶.

Kwestionariusz został oparty na interakcyjnym modelu zdolności, u którego podstaw leży trójkąt środowiskowy: rodzina – szkoła – grupa rówieśnicza¹⁷. Model ten jest pochodną triadycznego modelu funkcjonowania zdolności Franza Monksa, który za swoją podstawę bierze interakcyjną teorię zdolności Josepha Renzulliego¹⁸. Narzędzie to służy do badania zachowań, które bezpośrednio odnoszą się do twórczości: nonkonformizm i zachowania heurystyczne oraz analogiczne na drugim biegunie: konformizm i zachowania algorytmiczne.

- *Konformizm* (K) łączy się z następującymi cechami: zależność, pasywność, sztywność, adaptacyjność, stereotypowość, uległość, słabość,

¹⁵ J. Sztumski, *Wstęp do metod i technik badań społecznych*, Katowice 2010, s. 67.

¹⁶ R.E. Bernacka, S. Popek, M. Gierczyk, *Kwestionariusz Twórczego Zachowania KANH III – prezentacja właściwości psychometrycznych*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J” 2016, t. 29(3), s. 33–57.

¹⁷ S. Popek, *Człowiek jako jednostka twórcza*, Lublin 2021.

¹⁸ S.L. Popek, *Mechanizmy aktywności twórczej człowieka w świetle interakcyjnej teorii psychologicznej*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska” 2016, t. 29, 3, sectio J, s. 7–32.

łękliwość, podległość, podporządkowanie się, niesamodzielność, niskie poczucie wartości własnego „ja”;

- *Nonkonformizm* (N) łączy się z następującymi cechami: niezależność, aktywność, elastyczność adaptacyjna, konsekwencja, odwaga, samodzielność, samoorganizacja, otwartość, odpowiedzialność, samokrytycyzm, wysokie poczucie wartości własnego „ja”;
- *Zachowania algorytmiczne* (A) wyznaczone są przez nastawienia kopiujące i reprodukcyjne, wyobraźnię odtwórczą, myślenie konwergentne, uczenie reproduktywne poprzestające na zrozumieniu i analizie logicznej, brak pomysłowości technicznej i artystycznej;
- *Zachowania heurystyczne* (H) wyznaczone przez wyobraźnię twórczą, myślenie dywergencyjne, uczenie rekonstrukcyjne, uczenie się przez rozumowanie, elastyczność i samodzielność intelektualną, twórczość konstrukcyjną, potencjalne uzdolnienia do twórczości artystycznej¹⁹.
- Rzetelność wewnętrzna dla skali: Konformizm – Nonkonformizm mierzona współczynnikiem alfa Cronbacha wynosi 0,87; rzetelność dla skali: Zachowania Algorytmiczne – Zachowania Heurystyczne wynosi 0,83. Stabilność dla poszczególnych skal wynosi: Konformizm (K) – 0,917; Nonkonformizm (N) – 0,921; Zachowania algorytmiczne (A) – 0,907; Zachowania heurystyczne (H) – 0,903²⁰.
- Skala Religijności Personalnej (SRP) – autorstwa Romualda Jaworskiego²¹.

Skala Religijności Personalnej została opracowana przez Romualda Jaworskiego w celu możliwości wskazania personalnego wymiaru religijności badanych lub jego braku²². Kwestionariusz pozwala na określenie religijności personalnej i apersonalnej²³. Pracę nad SRP rozpoczęto od skonstruowania bogatego zestawu twierdzeń, które miały pełnić funkcję diagnostyczną w zakresie personalnego lub apersonalnego wymiaru religijności. Po dokonaniu selekcji i oceny przez kompetentnych sędziów, powstał kwestionariusz składający się ze 100 pytań. W wyniku dalszej pracy nad metodą wyodrębniono 30 twierdzeń o największej sile dyskryminacyjnej (czyli najbardziej diagnostyczne) i skonstruowano ostateczną wersję Skali Religijności Personalnej, która składa się z 30 pytań. Na drodze analizy

¹⁹ S. Popek, *Kwestionariusz Twórczego Zachowania KANH*, Lublin 2004, s. 24–25.

²⁰ Tamże, s. 31–32.

²¹ R. Jaworski, *Człowiek religijny – kryteria dojrzałości, analiza psychologiczna*, w: *Fides et ratio. W poszukiwaniu ideału człowieka XXI wieku*, red. I. Mroczkowski, E.A. Wesołowska, Płock 2001, s. 73–100; R. Jaworski, *Psychologiczne badania religijności personalnej*, dz. cyt., s. 77–88.

²² R. Jaworski, *Psychologiczne korelaty religijności personalnej*, Lublin 1989.

²³ R. Jaworski, *Człowiek religijny – kryteria dojrzałości, analiza psychologiczna*, w: *Fides et ratio. W poszukiwaniu ideału człowieka XXI wieku*, dz. cyt.

kompetentni sędziowie wyodrębnili cztery podskale: *Wiara religijna* (WR), *Moralność religijna* (MR), *Praktyki religijne* (PR), *Self religijny* (autoidentyfikacja) (SR). Rzetelność skali sprawdzana metodą retestowania okazała się wysoka i dla poszczególnych pytań wynosiła (rho Spearmana) od 0,69 do 0,85²⁴.

Osoby badane zaznaczają na skali stopień zgodności swoich przekonań i zachowań z treścią poszczególnych twierdzeń według skali od 7 (zdecydowanie zgadzam się) do 1 (zdecydowanie się nie zgadzam). Kodowanie pytań: 2, 6, 10, 14, 18, 19, 25, 28 i 30 należy odwrócić. Ankietywany może otrzymać minimalnie 30, a maksymalnie 210 punktów.

- Kwestionariusz Styl Twórczego Zachowania (STZ) – autorstwa Andrzeja Strzałeckiego²⁵.

Model Stylu Twórczego Zachowania w wersji pierwotnej powstał ponad dwie dekady temu i stanowił wypełnienie pewnej luki w psychologii twórczości, ponieważ obejmował nie tylko sferę poznawczą człowieka, ale również emocjonalną, motywacyjną, osobowościową i aksjologiczną. Pozwalał na szerokie i wnikliwe spojrzenie na twórczość rozumianą jako styl bycia, czyli charakterystyczny dla danej jednostki sposób działania. Model STZ został udoskonalony i jest obecnie wykorzystywany w diagnozowaniu zachowań twórczych. Genezy modelu STZ należy szukać w analizach struktury stylu poznawczego²⁶. Wielu badaczy interesowało się tym zagadnieniem. Zgłębiali interesującą właściwość ludzkiego intelektu. Określali ją różnorodnie: jako „giętkość spostrzegania” (Thurston), „zdolność utrzymywania w umyśle” (French), „zdolność redefiniowania elementów figuralnych danego obiektu i wykorzystywania ich w nowy sposób”²⁷. Strzałeczki, wykorzystując te podejścia, skonstruował własny model i poszerzył jego zasięg o inne sfery egzystencji człowieka.

Definicją operacyjną modelu jest kwestionariusz²⁸, w którym na podstawie badań 1390 osób wyodrębniono skale czynnikowe:

- *Aprobata życia* (AZ) rozumiana jako gotowość do cieszenia się życiem wbrew doświadczanym niepowodzeniom; zdolność samodzielnego podejmowania decyzji i kierowania się własnym systemem wartości; umiejętność kierowania swoim życiem;

²⁴ R. Jaworski, *Psychologiczne badania religijności personalnej*, art. cyt.

²⁵ A. Strzałeczki, *Styl twórczego zachowania. Model i jego walidacja*, w: *Kwestionariusze w psychologii. Postępy, zastosowania, problemy*, red. W. Zeidler, Warszawa 2011, s. 190–244.

²⁶ A. Strzałeczki, *Model Stylu Twórczego Zachowania jako wyznacznik funkcjonowania kadry menedżerskiej w warunkach zmiany systemowej*, „Czasopismo Psychologiczne Psychological Journal” 2001, t. 7, nr 2.

²⁷ A. Strzałeczki, *Psychologia twórczości*, dz. cyt., s. 78.

²⁸ A. Strzałeczki, *Sprawność osobowości. Kontrowersje wokół ogólnego czynnika osobowości twórczej*, „Zagadnienia Naukoznawstwa” 2012, nr 2(192).

- *Siła ego* (SE) rozumiana jako umiejętność koncentracji na problemach i gotowość do ich rozwiązywania wbrew oporom wewnętrznym i występującym przeszkodom zewnętrznym; umiejętność samodzielnego radzenia sobie w różnych sytuacjach;
- *Samorealizacja* (SR) rozumiana jako gotowość do stawiania przed sobą długofalowych, ambitnych a zarazem konkretnych zadań oraz umiejętność ich realizacji; to gotowość do doznawania satysfakcji z rozwiązywania problemów stanowiących wyzwanie dla jednostki. Samorealizacja jest tu rozumiana jako zdolność podporządkowywania celów częściowych celom nadrzędnym;
- *Giętkość struktur poznawczych* (GS) rozumiana jako elastyczność w stosowaniu strategii rozwiązywania problemów; zdolność łączenia pojęć z odległych dziedzin; oryginalność i innowacyjność; biegłość w dokonywaniu analizy i syntezy danych.
- *Wewnętrzna sterowność* (WS) rozumiana jako umiejętność przeciwstawiania się presji grupy; przejawianie autentycznego i spójnego systemu wartości; gotowość prezentowania własnych poglądów nawet wówczas, gdy otoczenie uznaje je za niepopularne; zdolność realizowania własnych zadań wbrew naciskom innych²⁹.

Kwestionariusz STZ złożony jest ze 120 stwierdzeń z trzema możliwościami odpowiedzi: Tak, Nie, Nie wiem, przy czym w instrukcji kwestionariusza jest prośba o możliwie rzadkie wystawianie oceny ambiwalentnej.

- Skala Wzajemnych Odniesień (SWO)³⁰.

Skala Wzajemnych Odniesień (SWO) służy do badania nastawienia wobec siebie samego, wobec innych osób i wobec Boga. Konstrukcja narzędzia była realizowana dwuetapowo: (1) Przygotowanie 150 pytań dotyczących wymienionych trzech kategorii odniesień; (2) Wyselekcjonowanie 40 najbardziej diagnostycznych według kryterium maksymalnej trafności i rzetelności. Pytania układają się w trzy podskale pozwalające określić otwarte i pozytywne nastawienie człowieka: stosunek do siebie (SdS), do innych (SdI) i do Boga (SdB).

Osoba badana odpowiada na pytania, zaznaczając na pięciostopniowej skali odpowiedź zgodną z własnymi przekonaniem i postępowaniem. Ankietowany ma pięć możliwości, którym odpowiadają kolejno: 1 – zupełnie się nie zgadzam, 2 – nie zgadzam się, 3 – trudno powiedzieć, 4 – zgadzam się, 5 – całkowicie się zgadzam. Respondent może otrzymać minimalnie 40, a maksymalnie 200

²⁹ A. Strzałecki, *Styl twórczego zachowania: model ogólny i jego zastosowanie*, „Studia z Psychologii” 1996, t. 7, s. 159–182.

³⁰ Skala Wzajemnych Odniesień (SWO) jest narzędziem skonstruowanym przez Iwonę Paślowską-Smęder dla celów badań prowadzonych w ramach przygotowywania dysertacji doktorskiej (2017 r.).

punktów. Im wyższa punktacja w danej podskali, tym większe otwarcie i pozytywne nastawienie człowieka do danego przedmiotu odniesienia.

- Skala *Stosunek do siebie* (SdS) odzwierciedla zachowania względem samego siebie, przy czym przy jej konstrukcji dążono do wyrażenia tej relacji za pomocą wskaźników samoopisowych, głównie odnoszących się do doświadczeń osoby badanej i jej przekonań.

Wysokie wyniki w skali *Stosunek do siebie* świadczą o silnej autonomii osoby i mocnej podmiotowości. Osoba ta posiada zaufanie do własnych decyzji. Jest przekonana o słuszności własnego postępowania życiowego i nie daje się przekonać do innych strategii życiowych. Niskie wyniki w skali *Stosunek do siebie* mogą świadczyć o małym zaufaniu do słuszności własnego zachowania. Osoby takie często rezygnują z okazania własnej racji, mimo że tę rację mają. Niski poziom tej skali to często mechanizm adaptacyjny, żeby kosztem przyznania się do błędu nie konfliktować się z innymi i żyć z nimi w zgodzie.

- Skala *Stosunek do innych* (SdI) prezentuje relacje zewnętrzne badanego względem otoczenia. Podobnie jak w skali *Stosunek do siebie* skala ta koncentruje się na wskaźnikach samoobserwacyjnych.

Wysoki poziom skali *Stosunek do innych* wskazuje, że osoba aktywnie uczestniczy w funkcjonowaniu grupy lub wspólnoty. Jest aktywna w swoich relacjach, wyraża poglądy na temat innych, wpływa na innych i inni wpływają na tę osobę. Niski poziom jest charakterystyczny dla osób stojących na uboczu grupy lub wspólnoty. Wynika to z obawy przed możliwymi interakcjami ze strony innych. Osoba taka nie chce budować ani negatywnych, ani pozytywnych relacji. Zachowania względem innych są minimalistyczne, utrzymywany jest znaczny dystans, natomiast próby podejmowanych relacji ze strony innych są wygaszane i nie mają żadnych kontynuacji.

- Skala *Stosunek do Boga* (SdB) odzwierciedla postawy wobec Boga osobowego. Koncentruje się na wskaźnikach wynikających z samoobserwacji i samooceny.

Wysoki poziom skali *Stosunek do Boga* świadczy o wysokiej religijności; Bóg osobowy jest stale obecny w codzienności osoby badanej. Towarzyszą temu aktywności związane z poczuciem obecności Boga; aktywność w wymiarze doświadczenia religijnego, a także uczestniczenie we wspólnocie wiernych. To również przyjmowanie świętych sakramentów, które są realnym świadectwem wyznawanej wiary. Niskie wyniki świadczą o głębokim kryzysie wiary w Boga lub braku wizji Boga. Osoby te nie odczuwają obecności transcendencji. Świat realny wyczerpuje według nich wszelkie formy istnienia. Nie uczestniczą w życiu religijnym wspólnot, często dystansują się wobec Kościoła lub są poza nim. Nie musi to być przy tym wrogość wobec Kościoła, tylko neutralna nieobecność.

Rzetelność wewnętrzna skal liczona wzorem alfa Cronbacha³¹: *Stosunek do siebie* – 0,76; *Stosunek do innych* – 0,71; *Stosunek do Boga* – 0,86.

- Kwestionariusz Psychopedagogiczne Aspekty Twórczości (PAT)³².

Kwestionariusz Psychopedagogiczne Aspekty Twórczości (PAT) został utworzony z potrzeby stworzenia narzędzia, które dałoby możliwość pomiaru aktywności twórczej jednostki w kategoriach pedagogiki i andragogiki. Głównym powodem utworzenia narzędzia była użyteczność w diagnozie pedagogicznej młodzieży i dorosłych w obszarze indywidualnych działań twórczych. Z przygotowanego zbioru możliwych cech i dyspozycji ostatecznie wybrano przy pomocy grupy 11 sędziów kompetentnych pięć możliwie rozłącznych kategorii, które zostały operacjonalizowane.

W kwestionariuszu przyjęto następujące skale:

- *Otwartość na nowe idee i pomysły* (ONiP) jest zycliwym przyjmowaniem propozycji innych osób, które niosą w sobie różniące się od obowiązujących działania, rozwiązania dotyczące codzienności domowej, szkolnej i zawodowej. Otwartość na nowe idee i pomysły to również skłonność do podejmowania pewnego ryzyka, ponieważ za każdą nowością idzie niepewność.

Wysokie wartości w tej skali charakteryzują osoby, które z chęcią podejmują oryginalne wyzwania i propozycje innych osób. Niskie wartości zaś – osoby niechętnie wszelkiemu nowinkarstwu, trzymające się kurczowo dotychczasowych sprawdzonych rozwiązań.

- *Dążenie do tworzenia rozwiązań oryginalnych* (DTRO) jest w odróżnieniu od pierwszej skali postawą prodziałaniową osób, których nie zadowala jedynie otwartość na nowe idee i pomysły, ale powoduje, że podejmują one konkretne działania o charakterze nowatorskim. Dążenie takie ma zarówno charakter deklaracyjny, jak i działaniowy. Jest to również zachęcanie innych osób do przyjęcia własnej perspektywy zmiany.

Wysokie wartości w tej skali charakteryzują osoby, które aktywnie opowiadają się za potrzebą zmian o charakterze nowatorskim lub podejmują konkretne działania zmierzające w tym kierunku. Niskie wartości w tej skali charakteryzują osoby krytykujące potrzebę tworzenia nowych rozwiązań, opowiadające się za utrzymaniem starych rozwiązań jako sprawdzonych i pewnych.

³¹ W analizach wykorzystano procedury statystyczne stosowane w naukach społecznych opisane w: *Statystyczny drogowskaz 1–3*, Warszawa 2007–2012. Również skróty (jeżeli nie podano odrębnych wyjaśnień) są zgodne z obowiązującymi ustaleniami statystycznymi.

³² Kwestionariusz Psychopedagogiczne Aspekty Twórczości (PAT) jest narzędziem skonstruowanym przez Iwonę Paślowską-Smęder dla celów badań prowadzonych w ramach przygotowywania dysertacji doktorskiej (2017 r.).

- *Partycypacja i uczestniczenie osobowe w kulturze i sztuce* (PUOKS) jest aktywnością polegającą na osobistym zaangażowaniu w kulturę i sztukę, przyjmującym formę osobistego uczestnictwa, a nawet partycypacji. Osobiste uczestniczenie w kulturze i sztuce oznacza systematyczne uczestniczenie w wydarzeniach kulturalnych o charakterze lokalnym lub ogólnokrajowym, w wybranych przedsięwzięciach kultury masowej i kultury elitarnej. W obszar tej aktywności wchodzi między innymi: czytelnictwo (literatura piękna), kinematografia, teatr, balet, muzyka i inne gatunki sztuk wizualnych.

Wysokie wartości w tej skali charakteryzują osoby aktywnie opowiadające się za potrzebą zmian o charakterze nowatorskim lub podejmujące konkretne działania zmierzające w tym kierunku. Niskie wartości w tej skali charakteryzują osoby krytykujące potrzebę tworzenia nowych rozwiązań, opowiadające się za utrzymaniem starych rozwiązań, bo są sprawdzone i pewne.

- *Dzielenie się dobrymi pomysłami i praktykami* (DDPP) jest aktywnością polegającą na przekazywaniu innym osobom pomysłów i działań, które mogą mieć zastosowanie dla rozwiązania problemu lub ulepszenia funkcjonowania pojedynczych osób, grupy, organizacji itp. Dzielenie się dobrymi praktykami może przyjmować postać ogólną (narracyjną), szczegółową (instrukcyjną), nadzorującą, prezentacyjną lub uczestniczącą. Dobry pomysł lub praktyka mogą przy tym być autorstwa dzielącej się osoby lub autorstwa innych osób. Postawa ta może być wzmacniana uznaniem dla tej osoby, jeżeli propagowany pomysł jest przydatny i uzyskał pozytywną ocenę innych.

Wysokie wartości w tej skali charakteryzują osoby, które są aktywne w dzieleniu się pomysłami i praktykami niezależnie od ich skali zastosowania. Dzielenie się pomysłami przyjmuje postać chętnego wyjaśniania i przekonywania do nowych idei i sposobów działania. Niskie wartości w tej skali charakteryzują osoby zamknięte lub niechętne do dzielenia się pomysłami i praktykami. Działania takie traktują jako niepotrzebne i zbędne, a nawet szkodliwe dla aktualnej sytuacji. Dobre pomysły i idee mają w ocenie tych osób drugie dno, a jest nim interes osób, które je promują.

- *Dążenie do poprawiania codzienności* (DPC) jest postawą zwróconą ku codziennemu życiu oraz tendencją do wynajdywania miejsc, które można byłoby ulepszyć, zmodyfikować, wprowadzić nowe lub usunąć stare. Jest to postawa praktyczna i pragmatyczna, przy czym nie musi być oparta na zimnej kalkulacji w ocenie możliwych do osiągnięcia korzyści. Poprawianie codzienności zawiera w sobie możliwość pomyłki, jednak nie zatrzymuje to tej tendencji. Dążenie do poprawiania własnej codzienności daje osobie przeświadczenie, że aktywnie i twórczo prowadzi własne

życie, czyli samorealizuje się we własnym życiu. Dążenie do poprawiania codzienności innych osób, zwłaszcza dorosłych, którzy niechętnie oddają innym swoją codzienność do „poprawiania”, może być źródłem konfliktów. Postawa DPC wymaga od osoby poprawiającej codzienność uważności, żeby nie naruszyć zmianami wolności i autonomii innych osób.

Wysokie wartości w tej skali charakteryzują osoby, które są aktywne w poprawianiu codzienności. Aktywnie radzą sobie z rozwiązywaniem problemów, są zdeterminowane w poszukiwaniu lepszych, bardziej skutecznych działań lub innej organizacji funkcjonowania we własnym życiu. Chętnie korzystają ze sprawdzonych wzorów innych osób lub same dla siebie kreują zachowania poprawiające ich dobrostan i jakość życia. Niskie wartości w tej skali charakteryzują osoby, które są pasywne we własnej codzienności, przekonane o swojej niemożności i braku wpływu na cokolwiek. Są to osoby, które unikają podejmowania jakichkolwiek, poza standardowymi, decyzji o minimalnym poziomie ryzyka. Osoby takie są zachowawcze i nastawione do większości zmian we własnym życiu pesymistycznie. Winy za porażki są przerzucane na zły los, innych ludzi lub na własną nieudolność życiową i brak szczęścia.

Kwestionariusz składa się z piętnastu pytań. Każde z nich utworzone zostało na pięciopunktowej skali Likerta. Każda ze skal jest złożona z trzech pozycji kwestionariuszowych. Wynik dla pojedynczej skali jest sumą punktów z trzech pozycji kwestionariuszowych i waha się od 3 do 15 jednostek surowych. Skale nie posiadają standaryzacji, zaś interpretacja jest niezależna od grupy wiekowej i wspólna dla kobiet i mężczyzn. Współczynnik rzetelności wewnętrznej liczony formułą alfa Cronbacha w badanej grupie przyjmuje poziom akceptowalny ($> 0,70$):

- *Otwartość na nowe idee i pomysły* – 0,76;
- *Dążenie do tworzenia rozwiązań oryginalnych* – 0,83;
- *Partycypacja i uczestniczenie osobowe w kulturze i sztuce* – 0,89;
- *Dzielenie się dobrymi pomysłami i praktykami* – 0,76;
- *Dążenie do poprawiania codzienności* – 0,81.

2.6.2. Sposoby analizy danych

Dane zgromadzone za pomocą wyżej opisanych kwestionariuszy poddano analizie statystycznej.

- Do określenia proporcji podgrup względem liczebności całej podgrupy lub grupy zastosowano analizę procentową;
- Do określenia istotności różnic dwóch porównywanych wartości średnich wykorzystano test *t*;

- Do zbadania istotności różnic dwóch wartości średnich zastosowano nieparametryczny test U Manna-Whitneya;
- Do zbadania istotności różnic $n > 2$ posłużył nieparametryczny test H Kruskala-Wallisa;
- Do zbadania zgodności badanego rozkładu zmiennej z rozkładem normalnym zastosowano test Kołmogorowa-Smirnowa.
- Analiza regresyjna jest jednym z najbardziej efektywnych narzędzi statystycznych do identyfikacji i opisu związków istniejących między zmiennymi. Regresja liniowa służy do określenia wartości predyktorów zmiennej wyjaśnianej. Regresja liniowa jest złożona z trzech etapów: przyjęcia modelu regresyjnego i określenia poziomu wariancji wyjaśnianej; określenia zgodności modelu z danymi empirycznymi; określenia współczynników niestandardyzowanych B i standardyzowanych Beta, statystyki t i odpowiadających im poziomów istotności.

W badaniach eksploracyjnych analiza regresyjna jest ważnym narzędziem służącym do wykrywania związków i szczegółowego określenia ich charakteru. W odróżnieniu od analizy korelacyjnej, która koncentruje się na analizie punktowych zależności, analiza regresyjna opiera się na modelu łączącym w sobie zmienne na podstawie przyjętego założenia funkcyjnego korespondującego z koncepcją badań.

Przyjęto założenie, że współzależności między zmienną wyjaśnianą a zmienną wyjaśniającą posiadają charakter liniowy. W celu identyfikacji predyktorów przyjęto sześć grup wyznaczonych przez płeć (dwie grupy) oraz kierunek studiów (cztery grupy). Jako zmienne wyjaśniane przyjęto: konformizm, nonkonformizm, zachowania algorytmiczne i zachowania heurystyczne. W prezentacji wyników pominięto weryfikację modelu regresji (R skorygowane, F zmiany, istotność zmiany F) oraz badanie związku między modelem a danymi empirycznymi (ANOVA; F i istotność F). Skupiono się na prezentacji niestandardyzowanych i standardyzowanych współczynników B i Beta oraz wartości statystyki t i jej istotności. Wartości $p < 0,05$ oznaczono czcionką pogrubioną.

W modelu regresji wielozmianowej przyjęto metodę wprowadzania danych określaną jako *Wprowadzenie*, która służy do wstępnej analizy predykcji. Identyfikacja i weryfikacja predyktorów³³ jest złożona z trzech etapów: utworzenie modelu regresji i określenie wielkości wariancji zmiennej zależnej, którą model wyjaśnia; określenie zgodności modelu z danymi empirycznymi i wyznaczenie współczynników regresji, niestandardyzowanej i standardyzowanej wartości współczynników B i Beta oraz funkcji t i poziomu istotności.

³³ Predyktorem określa się zmienną wyjaśniającą, która jest istotna dla przewidywania (predykcji) poziomu wartości zmiennej wyjaśnianej.

- Analiza mediacyjna uwzględniająca efekt pośredniczenia innych zmiennych jest sposobem badania związków między zmiennymi. Obecność mediatora w zachowaniach twórczych, czy szerzej, w wychowaniu do twórczego życia, wydaje się prawdopodobna. W prezentowanych badaniach z wykorzystaniem zasad mediacji poszukiwano zmiennych pośredniczących istotnych dla związku między religijnością personalną a zachowaniami twórczymi.

Analiza mediacyjna jest analizą trzech zmiennych: zmiennej wyjaśnianej i predyktora oraz zmiennej pośredniczącej – mediatora. Założenia do istnienia mediacji są następujące: związek między predyktorem i zmienną zależną oraz między predyktorem a mediatorem; przy tym mediator może być ilościowy lub dychotomiczny. Wyróżnia się dwa rodzaje mediacji: całkowitą i częściową³⁴. Analiza mediacji bazuje na modelu Jacoba Cohena i Paricii Cohen, który dla zaistnienia mediacji wskazuje na obligatoryjną obecność istotnej relacji między zmienną wyjaśniającą a mediatorem oraz między mediatorem i zmienną wyjaśnianą. Dla weryfikacji mediacyjnego charakteru zmiennych zastosowano model mediacji Reubena M. Barona i Davida A. Kenny'ego, który polega na porównaniu relacji bezpośrednich zmiennej wyjaśniającej i wyjaśnianej względem relacji pośredniej z uwzględnieniem mediatora, a następnie weryfikacji zależności między predyktorem a mediatorem.

Pierwsza analiza odnosi się do współzależności między zmienną wyjaśnianą i zmienną niezależną. W drugiej analizie regresyjnej jako zmienna wyjaśniana występuje mediator. W trzeciej analizie regresyjnej do zależności między predyktorem i zmienną wyjaśnianą wprowadza się mediator. Porównanie pierwszej i trzeciej analizy regresyjnej wskazuje, w jakim stopniu relacja między predyktorem i zmienną zależną uległa zmianie w obecności mediatora.

Do określenia poziomu istotności zmiany spowodowanej obecnością mediatora służą testy Sobela, Aroiana i Goodmana. W sytuacjach wątpliwych, przy stosunkowo niewielkich różnicach między współczynnikami Beta bez mediatora i z mediatorem, zastosowanie jednego z testów jest uzasadnione. Każdy z wymienionych testów posiada swoją specyfikę i obszar optymalnego zastosowania. Konserwatywny test Sobela jest praktykowany w analizie mediacyjnej w dużych próbach przekraczających 50 obserwacji; test Aroiana jest pozbawiony wad testu Sobela ze względu na możliwości korekty jednego z istotnych aspektów wyliczeń. Za najlepszy test do badania mediacji w małych grupach (poniżej 50 osób) uważa

³⁴ S. Bedyńska, M. Książek, *Statystyczny drogowskaz 3*, Warszawa 2012.

się test Goodmana³⁵. Możliwość wykonania testu Sobela, Aroiana lub Goodmana oferuje kilka kalkulatorów online³⁶.

- Przez analizę moderacyjną rozumie się poszukiwanie moderatorów oraz określanie ich znaczenia dla związku między zmienną niezależną a zmienną zależną. Moderatorem jest zmienna niezależna, która wchodzi w interakcję z predyktorem, zmienia jego związek ze zmienną zależną³⁷. Dla celów niniejszych badań poszukiwano moderatorów w postaci zmiennych jakościowych (płeć, typ studiów) oraz ilościowych (aprobata życia, siła ego, samorealizacja, giętkość struktur poznawczych, wewnętrzna sterowność, dążenie do tworzenia rozwiązań oryginalnych, dzielenie się dobrymi pomysłami i praktykami, otwartość, partycypacja i uczestniczenie osobowe w kulturze i sztuce, dążenie do poprawiania codzienności, stosunek do siebie, stosunek do innych i stosunek do Boga).

Procedura statystyczna poszukiwania predyktorów typu dychotomicznego jest kilkuetapowa:

- Centracja zmiennej jakościowej (dekodowanie do wartości -1 i +1);
- Centracja zmiennej ilościowej (przez odjęcie wartości średniej arytmetycznej lub przez standaryzację zmiennej ilościowej);
- Utworzenie czynnika interakcyjnego (iloczyn centrowanej wartości zmiennej jakościowej i centrowanej wartości zmiennej ilościowej);
- Wprowadzenie do modelu regresji zmiennej zależnej oraz dwóch zmiennych niezależnych;
- Wprowadzenie w drugim kroku regresji hierarchicznej czynnika interakcyjnego;
- Analiza statystyk dopasowania modeli regresji do danych, analiza współczynników standaryzowanych i niestandaryzowanych oraz statystyk R^2 i zmiany R^2 z uwzględnieniem efektów głównych i efektów interakcyjnych;
- Podział grupy według zmiennej jakościowej na dwa podzbiory;
- Utworzenie wykresu rozrzutu z dwiema liniami dopasowania do zbiorów utworzonych według zmiennej dychotomicznej (jakościowej).

W przypadku interakcji z moderatorem ilościowym przeprowadza się centrację zmiennej wyjaśnianej i predyktora, następnie dokonuje się kategoryzacji wartości potencjalnego moderatora w celu uzyskania dwóch zbiorów. Wykres rozrzutu wraz z liniami regresji dla każdego z tych zbiorów wskazuje na stopień

³⁵ Tamże, s. 117–119.

³⁶ Zob. <http://quantpsy.org/sobel/sobel.htm>; <https://www.danielsoper.com/statcalc/calculator.aspx?id=31> [dostęp: 14.09.2020].

³⁷ S. Bedyńska, M. Książek, *Statystyczny drogowskaz 3*, dz. cyt., s. 128.

moderacji w skontrastowanych grupach moderatora. Dla celów niniejszych badań przyjęto kategoryzację opartą na równych percentylach z jednym punktem podziału zbioru zmiennej, co daje podział na dwa zbiory o szerokości 50% poniżej i powyżej tego punktu.

W odniesieniu do mediatorów i moderatorów panuje w literaturze i praktyce akademickiej duży zamęt i często mylona jest moderacja z mediacją lub oba te terminy są używane zamiennie. Mediator funkcjonuje jako mechanizm, dzięki któremu zmienna wyjaśniająca potrafi wpływać na zmienną wyjaśnianą; natomiast moderator koncentruje się na czynnikach, które wpływają na siłę i/lub kierunek relacji między zmienną wyjaśnianą i zmienną wyjaśniającą. Mediacja wskazuje, że wpływ zmiennej wyjaśniającej na zależną wyjaśnianą jest przekazywany poprzez interwencję zmiennej, która jest nazywana mediatorem. Częstymi przypadkami w praktyce badawczej jest sytuacja, w której moderacja jest mediovana, natomiast mediacja moderowana³⁸.

Badania naukowe w obszarze pedagogiki bazują na uogólnieniach wynikających z indukcji enumeratywnej niezupełnej³⁹. Wynika to z ograniczenia obserwacji przypadków jedynie do określonego zbioru, nieobejmującego wszystkich przypadków. Ten rodzaj ograniczeń obserwowanych przypadków jest indukcją niezupełną, która jest przeciwstawiana uproszczonej indukcji zupełnej autorstwa Arystotelesa. Ograniczony charakter poznania skłania do tworzenia modelu, którego cechą są pewne uproszczenia i idealizacje. Poznawcze znaczenie modelu wynika z odpowiedniości między modelem a badanym fragmentem rzeczywistości. Każda obserwacja oraz opis przypadku lub przedmiotu ulega przekształceniu w zbiór zdań teoretycznych, na przykład modelu, który jest uogólnieniem szerszej klasy przedmiotów lub zdarzeń⁴⁰.

Wyróżnia się różne typy modeli, a wśród nich modele eksplanacyjne i modele predykcyjne. Celem modeli eksplanacyjnych jest możliwie wierne odzwierciedlenie zależności przyczynowo-skutkowych. Charakteryzują się one niskim błędem specyfikacji (wysoka moc eksplanacyjna) i niskim błędem przewidywania (wysoka moc predykcji). Natomiast modele predykcyjne służą do przewidywania niewystępujących wydarzeń na podstawie istniejącego modelu. Powinny się one charakteryzować wysokim poziomem konfirmacji i posiadać wysoką moc predykcyjną⁴¹. Szczególny charakter posiadają modele matematyczne, które

³⁸ S.K. Musairah, *Mediation and moderation analysis from the perspective of behavioral science*, „Journal Inteltek” 2015, t. 10(1), s. 2–3.

³⁹ T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa 2010, s. 48.

⁴⁰ S. Nowak, *Metodologia badań społecznych*, Warszawa 2007, s. 46.

⁴¹ A. Sagan, *Modele PLS-PM i ich zastosowanie w predykcji i wyjaśnianiu zjawisk ekonomicznych*, „Studia i Prace Wydziału Nauk Ekonomicznych i Zarządzania. Uniwersytet Szczeciński” 2015,

reprezentują równanie lub układ równań opisujący wybrany aspekt rzeczywistości⁴². Modele nieuwzględniające czynnika losowego są modelami deterministycznymi w odróżnieniu od modeli, w których uwzględnia się zmienność czasową i błąd pomiaru zmiennych wyjaśniających i wyjaśnianych⁴³.

Uogólnienia wynikające z analizy i interpretacji uzyskanych wyników badań zostały przedstawione w modelu rozbudowanym, który dla wyjaśnienia związku między dwiema zmiennymi wymaga wprowadzenia trzeciej zmiennej określonej mianem mediatora i/lub moderatora. Zmienne te pogłębiają rozumienie mechanizmów powiązań między dwiema zmiennymi – predyktorem i zmienną wyjaśnianą. W szczególnych przypadkach model analizy rozbudowanej prowadzi do odkrycia szczególnych warunków zachodzenia zależności między zmiennymi lub prowadzi do wykrycia pozornych współzależności⁴⁴. Earl Babbie wierzy, że „[...] model analizy rozbudowanej umożliwi stworzenie najbardziej klarownego z możliwych obrazów logiki analizy przyczynowej w badaniach społecznych”⁴⁵.

Obok rozumienia modelu jako pewnego wzorca lub normy model uznać także można za pewną kategorię metodologiczną, którą definiuje się jako układ stanowiący „narzędzie pośredniego poznania innego układu przez to, że jest do niego w istotny sposób podobny, lub większość cech obu układów jest analogiczna, a układ modelowy jest bardziej dostępny poznawczo”⁴⁶. Mimo że z wielu powodów model jest bardziej dostępny poznawczo, to ta „łatwość” nie może wynikać z niedopuszczalnych uproszczeń prezentowanych w badanym modelu. Odpowiedniość między modelem i odwzorowywanym fragmentem rzeczywistości posiada dokładność wynikającą z celu, do którego ma służyć model. Ograniczenia modelowe dotyczą najczęściej wykluczenia z modelu czynników i relacji zbędnych, nietypowych lub rzadko występujących. Model traktowany jako odwzorowanie rzeczywistości może pełnić funkcje obiektu zastępczego badań. Pojawia się przy tym problem prawomocności wnioskowania na podstawie modelu, który w swoim przybliżeniu nie wyczerpuje wszystkich cech odwzorowywanego obiektu.

Model jako kategoria pośredniego poznania wymaga od badacza świadomości metodologicznej i wiedzy dotyczącej uwarunkowań poznawczych na każdym etapie tworzenia modelu i badań, w tym na etapie opisu badanego fragmentu

t. 2, nr 39, s. 128.

⁴² J. Wątroba, *Modelowanie współzależności zjawisk w Statistica i Statistica Data Miner*, info@DaneWiedzaSukceS.pl, s. 62.

⁴³ W.W. Skarbek, *Wybrane zagadnienia metodologii nauk społecznych*, Piotrków Trybunalski 2013, s. 23.

⁴⁴ E. Babbie, *Badania społeczne w praktyce*, Warszawa 2004, s. 22.

⁴⁵ Tamże, s. 460.

⁴⁶ T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych*, dz. cyt., s. 48.

rzeczywistości w języku zmiennych, wskaźników, związków i relacji. Model odwzorowuje nie tylko strukturę, ale również związki przyczynowo-skutkowe. Problem badawczy jest zawsze ograniczony do niezbędnej ilości związków i zależności, stąd ograniczenia strukturalne i funkcjonalne modelu dotyczą ontologii minimalnej. Model przekraczający w swojej szczegółowości wymagania problemu badawczego jest modelem nieadekwatnym. Z drugiej strony model zawierający tylko część istotnych elementów i funkcjonalności jest modelem niedostatecznym, który w sposób niezadowolający odwzorowuje badany fragment rzeczywistości społecznej. Warto przy tym zauważyć, że modele jako narzędzia metodologiczne nie są celem samym w sobie, lecz służą określonym celom badawczym. Modele nie są niezależne od pytań badawczych. Ponieważ każdy model można opowiedzieć, oznacza to, że istnieje paralela między modelami i narracjami⁴⁷.

2.7. Zestawienie statystyczne zmiennych badawczych

Zestawienie statystyk opisowych (zob. tabela 2.2) dotyczy pięciu zastosowanych narzędzi badawczych: Kwestionariusza Twórczego Zachowania (KANH), Skali Religijności Personalnej (SRP), Stylu Twórczego Zachowania (STZ), Skali Wzajemnych Odniesień (SWO) oraz kwestionariusza Psychopedagogiczne Aspekty Twórczości (PAT). Uwagę zwraca prawoskośnony (SKE = -1,342) oraz leptokurtyczny (K = 2,190) charakter *Aprobaty życia* w Stylu Twórczego Zachowania.

Tabela 2.2. Statystyki opisowe zmiennych badawczych

	M	SD	Min	Max	SKE	K
Kwestionariusz Twórczego Zachowania (KANH)						
<i>Konformizm</i>	11,64	5,00	,00	24,00	,241	-,529
<i>Nonkonformizm</i>	18,92	4,74	6,00	30,00	-,209	-,287
<i>Zachowania algorytmiczne</i>	13,73	3,81	4,00	24,00	,145	-,268
<i>Zachowania heurystyczne</i>	18,12	4,53	7,00	29,00	-,268	-,374
Skala Religijności Personalnej (SRP)						
<i>Wiara</i>	33,99	4,03	23,00	46,00	-,189	,280
<i>Moralność</i>	26,24	4,05	14,00	40,00	,136	1,210

⁴⁷ C. Mershon, O. Shvetsova, *Formal modeling in social science*, s. 8–10, <https://www.researchgate.net/publication/332813964> [dostęp: 27.06.2021].

	M	SD	Min	Max	SKE	K
<i>Praktyki religijne</i>	36,33	4,04	24,00	48,00	-,413	,952
<i>Self religijny</i>	15,98	3,01	7,00	25,00	-,246	,800
<i>Wynik Łączny</i>	112,54	9,63	81,00	140,00	-,851	1,391
Styl Twórczego Zachowania (STZ)						
<i>Aprobata życia</i>	20,84	4,37	2,00	26,00	-1,342	2,190
<i>Siła ego</i>	27,18	7,36	10,00	43,00	-,159	-,705
<i>Samorealizacja</i>	30,76	6,32	7,00	42,00	-,633	,301
<i>Giętkość struktur poznawczych</i>	40,74	7,52	19,00	56,00	-,332	-,186
<i>Wewnętrzna sterowność</i>	35,96	6,40	20,00	48,00	-,415	-,550
Skala Wzajemnych Odniesień (SWO)						
<i>Stosunek do siebie</i>	61,00	6,04	40,00	74,00	-,305	,386
<i>Stosunek do innych</i>	50,41	5,02	35,00	60,00	-,316	-,035
<i>Stosunek do Boga</i>	46,73	12,30	13,00	65,00	-,968	,372
Psychopedagogiczne Aspekty Twórczości (PAT)						
<i>Dążenie do poprawiania codzienności</i>	41,02	3,87	27,00	50,00	-,399	,547
<i>Dzielenie się dobrymi pomysłami i praktykami</i>	39,33	4,69	29,00	53,00	,580	,097
<i>Otwartość na nowe idee i pomysły</i>	35,49	3,63	25,00	47,00	,093	,412
<i>Partycypacja i uczestniczenie osobowe w kulturze i sztuce</i>	43,01	4,96	26,00	56,00	-,316	,829
<i>Dążenie do tworzenia rozwiązań oryginalnych</i>	34,91	4,92	22,00	50,00	,183	,266

Decyzję o sposobach analizy danych podjęto na podstawie wyników testu normalności zmiennych badawczych – test Kołgomorowa-Smirnowa. Badania wykazały, że kryterium normalności spełniają: *Giętkość struktur poznawczych* ($Z(180) = 0,6$; $p = 0,200$) oraz *Stosunek do siebie* ($Z(180) = 0,057$; $p = 0,200$) i *Stosunek do innych* ($Z(180) = 0,65$; $p = 0,69$).

ROZDZIAŁ 3

Wyniki własnych badań empirycznych

Konceptualizacja badań w nurcie paradygmatu neopozytywistycznego, który wyrasta z pozytywizmu jako postawy filozoficznej wobec wiedzy i ludzkiego poznania, ale jest także zbiorem zasad i kryteriów odnoszących się do rozumienia terminów: informacja, wiedza, nauka czy poznanie, regulujących uznanie/nieuznanie uzyskanej treści za naukową, wymaga spojrzenia na badaną rzeczywistość poprzez maksymalną obiektywizację na wszystkich etapach procesu badawczego¹. Stąd danym po obróbce statystycznej przyznaje się prawo dokonywania pewnych uogólnień w zależności od charakteru badań. Uwiarygodnieniem dokonanych uogólnień są wyniki uzyskane w procesie analiz statystycznych.

W przypadku pedagogicznych badań eksploracyjnych (prezentowanych w niniejszej publikacji), służących do odkrywania potrzeb, zachowań, czy celów znanych badanym, ale nieznanym badaczom, uzyskuje się wyniki pozwalające na tyle zrozumieć rzeczywistość, aby uzyskać szansę stworzenia takich działań wychowawczych, które w bardziej satysfakcjonujący, atrakcyjny i przyjemny sposób spełnią oczekiwania zarówno wychowanków, jak i wychowawców.

Przyjmując, że uzyskana odpowiedź na pytanie o owe oczekiwania jest wynikiem refleksji nad problemami związanymi z wchodzeniem w dorosłość, w procesie analiz statystycznych zwrócono uwagę na wyniki zmiennych odnoszące się do kategorii płci i kierunku studiów. Przedstawione są one w obrębie poszczególnych narzędzi badawczych. Część pierwsza zawiera prezentację różnic pomiędzy wartościami zmiennych poszczególnych kwestionariuszy dla kryterium płci i kierunku studiów (3.1.). W części drugiej na podstawie wyliczonych regresji wskazano na uwarunkowania twórczych zachowań (3.2.). Część trzecia to wyniki mediacji (3.3.), a czwarta moderacji (3.4.).

¹ M. Malewski, *Teorie andragogiczne*, s. 21–22.

3.1. Zestawienie różnic pomiędzy wartościami zmiennych dla kryterium płci i kierunku studiów

Zestawienie wyników uzyskanych dla kobiet i mężczyzn oraz dla czterech kierunków studiów w obrębie każdego z narzędzi badawczych przedstawione zostało w kolejnych tabelach. Dla wizualizacji różnic między poszczególnymi kierunkami utworzono zestawienie wyczerpujące możliwe porównania między czterema kierunkami studiów: towaroznawstwo, telekomunikacja, kulturoznawstwo i kierunek wokalny. Liczby porządkowe w tych tabelach wskazują na liczbę możliwych porównań, a znakiem + oznaczono analizowane kierunki.

Zaprezentowane wyniki stały się podstawą do zbadania różnic w obrębie innych dwóch grup – osób reprezentujących tzw. kierunki ścisłe i humanistyczne. Do pierwszego przypisano studentów kierunku telekomunikacja i towaroznawstwo, a do drugiego studentów kulturoznawstwa i kierunku wokalnego. Jako pierwsze przedstawiono wyniki średnich rang, które posłużyły do porównania składowych narzędzia poprzez zastosowanie nieparametrycznego testu U Manna-Whitneya. W ostatniej części zestawiono porównania wyników poszczególnych składowych kwestionariuszy uzyskane za pomocą testu H Kruskala-Wallisa.

3.1.1. Porównanie wartości podskal Kwestionariusza Twórczego Zachowania (KANH) w odniesieniu do płci i między kierunkami studiów

Czynniki związane z twórczym działaniem w grupie kobiet i mężczyzn wraz z testem istotności różnic zostały przedstawione w tabeli 3.1.1.

Tabela 3.1.1. Porównanie wyników kobiet i mężczyzn (KANH)

Kwestionariusz Twórczego Zachowania (KANH)	Płeć				test t		
	kobiety N = 74		mężczyźni N = 106				
	M	SD	M	SD	df	t	p
<i>Konformizm</i>	11,0	4,8	12,1	5,1	178	1,458	0,146
<i>Nonkonformizm</i>	18,5	4,5	19,2	4,9	178	0,975	0,331
<i>Zachowania algorytmiczne</i>	13,4	3,4	14,0	4,0	178	1,052	0,294
<i>Zachowania heurystyczne</i>	17,5	4,8	18,6	4,3	178	1,590	0,114

Badanie czynników związanych z twórczym działaniem w grupie kobiet i mężczyzn wraz z testem istotności różnic wykazało, że płeć nie różnicuje twórczych zachowań ($p > 0,05$). Jednocześnie porównanie między poszczególnymi podskalamami wykazało, że u kobiet i mężczyzn dominuje nonkonformizm, w następnej kolejności zachowania heurystyczne, zachowania algorytmiczne i konformizm.

Analiza testem t Studenta dla prób niezależnych wykazała, że w grupie kobiet *Zachowania heurystyczne* ($M = 17,5$; $SD = 4,8$) są istotnie wyższe niż *Zachowania algorytmiczne* ($M = 13,4$; $SD = 3,4$), $t(146) = 5,996$, $p < 0,001$. Podobna zależność zachodzi w grupie mężczyzn: *Zachowania heurystyczne* ($M = 18,6$; $SD = 4,3$) są istotnie wyższe niż *Zachowania algorytmiczne* ($M = 14,0$; $SD = 4,0$), $t(210) = 8,590$, $p < 0,001$.

Porównanie *Nonkonformizmu* i *Konformizmu* w grupach kobiet i mężczyzn ujawniło podobne zależności. W grupie kobiet *Nonkonformizm* ($M = 18,5$; $SD = 4,5$) jest istotnie wyższy niż *Konformizm* ($M = 11,0$; $SD = 4,8$), $t(146) = 9,806$, $p < 0,001$. Podobnie w grupie mężczyzn *Nonkonformizm* ($M = 19,2$; $SD = 4,9$) jest istotnie statystycznie wyższy niż *Konformizm* ($M = 12,1$; $SD = 5,1$), $t(210) = 10,336$, $p < 0,001$.

W podsumowaniu przedstawionych analiz statystycznych można utworzyć zestawienie:

- mężczyźni: *Zachowania heurystyczne* > *Zachowania algorytmiczne*;
- kobiety: *Zachowania heurystyczne* > *Zachowania algorytmiczne*;
- mężczyźni: *Nonkonformizm* > *Konformizm*;
- kobiety: *Nonkonformizm* > *Konformizm*.

Wyniki dla twórczych zachowań z uwzględnieniem kierunku studiów przedstawia tabela 3.1.2.

Tabela 3.1.2. Porównanie wyników dla czterech kierunków studiów (KANH)

Kwestionariusz Twórczego Zachowania (KANH)	Kierunki studiów							
	towaroznawstwo N = 43		telekomunikacja N = 72		kulturoznawstwo N = 34		wokalny N = 31	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
<i>Konformizm</i>	11,6	4,8	12,6	5,1	11,1	5,0	10,0	4,8
<i>Nonkonformizm</i>	17,3	4,4	19,3	4,9	19,1	4,9	20,1	4,1
<i>Zachowania algorytmiczne</i>	14,1	3,4	14,5	3,9	12,9	4,2	12,4	3,2
<i>Zachowania heurystyczne</i>	16,4	5,4	18,8	4,2	18,2	4,4	19,0	3,4

Wyniki dotyczące twórczych zachowań z uwzględnieniem kierunku studiów w porównaniu międzykierunkowym pokazują, że najwyższy poziom *Konformizmu* przyjmuje grupa na kierunku telekomunikacja ($M = 12,6$; $SD = 5,1$), najniższy na kierunku wokalnym ($M = 10,0$; $SD = 4,8$) i jest to różnica statystycznie

istotna: $t(101) = 2,322$; $p = 0,023$. Studentki na kierunku wokalnym ujawniają natomiast najwyższy poziom *Nonkonformizmu* ($M = 20,1$; $SD = 4,1$) w porównaniu z badanymi osobami z kierunku towaroznawstwo, u których poziom *Nonkonformizmu* jest najniższy ($M = 17,3$; $SD = 4,4$). Różnica między tymi grupami przyjmuje poziom istotny: $t(72) = 2,778$; $p = 0,007$. W *Zachowaniach algorytmicznych* najwyższy poziom wykazują studenci z kierunku telekomunikacja ($M = 14,5$; $SD = 3,9$), najniższy – studentki kierunku wokalnego ($M = 12,4$; $SD = 3,2$). Różnica w zachowaniach algorytmicznych między tymi grupami jest statystycznie istotna: $t(101) = 2,638$; $p = 0,010$. Z kolei studentki z kierunku wokalnego wykazują najwyższy poziom *Zachowań heurystycznych* ($M = 19,0$; $SD = 3,4$) w porównaniu z najniższym poziomem w grupie osób z kierunku towaroznawstwo ($M = 16,4$; $SD = 5,4$). Różnica w poziomie *Zachowań heurystycznych* jest między tymi grupami statystycznie istotna: $t(72) = 2,362$; $p = 0,021$.

Zestawienie wskazujące najniższy (min) i najwyższy (max) poziom badanej zmiennej wygląda następująco:

- *Konformizm*: (min) kierunek wokalny – (max) kierunek telekomunikacja;
- *Nonkonformizm*: (min) kierunek towaroznawstwo – (max) kierunek wokalny;
- *Zachowania algorytmiczne*: (min) kierunek wokalny – (max) kierunek telekomunikacja;
- *Zachowania heurystyczne*: (min) kierunek towaroznawstwo – (max) kierunek wokalny.

Analizy wykazują, że na wszystkich kierunkach studiów istnieją statystycznie istotne różnice między *Nonkonformizmem* i *Konformizmem* oraz między *Zachowaniami heurystycznymi* i *Zachowaniami algorytmicznymi*. I tak na kierunku wokalnym poziom *Nonkonformizmu* ($M = 20,1$; $SD = 4,1$) w porównaniu z *Konformizmem* ($M = 10,0$; $SD = 4,8$) jest istotnie wyższy: $t(60) = 8,908$; $p < 0,001$. Podobne zależności występują u badanych na kierunku telekomunikacja. Poziom *Nonkonformizmu* ($M = 19,3$; $SD = 4,9$) w porównaniu z poziomem *Konformizmu* ($M = 12,6$; $SD = 5,1$) jest istotnie wyższy: $t(142) = 8,038$; $p < 0,001$. W tej samej grupie studenckiej poziom *Zachowań heurystycznych* ($M = 18,8$; $SD = 4,2$) jest w porównaniu z poziomem *Zachowań algorytmicznych* ($M = 14,5$; $SD = 3,9$) istotnie wyższy: $t(142) = 6,366$; $p < 0,001$. Uzyskane wyniki wskazują, że poziom *Konformizmu* jest najniższy na kierunku wokalnym ($M = 10,0$; $SD = 4,8$), najwyższy zaś na kierunku telekomunikacja ($M = 12,6$; $SD = 5,1$), i że różnica między nimi jest statystycznie istotna: $t(101) = 2,414$; $p = 0,018$.

Możliwe porównania między zmiennymi dla poszczególnych kierunków studiów zestawiono w Tabelach 3.1.3–3.1.6. Pierwsza z nich (3.1.3) odnosi się do *Konformizmu*.

Tabela 3.1.3. Istotność różnic dla *Konformizmu*
 Zakres testu *t*: między kierunkiem... a kierunkiem...

	towaroznawstwo	telekomunikacja	kulturoznawstwo	wokalny	test <i>t</i>		
					<i>t</i>	df	<i>p</i>
1	+	+			1,040	113	0,030
2	+		+		-0,446	75	0,657
3	+			+	-1,415	72	0,161
4		+	+		-1,422	104	0,158
5		+		+	-2,414	101	0,018
6			+	+	-0,903	63	0,370

Badania wykazały, że *Konformizm* przyjmuje istotnie statystycznie odmienne wartości na kierunku towaroznawstwo i telekomunikacja: $t(113) = 2,660$; $p = 0,009$.

Kolejna tabela (3.1.4) przedstawia analogiczne zestawienie dla *Nonkonformizmu*.

Tabela 3.1.4. Istotność różnic dla *Nonkonformizmu*
 Zakres testu *t*: między kierunkiem... a kierunkiem...

	towaroznawstwo	telekomunikacja	kulturoznawstwo	wokalny	test <i>t</i>		
					<i>t</i>	df	<i>p</i>
1	+	+			2,198	113	0,030
2	+		+		1,895	75	0,094
3	+			+	2,778	72	0,007
4		+	+		-0,196	104	0,845
5		+		+	0,796	101	0,428
6			+	+	0,889	63	0,378

Porównania między zmiennymi dla poszczególnych kierunków studiów wykazały, że *Konformizm* przyjmuje istotnie statystycznie odmienne wartości na kierunku towaroznawstwo i telekomunikacja: $t(113) = 2,660$; $p = 0,009$, a *Nonkonformizm* istotnie różnicuje grupy studentów kierunków towaroznawstwo i telekomunikacja. Wyższy poziom nonkonformizmu u studentów telekomunikacji może wynikać z charakteru relacji inżynierskich, które są zdominowane przez techniczne artefakty, złożone konstrukcje techniczne i technologie. Współczesna przedsiębiorczość, a dla niej kształci się młodzież akademicką, jest przedsiębiorczością procesów zarządzanych za pomocą technik informatycznych. Nonkonformizm w złożonej rzeczywistości technicznej, technologicznej i informatycznej jest wyrazem indywidualnej odpowiedzialności nie tylko za sprzęt i urządzenia, ale też za podległych menedżerowi pracowników.

Druga istotna różnica w poziomie *Nonkonformizmu* zachodzi między kierunkiem towaroznawstwo a kierunkiem wokalny. Wysoki poziom nonkonformizmu u studentek na kierunku wokalny wynika z charakteru kierunku twórczego, którego misją jest kształcenie profesjonalnych artystów, osób z przygotowaniem teoretycznym i praktycznymi kompetencjami muzycznymi. Odtworzenie utworu muzycznego instrumentalnego lub wokalnego jest działaniem twórczym lub odtwórczym, zawsze jednak odnosi się do kanonu sztuki i pewnych standardów obowiązujących przy artystycznej ekspresji. Z drugiej strony, wykonanie utworu muzycznego jest związane z ekspresją osobistą, na którą składają się mogą: osobowość, edukacja, światopogląd, relacje i uczucia.

Podobne uzasadnienie przyjmuje istotna różnica poziomu *Zachowań heurystycznych* między studentami towaroznawstwa i kierunku wokalnego. *Zachowania heurystyczne* różnicują studentów kierunku towaroznawstwo i telekomunikacja oraz towaroznawstwo i kierunek wokalny. Zgodnie z oczekiwaniami poziom *Zachowań heurystycznych* jest w grupie studentów telekomunikacji wyższy niż w grupie studentów kierunku towaroznawstwo. Kierunek telekomunikacja zawiera w sobie wiele obszarów aktywności, które skłaniają studentów do myślenia nieschematycznego i niekonwencjonalnego. Rozwiązywanie problemów inżynierskich wymaga często łączenia wiedzy teoretycznej i doświadczenia lub twórczego przetworzenia istniejących rozwiązań w nowe i unikalne. Studenci kierunku telekomunikacja uczą się zdobywania przewagi konkurencyjnej. Przewagę konkurencyjną zdobywa się poprzez strategie nieliniowe, w których odchodzi się od prostych zasobów na rzecz złożonych działań opartych na wiedzy. *Zachowania heurystyczne* są właściwe dla zachowań twórczych, bowiem odchodzą od schematyzmu i prostych reguł na rzecz złożonych, wielowątkowych i nowatorskich rozwiązań.

Z kolei *Zachowania algorytmiczne* (zob. tabela 3.1.5) istotnie różnicują studentów kierunku towaroznawstwo ze studentami na kierunku wokalny, a także studentów kierunku telekomunikacja ze studentami kierunku wokalnego.

Tabela 3.1.5. Istotność różnic dla *Zachowań algorytmicznych*
Zakres testu *t*: między kierunkiem... a kierunkiem...

	towaroznawstwo	telekomunikacja	kulturoznawstwo	wokalny	test <i>t</i>		
					<i>t</i>	df	<i>p</i>
1	+	+			0,558	113	0,578
2	+		+		-1,386	75	0,417
3	+			+	-2,174	72	0,033
4		+	+		-1,923	104	0,057
5		+		+	-2,638	101	0,010
6			+	+	-0,536	63	0,594

W obydwu zestawieniach istotne wyniki odnoszą się do studentek kierunku wokalnego, których poziom *Zachowań algorytmicznych* jest najniższy w całej grupie.

Porównanie *Zachowań heurystycznych* na kierunku towaroznawstwo i telekomunikacja jest względne. Kierunek ekonomia (zwłaszcza rachunkowość i finanse) zawiera w sobie zmatematyzowane schematy i formuły, procedury i bilanse, które są gwarancją ścisłości. W rachunkowości i finansach nie ma uznaniowości, twórczego nieładu czy innej formy „bałaganu” danych lub braku metodyki. Cele pracy księgowości są wystandaryzowane przez ustawy i rozporządzenia, obowiązują w całym kraju te same dokumenty (np. PIT i CIT), te same schematy naliczania składek ZUS i wiele innych operacji finansowych i księgowych w małej i dużej przedsiębiorczości.

Podwyższony poziom *Konformizmu* na kierunku telekomunikacja można wyjaśnić charakterem interakcji i decyzji w obszarze techniki, które są często oparte na arbitralnych sądach i przekonaniach związanych z wiedzą ekspercką. Aktywność twórcza na wydziale wokalnym zawiera w sobie duży margines uznaniowości, uwzględniający indywidualizm osób zajmujących się sztuką. Zwraca uwagę zbliżony na obydwu kierunkach poziom *Zachowań heurystycznych* – różnica między poziomem *Zachowań heurystycznych* na kierunku telekomunikacja ($M = 18,8$; $SD = 4,2$) i kierunku wokalnym ($M = 19,0$; $SD = 3,4$) jest statystycznie nieistotna $t(101) = 0,234$; $p = 0,816$.

Przedstawione powyżej wyniki sprowokowały do zbadania różnic pomiędzy osobami reprezentującymi kierunki ścisłe i humanistyczne. Jako pierwsze wyliczono wartości średnich rang (zob. tabela 3.1.6).

Tabela 3.1.6. Średnie rang z uwzględnieniem charakteru studiów

	Kierunek	N	Średnia ranga
<i>Konformizm</i>	kierunek ścisły	115	96,13
	kierunek humanistyczny	65	80,53
	Ogółem	180	
<i>Nonkonformizm</i>	kierunek ścisły	115	85,92
	kierunek humanistyczny	65	98,61
	Ogółem	180	
<i>Zachowania algorytmiczne</i>	kierunek ścisły	115	98,40
	kierunek humanistyczny	65	76,53
	Ogółem	180	
<i>Zachowania heurystyczne</i>	kierunek ścisły	115	88,07
	kierunek humanistyczny	65	94,79
	Ogółem	180	

Uzyskane wartości posłużyły do porównania poziomów składowych Kwestionariusza KANH w grupach osób przyporządkowanych do kierunków ścisłych i humanistycznych. Badania przeprowadzono nieparametrycznym testem U Manna-Whitneya. Wyliczenia wykazały, że istotna różnica zachodzi dla zmiennych: *Zachowania algorytmiczne* – U Manna-Whitneya = 2829,5; $p = 0,007$, oraz dla *Konformizmu* – U Manna-Whitneya = 3089,5; $p = 0,053$. Konfrontacja wyników testu t ze średnimi rangami wskazuje, że *Zachowania algorytmiczne* i *Konformizm* są istotnie wyższe na kierunkach ścisłych niż na kierunkach humanistycznych. Z kolei *Nonkonformizm* i *Zachowania heurystyczne* przyjmują wyższy poziom na kierunkach humanistycznych z tą różnicą, że nie są to różnice statystycznie istotne. Uzyskany wynik wpisuje się w interpretację charakteru studiów i kształtowanych przezeń kompetencji. Zachowania algorytmiczne i konformizm dominują na kierunkach technicznych i ścisłych, w których są powszechne odniesienia do uwarunkowań technicznych i prawnych, natomiast w aspekcie organizacyjnym są to zależności hierarchiczne.

Dla określenia stopnia zróżnicowania komponentów zachowań twórczych w zależności od kierunku studiów utworzono zestawienie średnich rang (zob. tabela 3.1.7), a następnie użyto nieparametrycznego testu H Kruskala-Wallisa.

Tabela 3.1.7. Średnie rang Twórczego Zachowania (KANH) z uwzględnieniem kierunku studiów

	Kierunek	N	Średnia ranga
<i>Konformizm</i>	Towaroznawstwo	43	90,98
	Telekomunikacja	72	99,22
	Kulturoznawstwo	34	86,90
	Wokalny	31	73,55
	Ogółem	180	
<i>Nonkonformizm</i>	Towaroznawstwo	43	70,77
	Telekomunikacja	72	94,97
	Kulturoznawstwo	34	93,53
	Wokalny	31	104,18
	Ogółem	180	
<i>Zachowania algorytmiczne</i>	Towaroznawstwo	43	96,22
	Telekomunikacja	72	99,69
	Kulturoznawstwo	34	81,76
	Wokalny	31	70,79
	Ogółem	180	
<i>Zachowania heurystyczne</i>	Towaroznawstwo	43	71,94
	Telekomunikacja	72	97,71
	Kulturoznawstwo	34	90,49
	Wokalny	31	99,52
	Ogółem	180	

Na podstawie średnich rang i nieparametrycznego testu H Kruskala-Wallisa ustalono, że kierunek studiów istotnie różnicuje *Nonkonformizm* – H Kruskala-Wallisa(3) = 8,986; p = 0,029. Wartości średnich rang wskazują trend, że najniższy poziom *Nonkonformizmu* występuje na kierunku towaroznawstwo; wyższy i zbliżony do siebie *Nonkonformizm* posiadają studenci telekomunikacji i kulturoznawstwa; najwyższy jest na kierunku wokalnym. Odwrotny trend zachodzi w *Zachowaniach algorytmicznych* – H Kruskala-Wallisa(3) = 8,208; p = 0,042. Najwyższy poziom *Zachowań algorytmicznych* charakteryzuje studentów na kierunku telekomunikacja i towaroznawstwo, a najniższy na kierunku wokalnym. W *Zachowaniach heurystycznych* – H Kruskala-Wallisa(3) = 7,797; p = 0,050 najniższy poziom wykazują studenci na kierunku towaroznawstwo, najwyższy na kierunku wokalnym.

3.1.2. Porównanie wartości składowych Skali Religijności Personalnej (SRP) w odniesieniu do płci i między kierunkami studiów

W ramach kwestionariusza Religijności Personalnej (SRP) porównano poziom wiary, moralności, praktyk religijnych oraz self religijny w grupie kobiet i mężczyzn (zob. tabela 3.1.8).

Tabela 3.1.8. Porównanie wyników kobiet i mężczyzn (SRP)

Skala Religijności Personalnej (SRP)	Płeć				test t		
	kobiety N = 74		mężczyźni N = 106		df	t	p
	M	SD	M	SD			
<i>Wiara</i>	33,9	4,1	34,0	4,0	178	-0,163	0,087
<i>Moralność</i>	26,8	4,0	25,9	4,0	178	1,485	0,139
<i>Praktyki religijne</i>	37,0	4,2	35,8	3,9	178	1,968	0,051
<i>Self religijny</i>	16,3	3,0	15,7	3,0	178	1,320	0,184

W ramach kwestionariusza Religijności Personalnej (SRP) porównanie poziomu wiary, moralności, praktyk religijnych oraz selfu religijnego w grupie kobiet i mężczyzn wykazało, że poziom *Praktyk religijnych* w grupie kobiet (M = 37,0; SD = 4,2) w porównaniu z grupą mężczyzn (M = 35,8; SD = 3,9) jest statystycznie wyższy: $t(178) = 1,968$; p = 0,051. W pozostałych skalach istotności różnic między grupą kobiet i mężczyzn są statystycznie nieistotne. Dodatkowo porównano średnie wartości między poszczególnymi czynnikami. W grupie kobiet najwyższy poziom przyjmuje skala *Praktyk religijnych* (M = 37,0; SD = 4,2), najniższy *Self religijny* (M = 16,3; SD = 3,0). Różnica między poziomem *Praktyk religijnych* (M = 37,0; SD = 4,2) i poziomem *Wiary* (M = 33,9; SD = 4,1) jest

statystycznie istotna: $t(178) = 4,543$; $p < 0,001$. W grupie mężczyzn najwyższy poziom przyjmują *Praktyki religijne* ($M = 35,8$; $SD = 3,9$), najniższy *Selfreligijny* ($M = 16,3$; $SD = 3,0$). W grupie mężczyzn różnica między poziomem *Praktyk religijnych* ($M = 35,8$; $SD = 3,9$) i poziomem *Wiary* ($M = 34,0$; $SD = 3,9$) jest statystycznie istotna: $t(210) = 3,317$; $p = 0,001$. Uzyskane wyniki ukazują podobną strukturę religijności personalnej u mężczyzn i kobiet.

Odniesienie składowych religijności personalnej do poszczególnych kierunków studiów przedstawia tabela 3.1.9.

Tabela 3.1.9. Porównanie wyników dla czterech kierunków studiów (SRP)

Skala Religijności Personalnej (SRP)	Kierunki studiów							
	towaroznawstwo N = 43		telekomunikacja N = 72		kulturoznawstwo N = 34		wokalny N = 31	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
<i>Wiara</i>	34,3	3,8	33,7	3,8	34,8	4,4	33,5	4,5
<i>Moralność</i>	26,2	2,9	26,4	3,9	24,8	4,1	27,5	5,2
<i>Praktyki religijne</i>	36,2	3,4	35,0	3,8	37,5	3,4	38,2	5,0
<i>Selfreligijny</i>	16,8	2,6	15,4	3,1	16,4	2,6	15,6	3,4

Odniesienie składowych religijności personalnej do poszczególnych kierunków studiów wskazuje, że najwyższą wartość przyjmuje *Wiara* na kierunku kulturoznawstwo ($M = 34,8$; $SD = 4,4$), najniższy zaś na kierunku wokalnym ($M = 33,5$; $SD = 4,5$). Różnica między średnimi wartościami *Wiary* na kierunku kulturoznawstwo i wokalnym nie jest statystycznie istotna: $t(63) = 1,177$; $p = 0,244$. Porównanie poziomu *Praktyk religijnych* wskazuje, że najwyższą wartość przyjmuje ten czynnik u studentek na kierunku wokalnym ($M = 38,2$; $SD = 5,0$) i najniższy na kierunku telekomunikacja ($M = 35,0$; $SD = 3,8$). Między średnim poziomem *Praktyk religijnych* na kierunku telekomunikacja i wokalnym zachodzi istotna różnica: $t(101) = 3,553$; $p < 0,001$. Średnia wartość *Moralności* przyjmuje najwyższą wartość na kierunku wokalnym ($M = 27,5$; $SD = 5,2$), najniższą natomiast na kierunku kulturoznawstwo ($M = 24,8$; $SD = 4,1$). Różnica średnich między kierunkiem wokalnym i kulturoznawstwem jest statystycznie istotna: $t(63) = 2,335$; $p = 0,023$. Względnie niewysokie zróżnicowanie zachodzi w porównaniu wartości zmiennej *Selfreligijny*. Najwyższy poziom przyjmuje on na kierunku towaroznawstwo ($M = 16,8$; $SD = 2,6$), najniższy poziom na kierunku telekomunikacja ($M = 15,4$; $SD = 3,1$). Różnica średnich *Selfu religijnego* jest istotna: $t(113) = 2,484$; $p = 0,014$.

Uszczegółowione analizy różnic międzykierunkowych dla poszczególnych zmiennych zestawiono w czterech tabelach (3.1.10–3.1.13). Pierwsza z nich (tabela 3.1.10) prezentuje wyniki testu t istotności różnic średnich dla *Wiary religijnej*.

Tabela 3.1.10. Istotność różnic dla *Wiary religijnej*
 Zakres testu *t*: między kierunkiem... a kierunkiem...

	towaro- znawstwo	telekomuni- kacja	kulturo- znawstwo	wokalny	test <i>t</i>		
					<i>t</i>	df	<i>p</i>
1	+	+			-0,819	113	0,414
2	+		+		0,535	75	0,594
3	+			+	-0,827	72	0,411
4		+	+		1,322	104	0,189
5		+		+	-0,232	101	0,817
6			+	+	-1,277	63	0,244

Uszczegółowione analizy różnic międzykierunkowych dla poszczególnych zmiennych uzyskane za pomocą testu *t* istotności różnic średnich dla *Wiary religijnej* wykazują, że nie różnicuje ona żadnych porównań między kierunkami studiów.

Z kolei w obszarze *Moralności* (zob. tabela 3.1.11) zróżnicowanie występuje na kierunkach: kulturoznawstwo i wokalny: $t(63) = 2,335$; $p = 0,023$.

Tabela 3.1.11. Istotność różnic dla *Moralności religijnej*
 Zakres testu *t*: między kierunkiem... a kierunkiem...

	towaro- znawstwo	telekomuni- kacja	kulturo- znawstwo	wokalny	test <i>t</i>		
					<i>t</i>	df	<i>p</i>
1	+	+			0,291	113	0,771
2	+		+		-1,753	75	0,084
3	+			+	1,372	72	0,174
4		+	+		-1,939	104	0,055
5		+		+	1,253	101	0,213
6			+	+	2,335	63	0,023

Dotadnia wartość statystyki *t* wskazuje, że poziom *Moralności religijnej* jest na kierunku wokalnym ($M = 27,5$; $SD = 5,2$) istotnie wyższy od poziomu tej zmiennej na kierunku kulturoznawstwo ($M = 24,8$; $SD = 4,1$). Moralność religijna jako miara zgodności moralności prywatnej z moralnością wynikającą z wyznawanej religii ilustruje stopień interioryzacji moralności religijnej, ale także poziom rozumienia tej moralności, identyfikację z systemem wartości chrześcijańskich lub trudności w przyjęciu tych zasad. Podobna różnica zachodzi między kierunkami kulturoznawstwo i telekomunikacja ($t(104) = -1,939$; $p = 0,055$). Można przypuszczać, że studenci kulturoznawstwa zajmują miejsce pośrednie

między kierunkiem technicznym a kierunkiem artystycznym, gdyż swoje treści lokują między materią techniczną a doznaniem estetycznymi (duchem).

Zmienna *Praktyki religijne* różnicuje trzy kierunki studiów: wokalny, telekomunikacja i towaroznawstwo (zob. tabela 3.1.12).

Tabela 3.1.12. Istotność różnic dla *Praktyk religijnych*
Zakres testu t: między kierunkiem... a kierunkiem...

				test t			
	towaroznawstwo	telekomunikacja	kulturoznawstwo	wokalny	t	df	p
1	+	+			-1,703	113	0,091
2	+		+		1,666	75	0,099
3	+			+	2,049	72	0,044
4		+	+		3,267	104	0,015
5		+		+	3,553	101	0,001
6			+	+	0,665	63	0,508

Najistotniejsza różnica odnosi się do zestawienia kierunku telekomunikacja z wokalnym: $t(101) = 3,553$; $p = 0,001$, a także z kierunkiem towaroznawstwo: $t(72) = 2,049$; $p = 0,044$.

Praktyki religijne będące komponentem religijności personalnej u studentek kierunku wokalnego są ich częstym doświadczeniem, stąd też ich znaczenie. Oznacza to, że ten wymiar religijności jest współobecny w czasie aktywności edukacyjnej związanej z kształtowaniem własnej indywidualności artystycznej. Można też przypuszczać, że wpisana w praktyki religijne duchowość sprzyja studentom kulturoznawstwa bardziej niż studentom telekomunikacji i towaroznawstwa. W podobną interpretację wpisuje się różnica w poziomie *Praktyk religijnych* między studentami na kierunkach kulturoznawstwo i telekomunikacja: $t(104) = 3,267$; $p = 0,015$. Wyniki pokazują, że dla studentów kulturoznawstwa praktyki religijne są częstszym doświadczeniem niż dla studentów kierunku telekomunikacja między innymi ze względu na głębsze rozumienie sfery religijności i znaczenia duchowości religijnej.

Różnica w poziomie wartości *Selfu religijnego* między czterema kierunkami studiów dotyczy jedynie studentów dwóch kierunków: telekomunikacja i towaroznawstwo (zob. tabela 3.1.13) i wynosi: $t(113) = -2,484$, $p = 0,014$.

Tabela 3.1.13. Istotność różnic dla *Selfu religijnego*
 Zakres testu *t*: między kierunkiem... a kierunkiem...

	towaroznawstwo	telekomunikacja	kulturoznawstwo	wokalny	test <i>t</i>		
					<i>t</i>	df	<i>p</i>
1	+	+			-2,484	113	0,014
2	+		+		-0,670	75	0,505
3	+			+	-1,721	72	0,090
4		+	+		1,629	104	0,106
5		+		+	0,292	101	0,771
6			+	+	-1,071	63	0,288

Znak funkcji *t* wskazuje, że poziom *Selfu religijnego* u studentów towaroznawstwa jest wyższy niż u studentów telekomunikacji. Uzasadnienia tego wyniku można się doszukiwać w dominacji kierunków ścisłych i technicznych na kierunku telekomunikacja. Racjonalność postępu naukowo-technicznego jest potocznie rozumiana jako czynnik redukujący własną identyfikację religijną.

Dla określenia różnicującego związku komponentów religijności personalnej na kierunki ścisłe i humanistyczne wykorzystano nieparametryczny test U Manna-Whitneya. Wyniki testu poprzedzono zestawieniem średnich rang z uwzględnieniem dychotomii kierunkowej (zob. tabela 3.1.14).

Tabela 3.1.14. Średnie rangi komponentów Religijności Personalnej z uwzględnieniem charakteru kierunku studiów

	Kierunki	N	Średnia ranga
<i>Wiara</i>	kierunki ścisłe	115	89,13
	kierunki humanistyczne	65	92,93
	Ogółem	180	
<i>Moralność</i>	kierunki ścisłe	115	92,73
	kierunki humanistyczne	65	86,56
	Ogółem	180	
<i>Praktyki religijne</i>	kierunki ścisłe	115	78,64
	kierunki humanistyczne	65	111,48
	Ogółem	180	
<i>Self religijny</i>	kierunki ścisłe	115	90,79
	kierunki humanistyczne	65	89,99
	Ogółem	180	
<i>Wynik łączny</i>	kierunki ścisłe	115	84,70
	kierunki humanistyczne	65	100,75
	Ogółem	180	

Uzyskane rezultaty wskazują, że podział na kierunki ściśle – humanistyczne w stopniu znaczącym różnicuje *Praktyki religijne* (U Manna-Whitneya = 2374,0; $p < 0,001$) i *Wynik łączny* (U Manna-Whitneya = 3071,0; $p < 0,047$). Uzyskane istotności zestawione z wartościami średnich rang wskazują, że średni poziom rang na kierunkach humanistycznych jest istotnie wyższy niż na kierunkach technicznych. Podobna tendencja występuje również w wyniku łącznym będącym średnią wszystkich komponentów religijności personalnej. Wyższy poziom praktyk religijnych u studentów na kierunkach humanistycznych można wyjaśnić innymi treściami nauczania, celami i misją wydziałów humanistycznych, dla których celem jest rozwój absolwenta jako osoby wykazującej się nie tylko rozległą wiedzą, ale też wrażliwością społeczną i bogatą duchowością. Ten aspekt rozwojowy nie jest dominujący na wydziałach z kierunkami ścisłymi.

W celu określenia różnicującego związku kierunku studiów z poziomem komponentów religijności personalnej utworzono zestawienie średnich rang (zob. tabela 3.1.15), co znacząco wsparło interpretację istotnych wyników testu H Kruskala-Wallisa: *Praktyki religijne* – H Kruskala-Wallisa(3) = 18,487; $p < 0,001$ i *Self religijny* – H Kruskala-Wallisa(3) = 8,298; $p = 0,040$.

Tabela 3.1.15. Średnie rangi Religijności Personalnej z uwzględnieniem kierunku studiów

	Kierunki	N	Średnia ranga
<i>Wiara</i>	Towaroznawstwo	43	95,19
	Telekomunikacja	72	85,51
	Kulturoznawstwo	34	99,07
	Wokalny	31	86,19
	Ogółem	180	
<i>Moralność</i>	Towaroznawstwo	43	87,27
	Telekomunikacja	72	95,99
	Kulturoznawstwo	34	75,81
	Wokalny	31	98,35
	Ogółem	180	
<i>Praktyki religijne</i>	Towaroznawstwo	43	86,84
	Telekomunikacja	72	73,75
	Kulturoznawstwo	34	109,13
	Wokalny	31	114,05
	Ogółem	180	
<i>Self religijny</i>	Towaroznawstwo	43	104,87
	Telekomunikacja	72	82,38
	Kulturoznawstwo	34	100,96
	Wokalny	31	77,97
	Ogółem	180	

	Kierunki	N	Średnia ranga
Wynik łączny	Towaroznawstwo	43	91,63
	Telekomunikacja	72	80,57
	Kulturoznawstwo	34	100,46
	Wokalny	31	101,08
	Ogółem	180	

Na tej podstawie ustalono, że kierunek studiów różnicuje dwa komponenty Religijności Personalnej: najniższy poziom *Praktyk religijnych* występuje u studentów telekomunikacji i towaroznawstwa, a najwyższy na kierunku wokalnym. Z kolei *Self religijny* (autoidentyfikacja religijna) najwyższy poziom przyjmuje na towaroznawstwie i kulturoznawstwie, najniższy na telekomunikacji i kierunku wokalnym.

3.1.3. Porównanie wartości komponentów Stylu Twórczego Zachowania (STZ) w odniesieniu do płci i między kierunkami studiów

W odniesieniu do komponentów badanych za pomocą kwestionariusza Styl Twórczego Zachowania (*Aprobata życia*, *Siła ego*, *Samorealizacja*, *Giętkość struktur poznawczych*, *Wewnętrzna sterowność*) badania wykazały, że płeć nie różnicuje żadnej z pięciu podskal (zob. tabela 3.1.16).

Tabela 3.1.16. Porównanie wyników kobiet i mężczyzn (STZ)

Styl Twórczego Zachowania (STZ)	Płeć				test t		
	kobiety N = 74		mężczyźni N = 106		df	t	p
	M	SD	M	SD			
<i>Aprobata życia</i>	21,4	4,1	20,4	4,5	178	1,521	0,130
<i>Siła ego</i>	27,3	7,1	27,1	7,5	178	0,180	0,857
<i>Samorealizacja</i>	31,4	5,6	30,3	6,8	178	1,146	0,253
<i>Giętkość struktur poznawczych</i>	41,2	7,1	40,4	7,8	178	0,702	0,483
<i>Wewnętrzna sterowność</i>	35,8	7,0	36,1	6,0	178	-0,308	0,758

Wyniki odnoszące się do aspektów twórczego zachowania (STZ) na poszczególnych kierunkach studiów zestawiono w tabeli 3.1.17.

Tabela 3.1.17. Średnia i odchylenie standardowe dla czterech kierunków studiów

Styl Twórczego Zachowania (STZ)	Kierunki studiów							
	towaroznawstwo N = 43		telekomunikacja N = 72		kulturoznawstwo N = 34		wokalny N = 31	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
<i>Aprobata życia</i>	21,0	4,7	20,1	4,5	21,1	4,5	22,1	3,1
<i>Siła ego</i>	27,7	7,4	27,3	7,7	26,6	7,3	26,8	6,9
<i>Samorealizacja</i>	31,3	5,9	30,3	6,7	30,2	7,1	31,6	5,2
<i>Giętkość struktur poznawczych</i>	39,8	7,7	40,7	7,4	39,9	8,7	43,1	5,9
<i>Wewnętrzna sterowność</i>	35,5	7,4	35,8	5,6	36,6	6,9	36,1	6,3

Dla uszczegółowienia różnic międzykierunkowych utworzono sześć porównań wartości średnich badanych testem t (zob. tabele 3.1.18–3.1.22).

Tabela 3.1.18. Istotność różnic dla *Aprobaty życia*
Zakres testu t : między kierunkiem... a kierunkiem...

				test t			
	towaroznawstwo	telekomunikacja	kulturoznawstwo	wokalny	t	df	p
1	+	+			-1,021	113	0,310
2	+		+		1,059	75	0,925
3	+			+	1,136	72	0,260
4		+	+		1,068	104	0,288
5		+		+	2,252	101	0,026
6			+	+	1,033	63	0,305

Tabela 3.1.19. Istotność różnic dla *Siły ego*
Zakres testu t : między kierunkiem... a kierunkiem...

				test t			
	towaroznawstwo	telekomunikacja	kulturoznawstwo	wokalny	t	df	p
1	+	+			-0,273	113	0,785
2	+		+		-0,652	75	0,512
3	+			+	-0,531	72	0,597
4		+	+		-0,444	104	0,678
5		+		+	-0,312	101	0,756
6			+	+	0,113	63	0,910

Tabela 3.1.20. Istotność różnic dla *Samorealizacji*
 Zakres testu *t*: między kierunkiem... a kierunkiem...

	towaroznawstwo	telekomunikacja	kulturoznawstwo	wokalny	test <i>t</i>		
					<i>t</i>	df	<i>p</i>
1	+	+			-0,809	113	0,420
2	+		+		-0,742	75	0,460
3	+			+	0,227	72	0,821
4		+	+		0,070	104	0,944
5		+		+	0,962	101	0,338
6			+	+	0,899	63	0,272

Tabela 3.1.21. Istotność różnic dla *Giętkości struktur poznawczych*
 Zakres testu *t*: między kierunkiem... a kierunkiem...

	towaroznawstwo	telekomunikacja	kulturoznawstwo	wokalny	test <i>t</i>		
					<i>t</i>	df	<i>p</i>
1	+	+			0,662	113	0,535
2	+		+		0,053	75	0,957
3	+			+	1,999	72	0,049
4		+	+		-0,491	104	0,625
5		+		+	1,599	101	0,113
6			+	+	1,719	63	0,091

Tabela 3.1.22. Istotność różnic dla *Wewnętrznej sterowności*
 Zakres testu *t*: między kierunkiem... a kierunkiem...

	towaroznawstwo	telekomunikacja	kulturoznawstwo	wokalny	test <i>t</i>		
					<i>t</i>	df	<i>p</i>
1	+	+			0,246	113	0,806
2	+		+		0,667	75	0,507
3	+			+	0,366	72	0,716
4		+	+		0,036	104	0,526
5		+		+	0,240	101	0,811
6			+	+	-0,304	63	0,762

Porównując wyniki stylu twórczego zachowania (STZ) na różnych kierunkach studiów można zauważyć, że *Aprobata życia* przyjmuje najwyższą wartość na kierunku wokalnym ($M = 22,1$; $SD = 3,1$), najniższą zaś na kierunku telekomunikacja ($M = 20,1$; $SD = 4,5$) i jest to różnica statystycznie istotna: $t(101) = -2,252$; $p = 0,026$. *Siła ego* najwyższy poziom przyjmuje na kierunku towaroznawstwo ($M = 27,7$; $SD = 7,4$), *ex aequo* z wartościami na kierunku telekomunikacja

($M = 27,3$; $SD = 7,7$). Najniższy poziom średniej wartości przyjmuje *Sila ego* na kierunku kulturoznawstwo ($M = 26,6$; $SD = 7,3$), *ex aequo* z wartościami na kierunku wokalnym ($M = 26,8$; $SD = 6,9$). Różnica między wartościami średnich nie jest istotna: $t(75) = 0,652$; $p = 0,517$. *Samorealizacja* najwyższy poziom przyjmuje na kierunku wokalnym ($M = 31,6$; $SD = 5,2$), najniższy natomiast na kierunku kulturoznawstwo ($M = 30,2$; $SD = 7,1$), *ex aequo* z kierunkiem telekomunikacja ($M = 30,3$; $SD = 6,7$). Różnica ta również nie jest statystycznie istotna: $t(63) = 0,936$; $p = 0,354$. *Giętkość struktur poznawczych* najwyższy poziom przyjmuje na kierunku wokalnym ($M = 43,1$; $SD = 5,9$), najniższy zaś na kierunku towaroznawstwo ($M = 39,8$; $SD = 7,7$), *ex aequo* z kierunkiem kulturoznawstwo ($M = 39,9$; $SD = 8,7$). Różnica między średnimi na kierunku wokalnym i towaroznawstwo przyjmuje poziom statystycznie istotny: $t(72) = 1,999$; $p = 0,049$. Ostatnia podskala *Wewnętrzna sterowność* najwyższy poziom przyjmuje na kierunku kulturoznawstwo ($M = 36,6$; $SD = 6,9$), najniższy zaś na kierunku towaroznawstwo ($M = 35,5$; $SD = 7,4$), *ex aequo* z wartościami na kierunku telekomunikacja ($M = 35,8$; $SD = 5,6$). Różnica między poziomem *Wewnętrznej sterowności* na kierunku kulturoznawstwo i towaroznawstwo jest statystycznie nieistotna: $t(75) = 0,667$; $p = 0,501$.

Badając różnice międzykierunkowe poprzez porównanie wartości średnich testem *t* wykazano, że dla *Aprobaty życia* jedyna istotna różnica zachodzi między kierunkiem wokalnym a telekomunikacją. Dodatnia wartość funkcji *t* wskazuje, że poziom aprobaty życia w grupie studentek wokalistyki jest wyższy niż w grupie studentów telekomunikacji. Znajduje to potwierdzenie w charakterze studiów artystycznych, których celem jest indywidualny rozwój studenta, rozpoznanie wraz z nauczycielem-mistrzem własnych niepowtarzalnych uzdolnień i możliwości oraz przysposobienie studentów do całożyciowej pracy twórczej. Tak szeroki plan własnego rozwoju wymaga aprobaty życia, która jest najczęściej czynnikiem synergicznym całej aktywności twórczej przyszłego artysty.

Kierunek wokalny tym razem z towaroznawstwem wykazują zróżnicowanie w odniesieniu do *Giętkości struktur*. Poziom *Giętkości struktur poznawczych* jest zdecydowanie wyższy na kierunku wokalnym w stosunku do pozostałych kierunków, przy czym największa i jednocześnie istotna różnica zachodzi w porównaniu do studentów towaroznawstwa: $t(72) = 1,999$; $p = 0,049$. Kierunek wokalny wymaga od studiujących elastyczności przy poszukiwaniu najlepszych form i strategii własnego rozwoju. Wymaga też oryginalności i umiejętności tworzenia wizerunku własnej osoby w stopniu będącym poza obszarem zainteresowania studentów innych kierunków.

Porównanie *Sily ego* i *Samorealizacji* będących również komponentami Stylu Twórczego Zachowania nie wykazało żadnych istotnych różnic. Również poziom *Wewnętrznej sterowności* nie jest różnicowany przez kierunki studiów. Brak

zróznicowania w tym zakresie wyjaśnia fakt, że poczucie wewnętrznej sterowności odnosi się do sytuacji incydentalnych, a więc doświadczanych przez zdecydowaną mniejszość studentów i z tego powodu niewidocznych w statystyce. *Wewnętrzna sterowność* rozumiana jako umiejętność przeciwstawiania się presji grupy zakłada konflikt, który musi istnieć dostatecznie długo, żeby zostać zarejestrowany w badaniach kwestionariuszowych. Epizodyczne konflikty są czymś naturalnym w życiu studenckim, stąd na żadnym kierunku studiów nie znalazły swojego odbicia w przeprowadzonych badaniach.

Uzyskane wyniki mogą być również uzasadnione względnie niskim zaawansowaniem etapu studiowania oraz tym, że na pierwszych latach studiów dominują przedmioty ogólne, które są istotne dla ogólnego rozwoju studenta, acz są niekiedy odległe tematycznie od wybranego kierunku studiów czy wymarzonej specjalności. Poczucie samorealizacji w okresie pierwszych dwóch, trzech, a nawet czterech lat nie zdążyło się wykształcić, stąd brak istotnych różnic. Na brak istotnych różnic składa się również rozczarowanie procesem studiów u części studentów, krytyka rzeczywistości uczelnianej lub poczucie pomyłki w decyzji o wyborze studiów.

Następnie dla pogłębienia rozumienia stylu twórczego zachowania w odniesieniach szerszych, to jest do ścisłego i humanistycznego charakteru studiów, wykorzystano test U Manna-Whitneya poprzedzony zestawieniem średnich rang komponentów kwestionariusza Style Twórczego Zachowania (zob. tabela 3.1.23).

Tabela 3.1.23. Średnie rangi Stylu Twórczego Zachowania z uwzględnieniem charakteru kierunku studiów

	Kierunki	N	Średnia ranga
<i>Aprobata życia</i>	kierunki ścisłe	115	85,32
	kierunki humanistyczne	65	99,66
	Ogółem	180	
<i>Siła ego</i>	kierunki ścisłe	115	93,07
	kierunki humanistyczne	65	85,96
	Ogółem	180	
<i>Samorealizacja</i>	kierunki ścisłe	115	90,10
	kierunki humanistyczne	65	91,20
	Ogółem	180	
<i>Giętkość struktur poznawczych</i>	kierunki ścisłe	115	87,71
	kierunki humanistyczne	65	95,43
	Ogółem	180	
<i>Wewnętrzna sterowność</i>	kierunki ścisłe	115	88,22
	kierunki humanistyczne	65	94,53
	Ogółem	180	

Uzyskane rezultaty wykazały, że przy agregacji czterech szczegółowych kierunków studiów do dwóch kierunków (charakter ścisły i humanistyczny) różnica na poziomie tendencji statystycznej odnosi się jedynie do *Aprobata życia*: U Manna-Whitneya = 3142,0; $p = 0,74$.

Dla określenia stopnia zróżnicowania Stylu Twórczego Zachowania w zależności od kierunku studiów utworzono zestawienie średnich rang (zob. tabela 3.1.24), a następnie użyto nieparametrycznego testu H Kruskala-Wallisa. Badania wykazały brak różnicującego związku między stylem twórczego zachowania a kierunkiem studiów.

Tabela 3.1.24. Średnie rangi Stylu Twórczego Zachowania z uwzględnieniem kierunku studiów

	Kierunki	N	Średnia ranga
<i>Aprobata życia</i>	Towaroznawstwo	43	93,94
	Telekomunikacja	72	80,17
	Kulturoznawstwo	34	95,43
	Wokalny	31	104,31
	Ogółem	180	
<i>Siła ego</i>	Towaroznawstwo	43	96,38
	Telekomunikacja	72	91,08
	Kulturoznawstwo	34	84,50
	Wokalny	31	87,56
	Ogółem	180	
<i>Samorealizacja</i>	Towaroznawstwo	43	93,66
	Telekomunikacja	72	87,98
	Kulturoznawstwo	34	86,90
	Wokalny	31	95,92
	Ogółem	180	
<i>Giętkość struktur poznawczych</i>	Towaroznawstwo	43	82,20
	Telekomunikacja	72	91,01
	Kulturoznawstwo	34	86,56
	Wokalny	31	105,16
	Ogółem	180	
<i>Wewnętrzna sterowność</i>	Towaroznawstwo	43	88,60
	Telekomunikacja	72	87,99
	Kulturoznawstwo	34	96,76
	Wokalny	31	92,08
	Ogółem	180	

3.1.4. Porównanie wartości podskal Wzajemnych Odniesień (SWO) dla kryterium płci i między kierunkami studiów

W Skali Wzajemnych Odniesień wszystkie trzy komponenty: *Stosunek do siebie*, *Stosunek do innych* i *Stosunek do Boga* są różnicowane przez płć, przy czym ich poziom jest statystycznie istotnie wyższy u kobiet (zob. tabela 3.1.25).

Tabela 3.1.25. Porównanie wyników kobiet i mężczyzn (SWO)

Skala Wzajemnych Odniesień (SWO)	Płeć				test t		
	kobiety N = 74		mężczyźni N = 106		df	t	p
	M	SD	M	SD			
<i>Stosunek do siebie</i>	62,2	5,6	60,2	6,2	178	2,215	0,028
<i>Stosunek do innych</i>	51,6	4,2	49,6	5,4	178	2,671	0,008
<i>Stosunek do Boga</i>	49,2	12,5	45,0	11,9	178	2,282	0,024

Porównanie poziomu odniesień w grupie kobiet wskazuje, że najwyższą wartość przyjmuje *Stosunek do siebie* ($M = 62,2$; $SD = 5,6$), najniższą *Stosunek do Boga* ($M = 49,2$; $SD = 12,5$) i jest to różnica statystycznie istotna: $t(178) = 2,671$; $p = 0,008$. Porównanie średniej wartości *Stosunku do innych* ($M = 51,6$; $SD = 4,2$) ze średnią *Stosunku do Boga* ($M = 49,2$; $SD = 12,5$) wskazuje, że różnica jest statystycznie nieistotna: $t(146) = 1,566$, $p = 0,119$. Podobne zależności występują w grupie mężczyzn z tą różnicą, że różnica między średnią *Stosunku do innych* ($M = 49,6$; $SD = 5,4$) a średnią *Stosunku do Boga* ($M = 45,0$; $SD = 11,9$) jest statystycznie istotna: $t(210) = 3,624$; $p < 0,001$.

Największa różnica między kobietami i mężczyznami dotyczy zmiennej *Stosunek do innych*. Różnica między kobietami: $M = 51,6$; $SD = 4,2$ i mężczyznami: $M = 49,6$; $SD = 5,4$ jest statystycznie istotna: $t(178) = 2,671$, $p = 0,008$. Również wartość zmiennej *Stosunek do Boga* u kobiet: $M = 49,2$; $SD = 12,5$ jest wyższa niż u mężczyzn: $M = 45,0$; $SD = 11,9$ i jest to różnica statystycznie istotna: $t(178) = 2,282$, $p = 0,024$. Warto przy tym zauważyć, że rozkład zmiennej *Stosunek do Boga* charakteryzuje się u kobiet i mężczyzn ponaddwukrotnie wyższą wartością odchylenia standardowego niż w wypadku pozostałych zmiennych. Wskazuje to, że zmienna ta zdecydowanie silniej różnicuje badaną grupę niż pozostałe zmienne. Również u kobiet występuje wyższy poziom *Stosunku do siebie*: $M = 62,2$; $SD = 5,6$ w porównaniu z mężczyznami: $M = 60,2$; $SD = 6,2$.

Wyniki uzyskane na Skali Wzajemnych Odniesień z uwzględnieniem kierunku studiów przedstawia tabela 3.1.26.

Tabela 3.1.26. Średnia i odchylenie standardowe dla czterech kierunków studiów (SWO)

Skala Wzajemnych Odniesień (SWO)	Kierunki studiów							
	towaroznaw- stwo N = 43		telekomuni- kacja N = 72		kulturoznaw- stwo N = 34		wokalny N = 31	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
<i>Stosunek do siebie</i>	61,6	5,3	60,1	5,9	60,3	7,0	63,0	6,0
<i>Stosunek do innych</i>	51,1	4,4	49,1	5,1	50,6	5,9	52,2	3,9
<i>Stosunek do Boga</i>	48,6	10,5	44,8	10,8	45,5	14,0	50,0	15,1

W odniesieniu do analizowanych kierunków studiów można wskazać różnicę między *Stosunkiem do siebie* u studentów kierunku telekomunikacja ($M = 61,1$; $SD = 5,9$) a studentów na kierunku wokalnym ($M = 63,0$; $SD = 6,0$). Przyjmuje ona poziom statystycznie istotny: $t(101) = 2,277$; $p = 0,025$. Nie zachodzi natomiast różnica w poziomie *Stosunku do siebie* między studentami towaroznawstwa ($M = 61,6$; $SD = 5,3$) i kierunku wokalnego ($M = 63,0$; $SD = 6,0$) i przyjmuje ona poziom statystycznie nieistotny: $t(72) = 1,818$; $p = 0,073$. W skali *Stosunek do innych* największa bezwzględna różnica zachodzi między studentami kierunku telekomunikacja ($M = 49,1$; $SD = 5,1$) a studentami na kierunku wokalnym ($M = 52,2$; $SD = 3,9$). Różnica ta jest też statystycznie istotna: $t(101) = 3,022$; $p = 0,003$. Istotna różnica zachodzi również między *Stosunkiem do innych* u studentów z kierunku towaroznawstwo ($M = 51,1$; $SD = 4,4$) i studentów z kierunku telekomunikacja ($M = 52,2$; $SD = 3,9$); przy czym: $t(113) = 2,139$; $p = 0,035$. Nie jest natomiast statystycznie istotna różnica między *Stosunkiem do innych* u studentów kulturoznawstwa ($M = 50,6$; $SD = 5,9$) w porównaniu ze studentami na kierunku wokalnym ($M = 51,1$; $SD = 4,4$); $t(63) = 1,276$; $p = 0,206$. W skali *Stosunek do Boga* największa bezwzględna różnica ponownie zachodzi między studentami kierunku telekomunikacja ($M = 44,8$; $SD = 10,8$) a studentami na kierunku wokalnym ($M = 50,0$; $SD = 15,1$) i jest ona statystycznie istotna: $t(101) = 1,978$; $p = 0,051$. Zwraca przy tym uwagę podwyższona wartość odchylenia standardowego w tej skali w grupie studentów na kierunku wokalnym. Nie jest natomiast istotna różnica między *Stosunkiem do Boga* u studentów kierunku towaroznawstwo ($M = 48,8$; $SD = 10,5$) w porównaniu ze studentami kierunku telekomunikacja ($M = 44,8$; $SD = 10,8$); $t(113) = 1,844$; $p = 0,067$.

Dla uszczegółowienia analiz międzykierunkowych utworzono zestawienia dla każdej zmiennej ze Skali Wzajemnych Odniesień. Pierwsze zestawienie określa *Stosunek do siebie* (zob. tabele 3.1.27– 3.1.29).

Tabela 3.1.27. Istotność różnic dla *Stosunku do siebie*
 Zakres testu *t*: między kierunkiem... a kierunkiem...

	towaroznawstwo	telekomunikacja	kulturoznawstwo	wokalny	test <i>t</i>		
					<i>t</i>	df	<i>p</i>
1	+	+			-1,369	113	0,174
2	+		+		-0,928	75	0,357
3	+			+	1,061	72	0,292
4		+	+		-0,613	104	0,541
5		+		+	1,492	101	0,139
6			+	+	1,662	63	0,101

Tabela 3.1.28. Istotność różnic dla *Stosunku do innych*
 Zakres testu *t*: między kierunkiem... a kierunkiem...

	towaroznawstwo	telekomunikacja	kulturoznawstwo	wokalny	test <i>t</i>		
					<i>t</i>	df	<i>p</i>
1	+	+			-2,139	113	0,035
2	+		+		-0,462	75	0,671
3	+			+	1,112	72	0,270
4		+	+		1,343	104	0,182
5		+		+	3,022	101	0,003
6			+	+	1,276	63	0,206

Tabela 3.1.29. Istotność różnic dla *Stosunku do Boga*
 Zakres testu *t*: między kierunkiem... a kierunkiem...

	towaroznawstwo	telekomunikacja	kulturoznawstwo	wokalny	test <i>t</i>		
					<i>t</i>	df	<i>p</i>
1	+	+			-1,844	113	0,068
2	+		+		-1,110	75	0,270
3	+			+	0,471	72	0,639
4		+	+		0,282	104	0,778
5		+		+	1,978	101	0,051
6			+	+	1,247	63	0,217

Zmienna *Stosunek do siebie* nie różnicuje żadnego porównania dwóch kierunków. *Stosunek do siebie* u studentów jest postawą pokoleniową i bardziej wynika z uniwersaliów kulturowych charakterystycznych dla kraju i epoki, tradycji wychowawczych w systemie szkolnictwa i jakości życia w rodzinie niż z podjętego kierunku studiów. Zmienna *Stosunek do innych* różnicuje kierunki telekomunikacja i wokalny: $t(101) = 3,022$; $p = 0,003$ oraz telekomunikacja

i towaroznawstwo: $t(113) = -2,139$; $p = 0,035$. Natomiast zmienna *Stosunek do Boga* różnicuje istotnie jedynie studentki kierunku wokalistyki i studentów telekomunikacji: $t(101) = 1,987$; $p = 0,051$.

Dla pogłębienia zrozumienia odniesień do siebie, innych i Boga zbadano ich poziom na kierunkach o charakterze ścisłym i humanistycznym. Zestawienie średnich rang z uwzględnieniem charakteru studiów przedstawia tabela 3.1.30.

Tabela 3.1.30. Średnie rangi Skali Wzajemnych Odniesień (SWO) z uwzględnieniem charakteru kierunków

	Kierunki	N	Średnia ranga
<i>Stosunek do siebie</i>	kierunki ścisłe	115	87,15
	kierunki humanistyczne	65	96,43
	Ogółem	180	
<i>Stosunek do innych</i>	kierunki ścisłe	115	85,20
	kierunki humanistyczne	65	99,88
	Ogółem	180	
<i>Stosunek do Boga</i>	kierunki ścisłe	115	85,21
	kierunki humanistyczne	65	99,85
	Ogółem	180	

Różnice między kierunkami jeśli chodzi o stosunek do siebie, innych i Boga przyjmują poziom statystycznej tendencji. Konkluzja wynikająca z tego wyniku jest taka, że studia humanistyczne pełniej kształcą człowieka w obszarze podstawowych odniesień. Badania wykazały wyższy poziom odniesień zarówno do siebie i do innych, jak i do Boga na kierunkach humanistycznych.

Określenie różnicującego związku między komponentami Skali Wzajemnych Odniesień (SWO) a kierunkiem studiów zostało ustalone za pomocą testu H Kruskala-Wallisa. Ustalenie wymaganych wartości średnich rang przedstawiono w tabeli 3.1.31.

Tabela 3.1.31. Średnie rangi Skali Wzajemnych Odniesień z uwzględnieniem kierunku studiów

	Kierunki	N	Średnia ranga
<i>Odniesienie do siebie</i>	Towaroznawstwo	43	95,43
	Telekomunikacja	72	82,20
	Kulturoznawstwo	34	86,01
	Wokalny	31	107,85
	Ogółem	180	

	Kierunki	N	Średnia ranga
<i>Odniesienie do innych</i>	Towaroznawstwo	43	98,72
	Telekomunikacja	72	77,12
	Kulturoznawstwo	34	91,59
	Wokalny	31	108,98
	Ogółem	180	
<i>Odniesienie do Boga</i>	Towaroznawstwo	43	96,58
	Telekomunikacja	72	78,42
	Kulturoznawstwo	34	87,69
	Wokalny	31	113,19
	Ogółem	180	

Różnicujący związek kierunku studiów w Skali Wzajemnych Odniesień ujawnił się w *Stosunku do Boga* – H Kruskala-Wallisa(3) = 10,445; $p = 0,015$ oraz w *Stosunku do innych* – H Kruskala-Wallisa(3) = 18,298; $p < 0,001$. Najniższy poziom odniesień do Boga występuje na kierunku telekomunikacyjnym, najwyższy na kierunku wokalnym. Wysokim poziomem odniesienia do Boga charakteryzują się studenci na kierunku towaroznawstwo. Podobne trendy są związane ze *Stosunkiem do siebie*: najwyższy poziom posiadają studentki na kierunku wokalnym, najniższy na kierunku telekomunikacyjnym. Studenci na kierunku towaroznawstwo wykazują się stosunkowo wysokim poziomem *Stosunku do innych*.

3.1.5. Porównanie wartości podskal kwestionariusza Psychopedagogiczne Aspekty Twórczości (PAT) w odniesieniu do płci i między kierunkami studiów

Psychopedagogiczne Aspekty Twórczości (*dzielenie się dobrymi pomysłami i praktykami, dążenie do tworzenia rozwiązań oryginalnych, otwartość na nowe idee i pomysły, partycypacja i uczestniczenie osobiste w kulturze i sztuce, dążenie do poprawiania codzienności*) w grupie kobiet i mężczyzn wraz z testem istotności różnic zostały przedstawione w tabeli 3.1.32.

Tabela 3.1.32. Porównanie wyników kobiet i mężczyzn (PAT)

Psychopedagogiczne Aspekty Twórczości (PAT)	Płeć				test t		
	kobiety N = 74		mężczyźni N = 106		df	t	p
	M	SD	M	SD			
<i>Dążenie do tworzenia rozwiązań oryginalnych</i>	41,8	3,5	40,5	4,0	178	2,257	0,025
<i>Dzielenie się dobrymi pomysłami i praktykami</i>	38,5	4,3	39,9	4,9	178	-1,982	0,049
<i>Otwartość na nowe idee i pomysły</i>	35,5	3,5	35,5	3,7	178	0,000	1,000
<i>Partycypacja i uczestniczenie osobiste w kulturze i sztuce</i>	44,1	4,5	42,3	5,1	178	2,443	0,015
<i>Dążenie do poprawiania codzienności</i>	35,6	4,6	34,4	5,1	178	1,616	0,108

Badanie psychopedagogicznych aspektów twórczości w grupie kobiet i mężczyzn wykazało, że statystycznie istotna różnica zachodzi między średnimi wartościami u kobiet: $M = 41,8$; $SD = 3,5$ i mężczyzn: $M = 40,5$; $SD = 4,0$; $t(178) = 2,257$; $p = 0,025$ w odniesieniu do zmiennej *Dążenie do tworzenia rozwiązań oryginalnych*. Również statystycznie istotna różnica zachodzi między średnimi wartościami zmiennych *Dzielenie się dobrymi pomysłami i praktykami* u kobiet ($M = 38,5$; $SD = 4,3$) i mężczyzn ($M = 39,9$; $SD = 4,9$); $t(178) = 1,982$; $p = 0,049$ oraz *Partycypacja i uczestniczenie osobiste w kulturze i sztuce* między kobietami ($M = 44,1$; $SD = 4,5$) i mężczyznami ($M = 42,3$; $SD = 5,1$); $t(178) = 2,443$; $p = 0,015$. Płeć nie różnicuje wartości średnich w skalach *Otwartość na nowe idee i pomysły* oraz *Dążenie do poprawiania codzienności*.

Wyniki dla Psychopedagogicznych Aspektów Twórczości z uwzględnieniem kierunku studiów zestawiono w tabeli 3.1.33.

Tabela 3.1.33. Średnia i odchylenie standardowe dla czterech kierunków studiów (PAT)

Psychopedagogiczne Aspekty Twórczości (PAT)	Kierunki studiów							
	towaroznawstwo N = 43		telekomunikacja N = 72		kulturoznawstwo N = 34		wokalny N = 31	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
<i>Dążenie do tworzenia rozwiązań oryginalnych</i>	41,7	3,3	40,8	4,0	39,7	4,0	41,9	3,8
<i>Dzielenie się dobrymi pomysłami i praktykami</i>	38,3	3,5	40,2	4,6	39,2	5,5	38,9	5,2

Psychopedagogiczne Aspekty Twórczości (PAT)	Kierunki studiów							
	towaroznaw- stwo N = 43		telekomuni- kacja N = 72		kulturoznaw- stwo N = 34		wokalny N = 31	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
<i>Otwartość na nowe idee i pomysły</i>	34,8	3,4	35,7	3,7	35,0	3,8	36,6	3,4
<i>Partycypacja i uczestniczenie osobiste w kulturze i sztuce</i>	43,8	4,6	42,1	4,9	42,6	5,7	44,5	4,4
<i>Dążenie do poprawiania codzienności</i>	35,4	5,2	34,4	5,0	34,5	5,4	35,8	3,5

Analizując różnicujący wpływ kierunku studiów na poszczególne skale kwestionariusza Psychopedagogiczne Aspekty Twórczości, można zauważyć, że zachodzi statystycznie istotna różnica między kierunkiem kulturoznawstwo: $M = 39,7$; $SD = 4,0$ i wokalnym: $M = 41,9$; $SD = 3,8$; $t(63) = 2,268$; $p = 0,027$. Statystycznie istotne różnice zachodzą w skali *Dzielenie się dobrymi pomysłami i praktykami* między kierunkiem towaroznawstwo: $M = 38,3$; $SD = 3,5$ i kierunkiem telekomunikacja: $M = 42,2$; $SD = 4,6$; $t(63) = 2,268$; $p = 0,027$. *Otwartość na nowe idee i pomysły* jest najsilniej różnicowana przez kierunek towaroznawstwo: $M = 34,8$; $SD = 3,4$ i wokalny: $M = 36,6$; $SD = 3,4$; $t(63) = 2,268$; $p = 0,027$. *Partycypacja i uczestniczenie osobiste w kulturze i sztuce* najsilniej różnicuje kierunek telekomunikacja: $M = 42,1$; $SD = 4,9$ i wokalny: $M = 44,5$; $SD = 4,4$; $t(63) = 2,268$; $p = 0,027$. Te same kierunki różnicują *Dążenie do poprawiania codzienności* – kierunek telekomunikacja: $M = 34,4$; $SD = 5,0$ i kierunek wokalny: $M = 35,8$; $SD = 3,5$; $t(63) = 2,268$; $p = 0,027$.

Różnice w wynikach zmiennych PAT między poszczególnymi kierunkami zaprezentowane zostały w tabelach 3.1.34–3.1.48.

Tabela 3.1.34. Istotność różnic dla *Dążenia do tworzenia rozwiązań oryginalnych*
Zakres testu t: między kierunkiem... a kierunkiem...

	towaroznawstwo	telekomunikacja	kulturoznawstwo	wokalny	test t		
					t	df	p
1	+	+			-1,244	113	0,216
2	+		+		-2,404	75	0,019
3	+			+	0,241	52	0,810
4		+	+		-1,322	104	0,190
5		+		+	1,299	101	0,197
6			+	+	2,268	63	0,027

Tabela 3.1.35. Istotność różnic dla *Dzielenia się dobrymi pomysłami i praktykami*
 Zakres testu t: między kierunkiem... a kierunkiem...

	towaroznawstwo	telekomunikacja	kulturoznawstwo	wokalny	test t		
					t	df	p
1	+	+			2,456	113	0,016
2	+		+		0,970	75	0,335
3	+			+	0,692	72	0,491
4		+	+		-0,980	104	0,329
5		+		+	-1,264	101	0,209
6			+	+	-0,225	63	0,822

Tabela 3.1.36. Istotność różnic dla *Otwartości na nowe idee i pomysły*
 Zakres testu t: między kierunkiem... a kierunkiem...

	towaroznawstwo	telekomunikacja	kulturoznawstwo	wokalny	test t		
					t	df	p
1	+	+			1,300	113	0,196
2	+		+		0,243	75	0,808
3	+			+	2,247	72	0,028
4		+	+		-0,901	104	0,369
5		+		+	1,159	101	0,249
6			+	+	1,782	63	0,079

Tabela 3.1.37. Istotność różnic dla *Partycypacji i osobistego uczestniczenia w kulturze i sztuce*
 Zakres testu t: między kierunkiem... a kierunkiem...

	towaroznawstwo	telekomunikacja	kulturoznawstwo	wokalny	test t		
					t	df	p
1	+	+			-1,841	113	0,068
2	+		+		-1,023	75	0,310
3	+			+	0,658	72	0,513
4		+	+		0,465	104	0,643
5		+		+	2,349	101	0,021
6			+	+	1,494	63	0,140

Tabela 3.1.38. Istotność różnic dla *Dążenia do poprawiania codzienności*
 Zakres testu t: między kierunkiem... a kierunkiem...

	towaroznawstwo	telekomunikacja	kulturoznawstwo	wokalny	test t		
					t	df	p
1	+	+			-1,022	113	0,309
2	+		+		-0,741	75	0,461

	towaroznawstwo	telekomunikacja	kulturoznawstwo	wokalny	test t		
					t	df	p
3	+			+	0,372	72	0,711
4		+	+		0,091	104	0,927
5		+		+	1,369	101	0,174
6			+	+	1,139	63	0,259

Różnice w wynikach zmiennych PAT między poszczególnymi kierunkami przedstawiają się następująco:

- *Dążenie do tworzenia rozwiązań oryginalnych* różnicuje kulturoznawstwo z towaroznawstwem: $t(75) = -2,404$; $p = 0,019$ i kierunek wokalny z kulturoznawstwem: $t(63) = 2,268$; $p = 0,027$.
- *Dzielenie się dobrymi pomysłami i praktykami* wykazuje statystycznie istotną różnicę przy porównaniu kierunków telekomunikacja i towaroznawstwo: $t(113) = 2,456$; $p = 0,016$. Wyższy poziom dzielenia się dobrymi pomysłami i praktykami na kierunku telekomunikacja wynika z tego, że na wydziałach politechnicznych promuje się kapitał i aktywa intelektualne, które w organizacji opartej na nauce przekazuje się w formie wzajemnego dzielenia się wiedzą na temat najlepszych praktyk i rozwiązań.
- *Otwartość na nowe idee i pomysły* przyjmuje poziom istotnego statystycznie zróżnicowania w dwóch porównaniach: kierunku wokalnego z towaroznawstwem: $t(72) = 2,247$; $p = 0,028$ i na poziomie tendencji statystycznej z kulturoznawstwem: $t(63) = 1,782$; $p = 0,079$. W obydwu porównaniach poziom otwartości u studentek wokalistyki jest wyższy niż u studentów towaroznawstwa i kulturoznawstwa. To pokazuje, że wszechstronne wykształcenie uniwersyteckie z misją pracy twórczej jest działaniem otwierającym, które nie ma odpowiednika w edukacji pozaartystycznej.
- *Partycypacja i uczestniczenie osobiste w kulturze i sztuce* przybiera poziom statystycznie istotnych zróżnicowań w dwóch porównaniach: kierunek wokalny i telekomunikacja: $t(101) = 2,349$; $p = 0,021$ i na poziomie tendencji statystycznej kierunków telekomunikacja i towaroznawstwo: $t(63) = -1,841$; $p = 0,068$. Pierwsza istotna różnica ma swoje uzasadnienie w charakterze kierunku, który z założenia wdraża studentów do partycypacji i uczestniczenia w kulturze i sztuce. Duże znaczenie w budowaniu aktywności kulturowej studentów posiada kultura studencka, która przyjmuje szereg form wielokrotnie sprawdzonych w środowisku studenckim, jak festiwale studenckiej piosenki, kabarety studenckie, kluby, dyskusyjne kluby filmowe (DKF-y), rajdy turystyczne itp.

- *Dążenie do poprawiania codzienności* nie wykazuje żadnych statystycznie istotnych różnic w porównaniach międzykierunkowych.

Przedstawione powyżej wyniki umożliwiły zbadanie różnic w zakresie psychopedagogicznych aspektów twórczości pomiędzy osobami reprezentującymi kierunki ścisłe i humanistyczne. Jako pierwsze zbadano zróżnicowanie poziomu średnich rang komponentów PAT z uwzględnieniem charakteru studiów (zob. tabela 3.1.39).

Tabela 3.1.39. Średnie rangi Psychopedagogicznych Aspektów Twórczości z uwzględnieniem charakteru studiów

	Kierunki	N	Średnia ranga
<i>Dążenie do tworzenia rozwiązań oryginalnych</i>	kierunki ścisłe	115	92,47
	kierunki humanistyczne	65	87,01
	Ogółem	180	
<i>Dzielenie się dobrymi pomysłami i praktykami</i>	kierunki ścisłe	115	93,33
	kierunki humanistyczne	65	85,49
	Ogółem	180	
<i>Otwartość na nowe idee i pomysły</i>	kierunki ścisłe	115	89,35
	kierunki humanistyczne	65	92,53
	Ogółem	180	
<i>Partycypacja i uczestniczenie osobiste w kulturze i sztuce</i>	kierunki ścisłe	115	87,27
	kierunki humanistyczne	65	96,22
	Ogółem	180	
<i>Dążenie do poprawiania codzienności</i>	kierunki ścisłe	115	90,05
	kierunki humanistyczne	65	91,30
	Ogółem	180	

Uzyskane wyniki wskazują na brak zróżnicowania na kierunkach humanistycznych i ścisłych, co jest optymistyczną konkluzją, bo świadczy o potencjale twórczym, który jest względnie jednakowo obecny zarówno u studentów kierunków ścisłych, jak i kierunków humanistycznych.

W celu określenia stopnia zróżnicowania Psychopedagogicznych Aspektów Twórczości w zależności od kierunku studiów utworzono zestawienie średnich rang (zob. tabela 3.1.40), a następnie użyto nieparametrycznego testu H Kruskala-Wallisa.

Tabela 3.1.40. Średnie rangi dla Psychopedagogicznych Aspektów Twórczości z uwzględnieniem kierunku studiów

	Kierunki	N	Średnia ranga
<i>Dążenie do tworzenia rozwiązań oryginalnych</i>	Towaroznawstwo	43	100,77
	Telekomunikacja	72	87,52
	Kulturoznawstwo	34	76,25
	Wokalny	31	98,81
	Ogółem	180	
<i>Dzielenie się dobrymi pomysłami i praktykami</i>	Towaroznawstwo	43	79,91
	Telekomunikacja	72	101,35
	Kulturoznawstwo	34	86,82
	Wokalny	31	84,03
	Ogółem	180	
<i>Otwartość na nowe idee i pomysły</i>	Towaroznawstwo	43	80,56
	Telekomunikacja	72	94,60
	Kulturoznawstwo	34	80,84
	Wokalny	31	105,35
	Ogółem	180	
<i>Partycypacja i osobiste uczestniczenie w kulturze i sztuce</i>	Towaroznawstwo	43	97,43
	Telekomunikacja	72	81,20
	Kulturoznawstwo	34	88,54
	Wokalny	31	104,63
	Ogółem	180	
<i>Dążenie do poprawiania codzienności</i>	Towaroznawstwo	43	96,00
	Telekomunikacja	72	86,49
	Kulturoznawstwo	34	82,59
	Wokalny	31	100,85
	Ogółem	180	

Badania wykazały brak różnicującego związku między komponentami psychopedagogicznych aspektów twórczości a kierunkiem studiów.

Podsumowując przeprowadzone badania, można stwierdzić, że kobiety i mężczyźni z badanej grupy charakteryzują się dużą niezależnością w myśleniu i działaniu; mają indywidualistyczne podejście do studenckiej rzeczywistości i są przy tym krytyczni oraz sceptyczni. Towarzyszą temu zachowania niestandardowe i nieszablonowe, co w sytuacji studiów, które są dynamiczną sytuacją poznawczą, wydaje się zasadne.

Wyniki dla twórczych zachowań z uwzględnieniem kierunku studiów pokazują zróżnicowanie w odniesieniu do konformizmu, nonkonformizmu oraz

zachowań algorytmicznych i heurystycznych. Uwagę zwraca statystycznie istotna różnica poziomu konformizmu na kierunku telekomunikacja (najwyższy) i wokalny (najniższy). Dodatkowo na kierunku wokalnym poziom nonkonformizmu i zachowań heurystycznych jest najwyższy, co może być związane z realizacją założenia, że do istotnych aktywności należy odkrywanie w procesie samodzielnych poszukiwań obszarów twórczości, które mogą być inspiracją dla własnej ścieżki rozwoju artystycznego.

Uzyskane wyniki są zgodne z charakterem studiów i pokazują, że konformizm oraz zachowania algorytmiczne są charakterystyczne dla relacji zadaniowych i wykonawczych, typowych na przykład dla zadań inżynierskich. Z kolei kierunek wokalny związany z obszarem poszukiwań twórczych jest zdominowany postawami nonkonformistycznymi i zachowaniami heurystycznymi, w których jest zawarte dążenie do nadania własnej ekspresji najdoskonalszej formy. Dwukrotnie w zestawieniu odznaczają się wyniki uzyskane na kierunku towaroznawstwo, przyjmując najniższy poziom nonkonformizmu i zachowań heurystycznych. Zachowania algorytmiczne i konformizm dominują na kierunkach technicznych i ścisłych, w których są powszechne odniesienia do uwarunkowań technicznych i prawnych, natomiast w aspekcie organizacyjnym są to zależności hierarchiczne. Świadczy to o tym, że studenci tych kierunków są zdominowani relacjami podporządkowania i zgody, a także warunkowani specyfiką umiejętności, które nie wymagają działań niekonwencjonalnych i twórczych. Być może na uczelnie ekonomiczne zdominowane w społecznym wizerunku przez kierunki finansowe wstępują młodzi ludzie o określonych predyspozycjach osobowościowych, dla których ścisłość, rzetelność, terminowość i odpowiedzialność są najważniejszymi cechami. W zawodach związanych z finansami nie oczekuje się postaw twórczych czy innowacyjnych, promuje się natomiast cechy związane z wiedzą ekonomiczną zdominowaną w dużym stopniu przez metody matematyczne.

Zarówno kobiety, jak i mężczyźni reprezentują podobną strukturę religijności personalnej. Dominuje poziom praktyk religijnych nad poziomem wiary, co jest zgodne z charakterystyką polskiej religijności. Niepokoić może niski poziom moralności i samooceny własnej religijności. Praktyki religijne i wiara są ze sobą powiązane poprzez uczestniczenie w obrzędach i rytuałach religijnych. Z kolei samoocena religijności pośredniczy między sferą obrzędów i transcendencji a realnym stosunkiem do wartości. W konfrontacji z racjonalnością treści przekazywanych na wyższej uczelni, w przestrzeni trendów globalnych i wzmoczonych tendencji laicyzacyjnych powstaje dysonans między tradycyjnym obrazem religijności i samooceną własnej religijności.

Kierunek studiów nie różnicuje poziomu wiary. Zbliżony poziom wiary na wszystkich kierunkach może wskazywać na silne tradycje kulturowe w kształtowaniu się wiary w rodzinie w okresie dzieciństwa i w wieku dorastania. Różnicę

można dostrzec w obrębie praktyk religijnych na kierunku wokalnym i telekomunikacyjnym; moralności na kierunku wokalnym i kulturoznawstwie oraz niewielkie zróżnicowanie w autoidentyfikacji religijnej na kierunku towaroznawstwo (najwyższy) oraz na kierunku telekomunikacja (najniższy). Odwołując się do specyfiki rozwojowej młodego dorosłego, można założyć, że są one podyktowane posiadaną samoocena.

Wyniki pokazują również, że w grupie badanych kobiet i mężczyzn dominuje giętkość struktur poznawczych, a dopiero w następnej kolejności wewnętrzna sterowność, samorealizacja, siła ego i aprobaty życia. Podobna struktura stylów twórczego myślenia u kobiet i mężczyzn może świadczyć o społecznej unifikacji aspektów budujących styl twórczego zachowania. Również porównując wyniki Stylu Twórczego Zachowania na różnych kierunkach studiów, można zauważyć statystycznie istotną różnicę w poziomie aprobaty życia na kierunku telekomunikacyjnym oraz wokalnym; siły ego na towaroznawstwie, telekomunikacji i kulturoznawstwie; samorealizacji na kierunku wokalnym i na kulturoznawstwie, a giętkości struktur na towaroznawstwie, kulturoznawstwie i kierunku wokalnym. Wyniki znajdują potwierdzenie w charakterze studiów. Z kolei brak istotnych różnic w obrębie wewnętrznej sterowności i siły ego można wyjaśnić niespecyficznymi odniesieniami szeroko rozumianego studenckiego życia.

Porównanie poziomu wzajemnych odniesień pokazuje zarówno podobieństwa, jak i zróżnicowanie ze względu na płeć. Statystycznie istotna różnica między kobietami i mężczyznami widoczna jest w stosunku do Boga. Nie odnotowano natomiast różnic w stosunku do siebie. Można zatem wnioskować, że stosunek do siebie u studentów jest postawą pokoleniową i bardziej wynika z uniwersaliów kulturowych charakterystycznych dla kraju i epoki, z tradycji wychowawczych i jakości życia w rodzinie, niż z podjętego kierunku studiów. Kierunki wokalny i telekomunikacja oraz telekomunikacja i towaroznawstwo różnicują stosunek do innych. Można to tłumaczyć tym, że studenci towaroznawstwa są w przyszłej pracy zawodowej skoncentrowani na zleceniodawcach zadań, zwierzchnikach i przełożonych. To ważna umiejętność dla zrozumienia oczekiwań klienta, odczytania jego intencji, nierzadko ukrytej strategii.

To, że studentki wokalistyki posiadają wyższy poziom odniesień wobec innych niż studenci telekomunikacji może wiązać się z faktem, że częścią kształcenia muzycznego, zwłaszcza na kierunku wokalistyki, jest praca grupowa z zespołem muzycznym, dyrygentem, reżyserem, choreografem i kostiumologiem. Stosunek do innych jest więc treścią kształcenia studentów uczelni artystycznej.

Stosunek do Boga zróżnicowany jest istotnie w wypadku kierunku wokalnego i telekomunikacji. Przyczyn tej różnicy można się doszukiwać w znaczeniu duchowości i transcendencji dla rozwoju artystycznego studenta i późniejszego absolwenta. Znacząca część klasyki muzycznej, w tym wokalne, ma swoje źródła

w religii i mistyce. Nie jest natomiast celem kształcenia studentów telekomunikacji kształtowanie relacji wobec Boga i transcendencji, choć niezależnie od kierunku studiów stanowi ono główny cel aktywności duszpasterstw akademickich. Należy również zauważyć, że studia humanistyczne pełniej kształcą człowieka w obszarze podstawowych odniesień niż studia na kierunkach ścisłych.

W obszarze Psychopedagogicznych Aspektów Twórczości kierunek studiów różnicuje to, co jest określane mianem dzielenia się dobrymi pomysłami i praktykami, otwartością na nowe idee i pomysły, partycypacją oraz uczestnictwem w kulturze i sztuce. Interesujące jest przy tym to, że poziom dążenia do rozwiązań oryginalnych na kierunku towaroznawstwo jest wyższy niż na kierunku kulturoznawstwo. Wynika to prawdopodobnie z zajęć na towaroznawstwie opartych na studium przypadku i dyskusyjnych formach poszukiwania rozwiązań. Budowanie przewagi konkurencyjnej wymaga myślenia łamiącego dotychczasowe schematy. Również studentki wokalistyki wykazują wyższy poziom dążenia do tworzenia rozwiązań oryginalnych, bo przygotowują się do konkurowania w przyszłym środowisku pracy, jakim jest scena, opera lub operetka. Studiowanie kulturoznawstwa nie wiąże się z potrzebą żadnego rywalizowania, stąd niski poziom dążenia do tworzenia rozwiązań oryginalnych. Brak istotnych różnic w zakresie dążenia do poprawiania codzienności może wynikać ze specyfiki studiowania i zamieszkiwania poza domem rodzinnym. Ponadto uczestniczenie w zajęciach z wieloma lokalizacjami w mieście i terminowy rygor zaliczeń oraz egzaminów koliduje z dążeniem do poprawiania codzienności, „przesuwając” ten problem na czas po studiach.

Uzyskane wyniki ukazują wieloaspektowe zróżnicowanie w badanych obszarach. Rozproszenie czynników kształtujących twórcze zachowania, a w konsekwencji twórcze życie stawia przed badaczami, ale też i wychowawcami wyzwanie związane z respektowaniem tego, co kryje się pod pojęciem twórczości w życiu osobistym i aktywności zawodowej. Zaprezentowane wyniki wyznaczają przestrzeń refleksji nad modelem wychowania do twórczego życia.

3.2. Uwarunkowania zachowań twórczych

Zachowania twórcze w prezentowanym badaniu charakteryzowane są poprzez składowe Kwestionariusza Twórczego Zachowania (KANH). Są nimi: *Konformizm*, *Nonkonformizm*, *Zachowania algorytmiczne* i *Zachowania heurystyczne*, które w badaniu identyfikującym predyktory przyjmują postać zmiennych wyjaśnianych. Dla określenia czynników determinujących je ustalono sześć grup: dwie wyznaczone przez płeć oraz cztery wyznaczone przez kierunek studiów.

Przyjęte założenia badawcze i uzyskane wyniki podstawowych analiz statystycznych upoważniają do wnioskowania, że współzależności między zmienną

wyjaśnianą a zmiennymi wyjaśniającymi posiadają charakter liniowy. Dla ich identyfikacji zastosowano analizy za pomocą regresji liniowej i wielozmiennej.

3.2.1. Regresja dla zmiennej *Zachowania twórcze* w grupach badanych kobiet i mężczyzn

Zależności regresyjne zachowań twórczych z uwzględnieniem płci przedstawiono w tabelach 3.2.1–3.2.4. Wyniki regresji dla zmiennej *Konformizm* w grupie kobiet zawiera tabela 3.2.1.

Tabela 3.2.1. Współczynniki regresji dla *Konformizmu* w grupie kobiet^{a,b}

Model	Niestandaryz. współczynnik		Standaryz. współczynnik	t	p
	B	bł. stand.	Beta		
(Constant)	5,426	13,470		,403	,689
Religijność Personalna					
<i>Wiara</i>	,029	,131	,025	,223	,824
<i>Moralność</i>	,047	,165	,039	,286	,776
<i>Praktyki religijne</i>	-,065	,159	-,056	-,408	,685
<i>Self religijny</i>	,180	,181	,113	,994	,325
Styl Twórczego Zachowania					
<i>Aprobata życia</i>	-,095	,176	-,082	-,541	,590
<i>Siła ego</i>	,078	,090	,115	,862	,392
<i>Samorealizacja</i>	,126	,129	,147	,984	,330
<i>Giętkość struktur poznawczych</i>	,028	,077	,041	,362	,719
<i>Wewnętrzna sterowność</i>	-,282	,098	-,406	-2,861	,006
Odniesienia					
<i>Stosunek do siebie</i>	-,307	,133	-,356	-2,301	,025
<i>Stosunek do innych</i>	,137	,154	,119	,887	,379
<i>Stosunek do Boga</i>	,019	,053	,050	,361	,719
Psychopedagogiczne Aspekty Twórczości					
<i>Dążenie do poprawiania codzienności</i>	,225	,163	,163	1,385	,172
<i>Dzielenie się dobrymi pomysłami i praktykami</i>	,062	,130	,055	,479	,634
<i>Otwartość na nowe idee i pomysły</i>	,051	,167	,037	,308	,759

Model	Niestandaryz. współczynnik		Standaryz. współczynnik	t	p
	B	bł. stand.	Beta		
<i>Partycypacja i uczestniczenie osobiste w kulturze i sztuce</i>	-,057	,130	-,053	-,437	,664
<i>Dążenie do tworzenia rozwiązań oryginalnych</i>	,214	,123	,202	1,733	,089

a. Zmienna wyjaśniana: *Konformizm*.

b. Płeć – kobiety.

Badanie zależności regresyjnych w obrębie zachowań twórczych wykazało, że *Konformizm* w grupie kobiet posiada dwa ujemne predyktory: *Wewnętrzna sterowność* (Beta = -0,406; p = 0,006) oraz *Stosunek do siebie* (Beta = -0,356; p = 0,025). Uzyskane wyniki wskazują, że im wyższy poziom wewnętrznej sterowności i stosunku do siebie, tym niższy poziom konformizmu. Wysoki poziom wewnętrznej sterowności jest wyrazem spójnego systemu własnych wartości i gotowości do obrony własnego punktu widzenia. Podobnie wysoki poziom oceny siebie jest najczęściej przeciwieństwem pasywności, niesamodzielności czy lęklivosti.

Z kolei badanie w regresji liniowej dla zmiennej *Nonkonformizm* w grupie kobiet ujawnia aż sześć predyktorów (zob. tabela 3.2.2). Predyktory z obszaru Religijności Personalnej to: *Self religijny* (Beta = -0,362; p < 0,001) i *Moralność* (Beta = 0,357; p = 0,002); w Stylu Twórczego Zachowania: *Samorealizacja* (Beta = 0,461; p < 0,001) i *Giętkość struktur poznawczych* (Beta = 0,266; p = 0,005). Predyktorami są również *Stosunek do Boga* (Beta = -0,353; p = 0,002) oraz *Dzielenie się dobrymi pomysłami i praktykami* (Beta = 0,182; p = 0,053).

Tabela 3.2.2. Współczynniki regresji dla *Nonkonformizmu* w grupie kobiet^{a,b}

Model	Niestandaryz. współczynnik		Standaryz. współczynnik	t	p
	B	bł. stand.	Beta		
(Constant)	-4,501	10,024		-,449	,655
Religijność Personalna					
<i>Wiara</i>	-,043	,098	-,039	-,436	,664
<i>Moralność</i>	,397	,123	,357	3,230	,002
<i>Praktyki religijne</i>	,011	,118	,010	,092	,927
<i>Self religijny</i>	-,535	,135	-,362	-3,978	,000
Styl Twórczego Zachowania					
<i>Aprobata życia</i>	-,142	,131	-,131	-1,085	,282
<i>Siła ego</i>	-,046	,067	-,073	-,681	,498
<i>Samorealizacja</i>	,370	,096	,461	3,862	,000

Model	Niestandaryz. współczynnik		Standaryz. współczynnik	t	p
	B	bł. stand.	Beta		
<i>Giętkość struktur poznawczych</i>	,168	,057	,266	2,935	,005
<i>Wewnętrzna sterowność</i>	,109	,073	,169	1,493	,141
Odniesienia					
<i>Stosunek do siebie</i>	,171	,099	,214	1,726	,090
<i>Stosunek do innych</i>	-,147	,115	-,137	-1,279	,206
<i>Stosunek do Boga</i>	-,126	,039	-,353	-3,221	,002
Psychopedagogiczne Aspekty Twórczości					
<i>Dzielenie się dobrymi pomysłami i praktykami</i>	,192	,097	,182	1,979	,053
<i>Otwartość na nowe idee i pomysły</i>	-,054	,124	-,042	-,434	,666
<i>Partycypacja i uczestniczenie osobiste w kulturze i sztuce</i>	-,036	,097	-,036	-,374	,710
<i>Dążenie do tworzenia rozwiązań oryginalnych</i>	-,073	,092	-,074	-,792	,432

a. Zmienna wyjaśniana: *Nonkonformizm*.

b. Płeć – kobiety.

Poziom istotności współczynników regresji jest bardzo wysoki, co może świadczyć o wielu uwarunkowaniach nonkonformizmu, ale też o związkach nonkonformizmu z innymi uwarunkowaniami. Dotyczy to głównie autoidentyfikacji religijnej, samorealizacji, stosunku do Boga, moralności i giętkości struktur poznawczych. Zwraca przy tym uwagę silna istotność *Samorealizacji* ($t = 3,862$; $p < 0,001$) i *Giętkości struktur poznawczych* ($t = 2,935$; $p = 0,005$), która jest właściwa dla elastycznych strategii samorealizacji uwzględniających uwarunkowania sytuacyjne i konteksty.

Wyjaśnienia dotyczące zmiennej *Zachowania algorytmiczne* w grupie kobiet (zob. tabela 3.2.3) wykazały obecność jednego predyktora w obrębie Psychopedagogicznych Aspektów Twórczości, jakim jest *Dążenie do poprawiania codzienności* (Beta = 0,309; $p = 0,016$).

Tabela 3.2.3. Współczynniki regresji dla *Zachowań algorytmicznych* w grupie kobiet^{a,b}

Model	Niestandaryz. współczynnik		Standaryz. współczynnik	t	p
	B	bł. stand.	Beta		
(Constant)	5,586	10,191		,548	,586
Religijność Personalna					
<i>Wiara</i>	,170	,099	,201	1,713	,092
<i>Moralność</i>	,117	,125	,138	,938	,352
<i>Praktyki religijne</i>	-,114	,120	-,139	-,950	,346
<i>Self religijny</i>	,160	,137	,141	1,172	,246
Styl Twórczego Zachowania					
<i>Aprobata życia</i>	-,241	,133	-,289	-1,809	,076
<i>Siła ego</i>	,080	,068	,165	1,164	,249
<i>Samorealizacja</i>	,134	,097	,217	1,374	,175
<i>Giętkość struktur poznawczych</i>	,050	,058	,103	,859	,394
<i>Wewnętrzna sterowność</i>	-,041	,075	-,084	-,556	,580
Odniesienia					
<i>Stosunek do siebie</i>	-,116	,101	-,188	-1,149	,256
<i>Stosunek do innych</i>	-,090	,116	-,110	-,772	,443
<i>Stosunek do Boga</i>	,031	,040	,114	,781	,438
Psychopedagogiczne Aspekty Twórczości					
<i>Dążenie do poprawiania codzienności</i>	,304	,123	,309	2,474	,016
<i>Dzielenie się dobrymi pomysłami i praktykami</i>	-,102	,099	-,127	-1,039	,304
<i>Otwartość na nowe idee i pomysły</i>	-,030	,126	-,030	-,234	,816
<i>Partycypacja i uczestniczenie osobiste w kulturze i sztuce</i>	-,049	,099	-,064	-,495	,622
<i>Dążenie do tworzenia rozwiązań oryginalnych</i>	,096	,093	,127	1,030	,308

a. Zmienna wyjaśniana: *Zachowania algorytmiczne*.

b. Płeć – kobiety.

Ujawniona zależność wskazuje na to, że kobiety, osiągając wyższy poziom dążenia do poprawiania codzienności, okazują wyższy poziom zachowań algorytmicznych.

Ostatnia zmienna wyjaśniana *Zachowania heurystyczne* w grupie kobiet posiada cztery predyktory (zob. tabela 3.2.4). Są nimi: *Self religijny* (Beta = -0,391;

$p < 0,001$); *Samorealizacja* (Beta = 0,365; $p = 0,010$); *Giętkość struktur poznawczych* (Beta = 0,428; $p < 0,001$); *Dzielenie się dobrymi pomysłami i praktykami* (Beta = 0,254; $p = 0,019$).

Tabela 3.2.4. Współczynniki regresji dla *Zachowań heurystycznych* w grupie kobiet^{a,b}

Model	Niestandaryz. współczynnik		Standaryz. współczynnik	t	p
	B	bł. stand.	Beta		
(Constant)	4,032	12,353		,326	,745
Religijność Personalna					
<i>Wiara</i>	-,065	,121	-,055	-,540	,591
<i>Moralność</i>	,159	,151	,133	1,053	,297
<i>Praktyki religijne</i>	,035	,146	,030	,237	,813
<i>Self religijny</i>	-,625	,166	-,391	-3,766	,000
Styl Twórczego Zachowania					
<i>Aprobata życia</i>	-,010	,161	-,008	-,060	,953
<i>Siła ego</i>	-,049	,083	-,072	-,589	,558
<i>Samorealizacja</i>	,316	,118	,365	2,676	,010
<i>Giętkość struktur poznawczych</i>	,292	,071	,428	4,130	,000
<i>Wewnętrzna sterowność</i>	,101	,090	,145	1,115	,270
Odniesienia					
<i>Stosunek do siebie</i>	,078	,122	,091	,641	,524
<i>Stosunek do innych</i>	-,105	,141	-,091	-,740	,462
<i>Stosunek do Boga</i>	-,072	,048	-,187	-1,497	,140
Psychopedagogiczne Aspekty Twórczości					
<i>Dążenie do poprawiania codzienności</i>	-,090	,149	-,065	-,603	,549
<i>Dzielenie się dobrymi pomysłami i praktykami</i>	,289	,120	,254	2,413	,019
<i>Otwartość na nowe idee i pomysły</i>	-,081	,153	-,059	-,530	,598
<i>Partycypacja i uczestniczenie osobiste w kulturze i sztuce</i>	-,118	,120	-,110	-,985	,329
<i>Dążenie do tworzenia rozwiązań oryginalnych</i>	,030	,113	,028	,266	,791

a. Zmienna wyjaśniana: *Zachowania heurystyczne*.

b. Płeć – kobiety.

Dodatnie znaki predyktorów wskazują, że w grupie kobiet im wyższy jest poziom zmiennych *Samorealizacja*, *Giętkość struktur poznawczych* oraz *Dzielenie się dobrymi pomysłami i praktykami*, tym wyższy poziom *Zachowań heurystycznych*. Ujemny znak wskazuje, że im wyższy poziom zmiennej *Self religijny*, tym niższy poziom *Zachowań heurystycznych*.

Wyniki analogicznego badania regresji dla grupy mężczyzn zamieszczono w tabelach 3.2.5–3.2.8.

Badania wykazały (zob. tabela 3.2.5), że w grupie mężczyzn *Konformizm* posiada dwa ujemne predyktory: *Siła ego* (wartość Beta = -0,469; $p < 0,001$) oraz *Stosunek do innych* (wartość Beta = -0,469; $p < 0,001$).

Tabela 3.2.5. Współczynniki regresji dla *Konformizmu* w grupie mężczyzn^{ab}

Model	Niestandaryz. współczynnik		Standaryz. współczynnik	t	p
	B	bł. stand.	Beta		
(Constant)	18,258	9,663		1,890	,062
Religijność Personalna					
<i>Wiera</i>	,002	,136	,002	,018	,986
<i>Moralność</i>	,083	,125	,066	,665	,508
<i>Praktyki religijne</i>	-,162	,130	-,123	-1,244	,217
<i>Self religijny</i>	,006	,160	,003	,035	,972
Styl Twórczego Zachowania					
<i>Aprobata życia</i>	,052	,153	,046	,342	,734
<i>Siła ego</i>	-,316	,077	-,469	-4,079	,000
<i>Samorealizacja</i>	-,140	,111	-,187	-1,262	,210
<i>Giętkość struktur poznawczych</i>	-,056	,068	-,085	-,828	,410
<i>Wewnętrzna sterowność</i>	-,006	,098	-,007	-,056	,955
Odniesienia					
<i>Stosunek do siebie</i>	,119	,118	,145	1,007	,317
<i>Stosunek do innych</i>	-,285	,126	-,302	-2,271	,026
<i>Stosunek do Boga</i>	,007	,052	,016	,129	,898
Psychopedagogiczne Aspekty Twórczości					
<i>Dążenie do poprawiania codzienności</i>	,112	,097	,108	1,154	,251
<i>Dzielenie się dobrymi pomysłami i praktykami</i>	,084	,119	,062	,712	,479
<i>Otwartość na nowe idee i pomysły</i>	,151	,101	,153	1,497	,138

Model	Niestandaryz. współczynnik		Standaryz. współczynnik	t	p
	B	bł. stand.	Beta		
<i>Partycypacja i uczestniczenie osobiste w kulturze i sztuce</i>	,106	,094	,107	1,125	,264
<i>Dążenie do tworzenia rozwiązań oryginalnych</i>	,112	,097	,108	1,154	,251

a. Zmienna wyjaśniana: *Konformizm*.

b. Płeć – mężczyźni.

Uzyskane wyniki informują o tym, że im wyższa wartość *Sily ego* i *Stosunku do innych*, tym niższy poziom *Konformizmu*. Podobna zależność odnosi się do *Stosunku do innych* – im wyższy poziom *Stosunku do innych*, tym niższy poziom *Konformizmu*.

Analiza regresyjna w grupie mężczyzn dla zmiennej *Nonkonformizm* (zob. tabela 3.2.6) wykazała trzy predyktory: *Wewnętrzna sterowność* (Beta = 0,418; $p < 0,001$); *Stosunek do Boga* (Beta = -0,335; $p = 0,002$) oraz *Dzielenie się dobrymi pomysłami i praktykami* (Beta = 0,147; $p < 0,050$).

Tabela 3.2.6. Współczynniki regresji dla *Nonkonformizmu* w grupie mężczyzn^{a,b}

Model	Niestandaryz. współczynnik		Standaryz. współczynnik	t	p
	B	bł. stand.	Beta		
(Constant)	-19,418	7,366		-2,636	,010
Religijność Personalna					
<i>Wiara</i>	,038	,104	,031	,365	,716
<i>Moralność</i>	,079	,095	,065	,825	,412
<i>Praktyki religijne</i>	,027	,099	,021	,269	,789
<i>Self religijny</i>	,062	,122	,038	,504	,616
Styl Twórczego Zachowania					
<i>Aprobata życia</i>	,152	,116	,139	1,307	,195
<i>Siła ego</i>	-,114	,059	-,176	-1,939	,056
<i>Samorealizacja</i>	-,030	,085	-,042	-,355	,723
<i>Giętkość struktur poznawczych</i>	,092	,052	,145	1,786	,078
<i>Wewnętrzna sterowność</i>	,341	,075	,418	4,563	,000
Odniesienia					
<i>Stosunek do siebie</i>	,085	,090	,108	,949	,345
<i>Stosunek do innych</i>	,084	,096	,093	,882	,380
<i>Stosunek do Boga</i>	-,138	,040	-,335	-3,492	,001

Model	Niestandaryz. współczynnik		Standaryz. współczynnik	t	p
	B	bł. stand.	Beta		
Psychopedagogiczne Aspekty Twórczości					
<i>Dążenie do poprawiania codzienności</i>	,151	,103	,124	1,461	,148
<i>Dzielenie się dobrymi pomysłami i praktykami</i>	,147	,074	,147	1,990	,050
<i>Otwartość na nowe idee i pomysły</i>	-,014	,090	-,011	-,156	,876
<i>Partycypacja i uczestniczenie osobiste w kulturze i sztuce</i>	,122	,077	,128	1,583	,117
<i>Dążenie do tworzenia rozwiązań oryginalnych</i>	,151	,103	,124	1,461	,148

a. Zmienna wyjaśniana: *Nonkonformizm*.

b. Płeć – mężczyźni.

Uzyskane wyniki pokazują, że u mężczyzn im wyższy jest poziom wewnętrznej sterowności oraz im wyższy poziom działania związanego z dzieleniem się dobrymi pomysłami i praktykami, tym niższy poziom nonkonformizmu. Odwrotna zależność występuje jeśli chodzi o odniesienie do Boga – im wyższy jego poziom, tym niższy poziom nonkonformizmu. To potwierdza silnie hierarchiczny obraz Boga w praktykowanej religijności i związaną z tym redukcję nonkonformizmu w relacjach z Bogiem osobowym.

Zmienna *Zachowania algorytmiczne* w grupie mężczyzn posiada jeden predyktor (zob. tabela 3.2.7) i jest nim *Otwartość na nowe idee i pomysły* (Beta = 0,210; p = 0,038)

Tabela 3.2.7. Współczynniki regresji dla *Zachowań algorytmicznych* w grupie mężczyzn^{a,b}

Model	Niestandaryz. współczynnik		Standaryz. współczynnik	t	p
	B	bł. stand.	Beta		
(Constant)	-,465	8,788		-,053	,958
Religijność Personalna					
<i>Wiara</i>	-,082	,124	-,082	-,661	,510
<i>Moralność</i>	,099	,114	,098	,867	,388
<i>Praktyki religijne</i>	-,213	,118	-,204	-1,800	,075
<i>Self religijny</i>	,069	,146	,051	,477	,635

Model	Niestandaryz. współczynnik		Standaryz. współczynnik	t	p
	B	bł. stand.	Beta		
Styl Twórczego Zachowania					
<i>Aprobata życia</i>	,042	,139	,047	,303	,763
<i>Siła ego</i>	-,093	,070	-,173	-1,318	,191
<i>Samorealizacja</i>	-,003	,101	-,005	-,030	,976
<i>Giętkość struktur poznawczych</i>	-,047	,061	-,090	-,764	,447
<i>Wewnętrzna sterowność</i>	,053	,089	,079	,595	,554
Odniesienia					
<i>Stosunek do siebie</i>	,030	,107	,046	,277	,782
<i>Stosunek do innych</i>	-,157	,114	-,209	-1,376	,172
<i>Stosunek do Boga</i>	,029	,047	,085	,615	,540
Psychopedagogiczne Aspekty Twórczości					
<i>Dążenie do poprawiania codzienności</i>	,116	,123	,116	,945	,347
<i>Dzielenie się dobrymi pomysłami i praktykami</i>	,148	,088	,178	1,669	,099
<i>Otwartość na nowe idee i pomysły</i>	,227	,108	,210	2,104	,038
<i>Partycypacja i uczestniczenie osobiste w kulturze i sztuce</i>	,125	,092	,159	1,360	,177
<i>Dążenie do tworzenia rozwiązań oryginalnych</i>	,108	,086	,137	1,258	,212

a. Zmienna wyjaśniana: *Zachowania algorytmiczne*.

b. Płeć – mężczyźni.

Dodatni znak wyodrębnionego predyktora wskazuje na to, że w grupie mężczyzn im wyższa wartość zmiennej *Otwartość na nowe idee i pomysły*, tym wyższy poziom *Zachowań algorytmicznych*.

Zmienna *Zachowania heurystyczne* w grupie mężczyzn posiada trzy predyktory (zob. tabela 3.2.8). Są nimi: *Giętkość struktur poznawczych* (Beta = 0,244; p = 0,020); *Wewnętrzna sterowność* (Beta = 0,325; p = 0,006) oraz *Dążenie do poprawiania codzienności* (Beta = 0,279; p = 0,011).

Tabela 3.2.8. Współczynniki regresji dla *Zachowań heurystycznych* w grupie mężczyzn^{a,b}

Model	Niestandaryz. współczynnik		Standaryz. współczynnik	t	p
	B	bł. stand.	Beta		
(Constant)	-7,181	8,064		-,891	,376
Religijność Personalna					
<i>Wiara</i>	-,069	,114	-,065	-,606	,546
<i>Moralność</i>	-,098	,104	-,093	-,942	,349
<i>Praktyki religijne</i>	,078	,109	,071	,715	,477
<i>Self religijny</i>	,162	,134	,114	1,216	,227
Styl Twórczego Zachowania					
<i>Aprobata życia</i>	,026	,127	,028	,206	,837
<i>Siła ego</i>	-,029	,065	-,051	-,444	,658
<i>Samorealizacja</i>	-,037	,093	-,059	-,397	,692
<i>Giętkość struktur poznawczych</i>	,134	,056	,244	2,379	,020
<i>Wewnętrzna sterowność</i>	,231	,082	,325	2,819	,006
Odniesienia					
<i>Stosunek do siebie</i>	,062	,098	,090	,627	,532
<i>Stosunek do innych</i>	,065	,105	,083	,623	,535
<i>Stosunek do Boga</i>	-,038	,043	-,106	-,878	,383
Psychopedagogiczne Aspekty Twórczości					
<i>Dążenie do poprawiania codzienności</i>	,295	,113	,279	2,614	,011
<i>Dzielenie się dobrymi pomysłami i praktykami</i>	,100	,081	,115	1,235	,220
<i>Otwartość na nowe idee i pomysły</i>	-,027	,099	-,024	-,276	,783
<i>Partycypacja i uczestniczenie osobiste w kulturze i sztuce</i>	-,133	,084	-,160	-1,575	,119
<i>Dążenie do tworzenia rozwiązań oryginalnych</i>	-,048	,079	-,057	-,604	,548

a. Zmienna wyjaśniana: *Zachowania heurystyczne*.

b. Płeć – mężczyźni.

Dodatnie wartości Beta w grupie badanych mężczyzn wskazują, że im wyższa *Giętkość struktur poznawczych* i *Wewnętrzna sterowność* oraz *Dążenie do*

poprawiania codzienności, tym wyższy poziom *Zachowań heurystycznych*. Znajduje to potwierdzenie w statystycznie istotnym poziomie *Dążenia do poprawiania codzienności*.

3.2.2. Regresja dla zmiennej *Zachowania twórcze* na poszczególnych kierunkach studiów

Zależności regresyjne zachowań twórczych z uwzględnieniem kierunków studiów przyjmują zarówno dodatnie, jak i ujemne wartości predyktorów.

Zmienna *Konformizm* na kierunku towaroznawstwo posiada jeden ujemny predyktor, (zob. tabela 3.2.9), którym jest *Wewnętrzna sterowność* (Beta = -0,466; $p = 0,047$).

Tabela 3.2.9. Współczynniki regresji dla *Konformizmu* na kierunku towaroznawstwo^{ab}

Model	Niestandaryz. współczynnik		Standaryz. współczynnik	t	p
	B	bł. stand.	Beta		
(Constant)	-1,976	25,323		-,078	,938
Religijność Personalna					
<i>Wiara</i>	,070	,274	,055	,256	,800
<i>Moralność</i>	,386	,338	,237	1,143	,264
<i>Praktyki religijne</i>	-,249	,321	-,175	-,773	,447
<i>Self religijny</i>	-,298	,353	-,163	-,842	,408
Styl Twórczego Zachowania					
<i>Aprobata życia</i>	-,191	,307	-,188	-,622	,540
<i>Siła ego</i>	,065	,170	,099	,380	,708
<i>Samorealizacja</i>	,252	,199	,313	1,265	,218
<i>Giętkość struktur poznawczych</i>	,012	,135	,020	,090	,929
<i>Wewnętrzna sterowność</i>	-,300	,144	-,466	-2,087	,047
Odniesienia					
<i>Stosunek do siebie</i>	-,423	,269	-,468	-1,575	,128
<i>Stosunek do innych</i>	,203	,256	,187	,790	,437
<i>Stosunek do Boga</i>	-,038	,120	-,083	-,315	,756
Psychopedagogiczne Aspekty Twórczości					
<i>Dążenie do poprawiania codzienności</i>	,144	,264	,100	,545	,591
<i>Dzielenie się dobrymi pomysłami i praktykami</i>	,293	,286	,211	1,024	,316

Model	Niestandaryz. współczynnik		Standaryz. współczynnik	t	p
	B	bł. stand.	Beta		
<i>Otwartość na nowe idee i pomysły</i>	,266	,284	,187	,936	,358
<i>Partycypacja i uczestniczenie osobiste w kulturze i sztuce</i>	,011	,181	,010	,060	,953
<i>Dążenie do tworzenia rozwiązań oryginalnych</i>	,289	,174	,314	1,655	,110

a. Zmienna wyjaśniana: *Konformizm*.

b. Kierunek studiów – towaroznawstwo.

Ujemna wartość współczynnika Beta wskazuje, że im wyższy poziom *We-wnętrznej sterowności*, tym niższy poziom *Konformizmu*. Prezentowany rezultat wydaje się zgodny z samym określeniem wewnętrznej sterowności, która zawiera przeciwne do konformizmu cechy, takie jak: zachowania wbrew naciskom innych czy podejmowanie działań niepopularnych w grupie.

Również na kierunku telekomunikacja zmienna *Konformizm* posiada jeden ujemny predyktor; jest nim *Sila ego* (Beta = -0,518; $p < 0,001$).

Tabela 3.2.10. Współczynniki regresji dla *Konformizmu* na kierunku telekomunikacja^{a,b}

Model	Niestandaryz. współczynnik		Standaryz. współczynnik	t	p
	B	bł. stand.	Beta		
(Constant)	30,012	12,803		2,344	,023
Religijność Personalna					
<i>Wiara</i>	-,083	,196	-,062	-,423	,674
<i>Moralność</i>	,057	,158	,044	,358	,722
<i>Praktyki religijne</i>	-,237	,190	-,177	-1,244	,219
<i>Self religijny</i>	,000	,191	,000	,001	,999
Styl Twórczego Zachowania					
<i>Aprobata życia</i>	-,001	,181	-,001	-,007	,995
<i>Sila ego</i>	-,343	,092	-,518	-3,712	,000
<i>Samorealizacja</i>	,058	,147	,076	,396	,694
<i>Giętkość struktur poznawczych</i>	-,002	,084	-,003	-,026	,979
<i>Wewnętrzna sterowność</i>	-,010	,129	-,011	-,077	,939
Odniesienia					
<i>Stosunek do siebie</i>	-,062	,147	-,071	-,419	,677
<i>Stosunek do innych</i>	-,191	,173	-,190	-1,102	,276

Model	Niestandaryz. współczynnik		Standaryz. współczynnik	t	p
	B	bł. stand.	Beta		
<i>Stosunek do Boga</i>	,084	,080	,178	1,057	,295
Psychopedagogiczne Aspekty Twórczości					
<i>Dążenie do poprawiania codzienności</i>	-,121	,184	-,095	-,658	,514
<i>Dzielenie się dobrymi pomysłami i praktykami</i>	,157	,129	,140	1,218	,229
<i>Otwartość na nowe idee i pomysły</i>	,031	,148	,023	,212	,833
<i>Partycypacja i uczestniczenie osobiste w kulturze i sztuce</i>	,039	,143	,037	,271	,788
<i>Dążenie do tworzenia rozwiązań oryginalnych</i>	,158	,117	,156	1,348	,183

a. Zmienna wyjaśniana: *Konformizm*.

b. Kierunek studiów – telekomunikacja.

Ujemna wartość współczynnika Beta wskazuje, że im wyższy poziom *Sily ego*, tym niższy *Konformizm*. Uzyskany wynik leży u podstaw dążenia do zdobycia przewagi konkurencyjnej, w której silne ego jest jednym z istotnych, choć niewyłącznym czynnikiem determinującym sukces, na przykład menedżerski.

Zmienna *Konformizm* na kierunku kulturoznawstwo posiada sześć predyktorów (zob. tabela 3.2.11). Są to: *Sila ego* (Beta = -0,707; p = 0,018); *Samorealizacja* (Beta = -0,578; p = 0,032); *Giętkość struktur poznawczych* (Beta = -0,538; p = 0,052); *Stosunek do siebie* (Beta = 0,919; p = 0,005); *Otwartość na nowe idee i pomysły* (Beta = 0,407; p = 0,034) oraz *Partycypacja i uczestniczenie osobiste w kulturze i sztuce* (Beta = 0,489; p = 0,015).

Tabela 3.2.11. Współczynniki regresji dla *Konformizmu* na kierunku kulturoznawstwo^{a,b}

Model	Niestandaryz. współczynnik		Standaryz. współczynnik	t	p
	B	bł. stand.	Beta		
(Constant)	-12,253	16,483		-,743	,468
Religijność Personalna					
<i>Wiara</i>	,245	,201	,219	1,217	,241
<i>Moralność</i>	,491	,253	,405	1,944	,070
<i>Praktyki religijne</i>	-,188	,247	-,131	-,763	,457
<i>Self religijny</i>	,267	,311	,138	,857	,404
Styl Twórczego Zachowania					

Model	Niestandaryz. współczynnik		Standaryz. współczynnik	t	p
	B	bł. stand.	Beta		
<i>Aprobata życia</i>	,588	,471	,535	1,247	,230
<i>Siła ego</i>	-,478	,182	-,707	-2,627	,018
<i>Samorealizacja</i>	-,403	,172	-,578	-2,343	,032
<i>Giętkość struktur poznawczych</i>	-,307	,147	-,538	-2,096	,052
<i>Wewnętrzna sterowność</i>	-,236	,213	-,326	-1,108	,284
Odniesienia					
<i>Stosunek do siebie</i>	,655	,199	,919	3,288	,005
<i>Stosunek do innych</i>	-,252	,209	-,301	-1,204	,246
<i>Stosunek do Boga</i>	-,226	,114	-,639	-1,982	,065
Psychopedagogiczne Aspekty Twórczości					
<i>Dążenie do poprawiania codzienności</i>	-,321	,244	-,262	-1,319	,206
<i>Dzielenie się dobrymi pomysłami i praktykami</i>	,034	,179	,037	,188	,853
<i>Otwartość na nowe idee i pomysły</i>	,525	,227	,407	2,316	,034
<i>Partycypacja i uczestniczenie osobiste w kulturze i sztuce</i>	,429	,157	,489	2,733	,015
<i>Dążenie do tworzenia rozwiązań oryginalnych</i>	-,085	,172	-,093	-,495	,627

a. Zmienna wyjaśniana: *Konformizm*.

b. Kierunek studiów – kulturoznawstwo.

Wartości współczynników pierwszych trzech predyktorów (*Siła ego*, *Samorealizacja* oraz *Giętkość struktur poznawczych*) przyjmują w grupie badanych studentów wartości ujemne, co oznacza, że im wyższy ich poziom, tym niższy *Konformizm*. *Otwartość na nowe idee i pomysły* oraz *Partycypacja i uczestniczenie osobiste w kulturze i sztuce* przyjmują dodatnie wartości współczynnika Beta, co oznacza, że im wyższy ich poziom, tym wyższy *Konformizm*. Szczególną uwagę zwraca bardzo wysoka wartość współczynnika (Beta = 0,919) dla zmiennej *Stosunek do siebie*. Oznacza to, że poziom konformizmu u studentów kierunku kulturoznawstwo jest silnie związany ze stosunkiem do siebie. Ujemne wartości współczynników Beta w trzech komponentach stylu twórczego działania mogą wskazywać na sceptycyzm wobec konformizmu i skierowanie ich w kierunku przeciwnym do relacji podporządkowania.

Zmienna *Konformizm* na kierunku wokalnym posiada sześć predyktorów (zob. tabela 3.2.12). Są to: *Wiara* (Beta = 0,331; p = 0,50); *Praktyki religijne* (Beta = 0,553; p = 0,015; *Aprobata życia* (Beta = 0,414; p = 0,024); *Wewnętrzna sterowność* (Beta = -0,840; p = 0,005); *Stosunek do siebie* (Beta = -0,630; p = 0,008); *Dążenie do poprawiania codzienności* (Beta = 0,508; p = 0,009).

Tabela 3.2.12. Współczynniki regresji dla *Konformizmu* na kierunku wokalnym^{a,b}

Model	Niestandaryz. współczynnik		Standaryz. współczynnik	t	p
	B	bł. stand.	Beta		
(Constant)	-24,888	18,674		-1,333	,205
Religijność Personalna					
<i>Wiara</i>	,357	,165	,331	2,160	,050
<i>Moralność</i>	-,337	,181	-,362	-1,867	,085
<i>Praktyki religijne</i>	,536	,191	,553	2,803	,015
<i>Self religijny</i>	,826	,204	,592	4,050	,001
Styl Twórczego Zachowania					
<i>Aprobata życia</i>	,637	,249	,414	2,559	,024
<i>Siła ego</i>	,133	,144	,191	,929	,370
<i>Samorealizacja</i>	,338	,182	,364	1,854	,087
<i>Giętkość struktur poznawczych</i>	-,020	,133	-,025	-,152	,881
<i>Wewnętrzna sterowność</i>	-,637	,186	-,840	-3,427	,005
Odniesienia					
<i>Stosunek do siebie</i>	-,506	,160	-,630	-3,159	,008
<i>Stosunek do innych</i>	,404	,254	,326	1,590	,136
<i>Stosunek do Boga</i>	-,018	,074	-,057	-,245	,810
Psychopedagogiczne Aspekty Twórczości					
<i>Dążenie do poprawiania codzienności</i>	,649	,211	,508	3,067	,009
<i>Dzielenie się dobrymi pomysłami i praktykami</i>	,119	,143	,129	,828	,423
<i>Otwartość na nowe idee i pomysły</i>	-,335	,238	-,240	-1,404	,184
<i>Partycypacja i uczestniczenie osobiste w kulturze i sztuce</i>	-,057	,173	-,053	-,332	,745
<i>Dążenie do tworzenia rozwiązań oryginalnych</i>	-,301	,243	-,220	-1,239	,237

a. Zmienna wyjaśniana: *Konformizm*.

b. Kierunek studiów – wokalny.

Współczynniki standaryzowane Beta dla *Wiary*, *Aprobaty życia* oraz *Dążenia do poprawiania codzienności* przyjmują wartości dodatnie, co oznacza, że im wyższy ich poziom, tym wyższy poziom *Konformizmu*. Wartości ujemne Beta przyjmują predyktory: *Stosunek do siebie* (-0,630), a zwłaszcza *Wewnętrzna sterowność* (-0,840), co wskazuje, że im wyższy poziom *Stosunku do siebie* i *Wewnętrznej sterowności*, tym niższy *Konformizm*.

Zmienna *Nonkonformizm* na kierunku towaroznawstwo posiada cztery predyktory (zob. tabela 3.2.13.). Są to: *Self religijny* (Beta = -0,313; p = 0,048); *Samorealizacja* (Beta = 0,565; p = 0,007); *Giętkość struktur poznawczych* (Beta = 0,371; p = 0,036) oraz *Stosunek do Boga* (Beta = -0,560; p = 0,011).

Tabela 3.2.13. Współczynniki regresji dla *Nonkonformizmu* na kierunku towaroznawstwo^{a,b}

Model	Niestandaryz. współczynnik		Standaryz. współczynnik	t	p
	B	bł. stand.	Beta		
(Constant)	-,032	18,148		-,002	,999
Religijność Personalna					
<i>Wiara</i>	,094	,196	,080	,481	,635
<i>Moralność</i>	,359	,242	,238	1,484	,150
<i>Praktyki religijne</i>	-,047	,230	-,036	-,203	,841
<i>Self religijny</i>	-,528	,253	-,313	-2,084	,048
Styl Twórczego Zachowania					
<i>Aprobata życia</i>	-,189	,220	-,201	-,859	,398
<i>Siła ego</i>	-,002	,122	-,004	-,019	,985
<i>Samorealizacja</i>	,421	,143	,565	2,951	,007
<i>Giętkość struktur poznawczych</i>	,214	,097	,371	2,214	,036
<i>Wewnętrzna sterowność</i>	,087	,103	,145	,841	,409
Odniesienia					
<i>Stosunek do siebie</i>	,030	,193	,036	,155	,878
<i>Stosunek do innych</i>	-,037	,184	-,037	-,200	,843
<i>Stosunek do Boga</i>	-,236	,086	-,560	-2,744	,011
Psychopedagogiczne Aspekty Twórczości					
<i>Dążenie do poprawiania codzienności</i>	,075	,189	,057	,396	,695
<i>Dzielenie się dobrymi pomysłami i praktykami</i>	,372	,205	,290	1,813	,082

Model	Niestandaryz. współczynnik		Standaryz. współczynnik	t	p
	B	bł. stand.	Beta		
<i>Otwartość na nowe idee i pomysły</i>	-,184	,204	-,140	-,902	,376
<i>Partycypacja i uczestniczenie osobiste w kulturze i sztuce</i>	-,034	,130	-,035	-,260	,797
<i>Dążenie do tworzenia rozwiązań oryginalnych</i>	-,098	,125	-,115	-,783	,441

a. Zmienna wyjaśniana: *Nonkonformizm*.

b. Kierunek studiów – towaroznawstwo.

Dodatnie wartości predyktorów wskazują, że im wyższy poziom *Samorealizacji* i *Giętkości struktur poznawczych*, tym wyższy *Nonkonformizm*. Ujemne wartości współczynnika Beta wskazują, że im wyższy poziom *Selfu religijnego* i *Stosunku do Boga*, tym niższy poziom *Nonkonformizmu*. Można przy tym zauważyć, że podwyższone wartości współczynnika Beta w *Samorealizacji* i *Giętkości struktur poznawczych* nie idą w parze z Psychopedagogicznymi Aspektami Twórczości. Towarzyszą im ujemne względem *Nonkonformizmu* wartości Beta *Selfu religijnego* i *Stosunku do Boga*. Wskazuje to na rozumienie własnej religijności jako podporządkowania się powszechnym regułom, tradycji i obyczajom.

Zmienna *Nonkonformizm* na kierunku telekomunikacja posiada trzy predyktory (zob. tabela 3.2.14). Są to: *Giętkość struktur poznawczych* (Beta = 0,279; p = 0,008); *Wewnętrzna sterowność* (Beta = 0,290; p = 0,018); *Stosunek do Boga* (Beta = -0,404; p = 0,006).

Tabela 3.2.14. Współczynniki regresji dla *Nonkonformizmu* na kierunku telekomunikacja^{a,b}

Model	Niestandaryz. współczynnik		Standaryz. współczynnik	t	p
	B	bł. stand.	Beta		
(Constant)	-21,755	10,445		-2,083	,042
Religijność Personalna					
<i>Wiara</i>	,018	,160	,014	,111	,912
<i>Moralność</i>	,107	,129	,085	,826	,412
<i>Praktyki religijne</i>	,168	,155	,130	1,082	,284
<i>Self religijny</i>	,055	,156	,035	,356	,723
Styl Twórczego Zachowania					
<i>Aprobata życia</i>	,094	,148	,086	,638	,526
<i>Siła ego</i>	-,081	,075	-,126	-1,074	,288
<i>Samorealizacja</i>	-,090	,120	-,122	-,753	,455

Model	Niestandaryz. współczynnik		Standaryz. współczynnik	t	p
	B	bł. stand.	Beta		
<i>Giętkość struktur poznawczych</i>	,189	,068	,279	2,768	,008
<i>Wewnętrzna sterowność</i>	,256	,105	,290	2,433	,018
Odniesienia					
<i>Stosunek do siebie</i>	,149	,120	,179	1,242	,220
<i>Stosunek do innych</i>	,102	,141	,105	,718	,476
<i>Stosunek do Boga</i>	-,184	,065	-,404	-2,836	,006
Psychopedagogiczne Aspekty Twórczości					
<i>Dążenie do poprawiania codzienności</i>	,140	,150	,113	,933	,355
<i>Dzielenie się dobrymi pomysłami i praktykami</i>	,151	,105	,140	1,439	,156
<i>Otwartość na nowe idee i pomysły</i>	-,027	,121	-,021	-,226	,822
<i>Partycypacja i uczestniczenie osobiste w kulturze i sztuce</i>	,081	,117	,081	,697	,489
<i>Dążenie do tworzenia rozwiązań oryginalnych</i>	-,083	,096	-,085	-,868	,389

a. Zmienna wyjaśniana: *Nonkonformizm*.

b. Kierunek studiów – telekomunikacja.

Dwie słabe dodatnie wartości współczynników Beta wskazują, że im wyższy poziom *Giętkości struktur poznawczych* i *Wewnętrznej sterowności*, tym wyższy *Nonkonformizm*. Ujemna wartość współczynnika Beta dla *Stosunku do Boga* wskazuje, że im wyższa wartość tego predyktora, tym niższy *Nonkonformizm*. Istotny poziom Beta dwóch współczynników – *Giętkości struktur poznawczych* i *Wewnętrznej sterowności* buduje w ramach nonkonformizmu potencjał twórczy, który nie znajduje odniesienia w Psychopedagogicznych Aspektach Twórczości.

Zmienna *Nonkonformizm* na kierunku kulturoznawstwo nie posiada żadnych predyktorów. Jedynie *Stosunek do Boga* oraz *Sila ego* przyjmują wartość statystyki t na poziomie tendencji ($0,05 < p < 0,10$).

Zmienna *Nonkonformizm* na kierunku wokalnym posiada cztery predyktory (zob. tabela 3.2.15). Są to: *Moralność* (Beta = 0,653; p = 0,013); *Self religijny* (Beta = -0,360; p = 0,55); *Stosunek do siebie* (Beta = 0,612; p = 0,021) oraz *Stosunek do innych* (Beta = -0,533; p = 0,044).

Tabela 3.2.15. Współczynniki regresji dla *Nonkonformizmu* na kierunku wokalnym^{a,b}

Model	Niestandaryz. współczynnik		Standaryz. współczynnik	t	p
	B	bł. stand.	Beta		
(Constant)	-5,117	18,737		-,273	,789
Religijność Personalna					
<i>Wiara</i>	-,077	,166	-,083	-,466	,649
<i>Moralność</i>	,525	,181	,653	2,893	,013
<i>Praktyki religijne</i>	-,133	,192	-,160	-,694	,500
<i>Self religijny</i>	-,432	,205	-,360	-2,111	,055
Styl Twórczego Zachowania					
<i>Aprobata życia</i>	-,230	,250	-,173	-,919	,375
<i>Siła ego</i>	-,028	,144	-,047	-,195	,848
<i>Samorealizacja</i>	,213	,183	,267	1,164	,265
<i>Giętkość struktur poznawczych</i>	,265	,134	,375	1,977	,070
<i>Wewnętrzna sterowność</i>	,267	,187	,410	1,433	,176
Odniesienia					
<i>Stosunek do siebie</i>	,423	,161	,612	2,632	,021
<i>Stosunek do innych</i>	-,567	,255	-,533	-2,224	,044
<i>Stosunek do Boga</i>	-,002	,075	-,006	-,022	,982
Psychopedagogiczne Aspekty Twórczości					
<i>Dążenie do poprawiania codzienności</i>	,118	,212	,107	,555	,589
<i>Dzielenie się dobrymi pomysłami i praktykami</i>	,083	,144	,105	,580	,572
<i>Otwartość na nowe idee i pomysły</i>	-,038	,239	-,032	-,161	,875
<i>Partycypacja i uczestniczenie osobiste w kulturze i sztuce</i>	-,115	,173	-,124	-,666	,517
<i>Dążenie do tworzenia rozwiązań oryginalnych</i>	,128	,244	,109	,526	,607

a. Zmienna wyjaśniana: *Nonkonformizm*.

b. Kierunek studiów – wokalny.

Wysoka dodatnia wartość współczynnika Beta dla *Moralności* i *Stosunku do siebie* wskazuje, że im wyższa ich wartość, tym wyższy *Nonkonformizm*. Odwrotne zależności występują dla pozostałych dwóch predyktorów – im wyższy poziom *Selfu religijnego* i *Stosunku do innych*, tym niższy poziom *Nonkonformizmu*. *Moralność* jako predykat *Nonkonformizmu* świadczy o twórczym, rozwijającym

osobę podejściu do tej sfery życia. Z kolei ujemna autoidentyfikacja religijna świadczy o ograniczeniach w traktowaniu tej cechy w perspektywie osobistego nonkonformizmu. Praca nad własnym wizerunkiem artystycznym i scenicznym sprzyja też twórczemu stosunkowi do siebie i obniżeniu twórczych kryteriów w stosunku do innych.

Kolejna zmienna *Zachowania algorytmiczne* na kierunku towaroznawstwo posiada dwa predyktory (zob. tabela 3.2.16). Są to: *Moralność* (Beta = 0,505; $p = 0,025$) oraz *Dążenie do poprawiania codzienności* (Beta = 0,395; $p = 0,047$).

Tabela 3.2.16. Współczynniki regresji dla *Zachowań algorytmicznych* na kierunku towaroznawstwo^{a,b}

Model	Niestandaryz. współczynnik		Standaryz. współczynnik	t	p
	B	bł. stand.	Beta		
(Constant)	-1,155	18,699		-,062	,951
Religijność Personalna					
<i>Wiara</i>	,184	,202	,201	,908	,372
<i>Moralność</i>	,593	,249	,505	2,380	,025
<i>Praktyki religijne</i>	-,242	,237	-,237	-1,018	,318
<i>Self religijny</i>	-,127	,261	-,097	-,486	,632
Styl Twórczego Zachowania					
<i>Aprobata życia</i>	-,181	,227	-,247	-,797	,433
<i>Siła ego</i>	-,005	,126	-,012	-,043	,966
<i>Samorealizacja</i>	,276	,147	,475	1,876	,072
<i>Giętkość struktur poznawczych</i>	-,054	,100	-,120	-,542	,593
<i>Wewnętrzna sterowność</i>	-,003	,106	-,006	-,027	,979
Odniesienia					
<i>Stosunek do siebie</i>	-,084	,199	-,129	-,425	,675
<i>Stosunek do innych</i>	-,139	,189	-,179	-,736	,469
<i>Stosunek do Boga</i>	-,074	,089	-,227	-,840	,409
Psychopedagogiczne Aspekty Twórczości					
<i>Dążenie do poprawiania codzienności</i>	,408	,195	,395	2,091	,047
<i>Dzielenie się dobrymi pomysłami i praktykami</i>	,103	,211	,103	,488	,630
<i>Otwartość na nowe idee i pomysły</i>	-,098	,210	-,096	-,467	,645
<i>Partycypacja i uczestniczenie osobiste w kulturze i sztuce</i>	-,104	,133	-,139	-,778	,444

Model	Niestandaryz. współczynnik		Standaryz. współczynnik	t	p
	B	bł. stand.	Beta		
<i>Dążenie do tworzenia rozwiązań oryginalnych</i>	,134	,129	,203	1,041	,308

a. Zmienna wyjaśniana: *Zachowania algorytmiczne*.

b. Kierunek studiów – towaroznawstwo.

Uzyskane wartości współczynników Beta wskazują, że im wyższy poziom *Moralności* i *Dążenia do poprawiania codzienności*, tym wyższy poziom *Zachowań algorytmicznych*. Obecność dwóch dodatnich predyktorów zachowań algorytmicznych – moralności i dążenia do poprawiania codzienności świadczy o stosunkowo prostych schematach budowania modelu twórczego życia u studentów na kierunku towaroznawstwo.

Zachowania algorytmiczne na kierunku telekomunikacja nie posiadają żadnych predyktorów. Uzyskany wynik jest tylko pozornie zaskakujący, albowiem studia techniczne łączy się najczęściej z obszarami działań o charakterze schematycznym, czynnościami powtarzаныmi według określonych reguł, porządku czy harmonogramu. Doświadczanie wiedzy technicznej, charakteryzującej się głównie zależnościami deterministycznymi sprawia, że studenci tego kierunku lepiej od innych rozpoznają działania algorytmiczne i wyłączają je ze sfery religijności, wzajemnych odniesień i zachowań twórczych.

Zmienna *Zachowania algorytmiczne* na kierunku kulturoznawstwo posiada dwa predyktory (zob. tabela 3.2.17). Są to: *Stosunek do siebie* (Beta = 0,833; p = 0,028) oraz *Otwartość na nowe idee i pomysły* (Beta = 0,607; p = 0,013).

Tabela 3.2.17. Współczynniki regresji dla *Zachowań algorytmicznych* na kierunku kulturoznawstwo^{a,b}

Model	Niestandaryz. współczynnik		Standaryz. współczynnik	t	p
	B	bł. stand.	Beta		
(Constant)	-22,776	7,439		-1,306	,210
Religijność Personalna					
<i>Wiara</i>	,080	,213	,083	,375	,713
<i>Moralność</i>	,292	,267	,281	1,093	,291
<i>Praktyki religijne</i>	-,362	,261	-,294	-1,389	,184
<i>Self religijny</i>	,097	,329	,058	,294	,772
Styl Twórczego Zachowania					
<i>Aprobata życia</i>	,237	,499	,252	,475	,641
<i>Siła ego</i>	-,196	,193	-,338	-1,017	,324

Model	Niestandaryz. współczynnik		Standaryz. współczynnik	t	p
	B	bł. stand.	Beta		
<i>Samorealizacja</i>	-,160	,182	-,268	-,881	,391
<i>Giętkość struktur poznawczych</i>	-,293	,155	-,600	-1,891	,077
<i>Wewnętrzna sterowność</i>	-,102	,225	-,165	-,455	,655
Odniesienia					
<i>Stosunek do siebie</i>	,508	,211	,833	2,412	,028
<i>Stosunek do innych</i>	-,174	,221	-,243	-,785	,444
<i>Stosunek do Boga</i>	-,010	,121	-,032	-,081	,936
Psychopedagogiczne Aspekty Twórczości					
<i>Dążenie do poprawiania codzienności</i>	,078	,258	,074	,302	,766
<i>Dzielenie się dobrymi pomysłami i praktykami</i>	,172	,190	,222	,907	,378
<i>Otwartość na nowe idee i pomysły</i>	,671	,240	,607	2,797	,013
<i>Partycypacja i uczestniczenie osobiste w kulturze i sztuce</i>	,078	,166	,103	,467	,647
<i>Dążenie do tworzenia rozwiązań oryginalnych</i>	,002	,182	,003	,013	,990

a. Zmienna wyjaśniana: *Zachowania algorytmiczne*.

b. Kierunek studiów – kulturoznawstwo.

Dwie dodatnie wartości współczynników Beta wskazują, że im wyższy poziom *Otwartości na nowe idee i pomysły*, a zwłaszcza *Stosunku do siebie*, tym wyższy poziom *Zachowań algorytmicznych*. Jednakże zarówno *Stosunek do siebie*, jak i *Otwartość na nowe idee i pomysły* występujące w postaci predyktorów *Zachowań algorytmicznych* wynikają raczej z uwarunkowań kultury studenckiej niż z innych źródeł, na przykład religijnych.

Zachowania algorytmiczne na kierunku wokalnym posiadają jeden predyktor. Jest nim *Self religijny* (Beta = 0,447; p = 0,050). Dodatnia wartość współczynnika Beta wskazuje, że im wyższa wartość *Selfu religijnego*, tym wyższy poziom *Zachowań algorytmicznych*. Obecność autoidentyfikacji religijnej jako predyktora zachowań algorytmicznych jest zrozumiała, chociaż bardziej oczekiwany byłby negatywny charakter tej predykcji. Istniejący wynik świadczy o tym, że indywidualna religijność nie posiada głębszych źródeł swojego uzasadnienia.

Zmienna wyjaśniana *Zachowania heurystyczne* na kierunku towaroznawstwo posiada dwa predyktory (zob. tabela 3.2.18). Są to: *Self religijny* (Beta = -0,370; p = 0,055) oraz *Giętkość struktur poznawczych* (Beta = 0,494; p = 0,023).

Tabela 3.2.18. Współczynniki regresji dla *Zachowań heurystycznych* na kierunku towaroznawstwo^{a,b}

Model	Niestandaryz. współczynnik		Standaryz. współczynnik	t	p
	B	bł. stand.	Beta		
(Constant)	5,437	27,273		,199	,844
Religijność Personalna					
<i>Wiara</i>	-,105	,295	-,072	-,355	,726
<i>Moralność</i>	,240	,364	,129	,660	,515
<i>Praktyki religijne</i>	,006	,346	,004	,016	,987
<i>Self religijny</i>	-,768	,381	-,370	-2,016	,055
Styl Twórczego Zachowania					
<i>Aprobata życia</i>	,176	,331	,152	,533	,599
<i>Siła ego</i>	-,057	,183	-,077	-,311	,759
<i>Samorealizacja</i>	,349	,215	,380	1,626	,116
<i>Giętkość struktur poznawczych</i>	,351	,145	,494	2,413	,023
<i>Wewnętrzna sterowność</i>	-,055	,155	-,075	-,353	,727
Odniesienia					
<i>Stosunek do siebie</i>	-,101	,290	-,098	-,349	,730
<i>Stosunek do innych</i>	-,027	,276	-,022	-,099	,922
<i>Stosunek do Boga</i>	-,119	,129	-,230	-,923	,365
Psychopedagogiczne Aspekty Twórczości					
<i>Dążenie do poprawiania codzienności</i>	-,087	,285	-,053	-,305	,763
<i>Dzielenie się dobrymi pomysłami i praktykami</i>	,412	,308	,261	1,336	,194
<i>Otwartość na nowe idee i pomysły</i>	,098	,306	,061	,320	,752
<i>Partycypacja i uczestniczenie osobiste w kulturze i sztuce</i>	-,132	,195	-,112	-,679	,504
<i>Dążenie do tworzenia rozwiązań oryginalnych</i>	-,012	,188	-,011	-,063	,950

a. Zmienna wyjaśniana: *Zachowania heurystyczne*.

b. Kierunek studiów – towaroznawstwo.

Wartości współczynników Beta wskazują, że wyższy poziom *Giętkości struktur poznawczych* wyzwała częstsze *Zachowania heurystyczne*, a im wyższy *Self religijny*, tym rzadsze takie zachowania.

Zachowania heurystyczne na kierunku telekomunikacja posiadają trzy predyktory (zob. tabela 3.2.19). Są to: *Praktyki religijne* (Beta = 0,284; p = 0,041); *Giętkość struktur poznawczych* (Beta = 0,369; p = 0,002); *Partycypacja i uczestniczenie osobiste w kulturze i sztuce* (Beta = -0,329; p = 0,015).

Tabela 3.2.19. Współczynniki regresji dla *Zachowań heurystycznych* na kierunku telekomunikacja^{a,b}

Model	Niestandaryz. współczynnik		Standaryz. współczynnik	t	p
	B	bł. stand.	Beta		
(Constant)	-17,222	10,032		-1,717	,092
Religijność Personalna					
<i>Wiara</i>	,028	,153	,025	,180	,858
<i>Moralność</i>	-,170	,124	-,160	-1,369	,177
<i>Praktyki religijne</i>	,313	,149	,284	2,094	,041
<i>Self religijny</i>	,070	,149	,052	,469	,641
Styl Twórczego Zachowania					
<i>Aprobata życia</i>	,059	,142	,063	,415	,680
<i>Siła ego</i>	,033	,072	,060	,450	,655
<i>Samorealizacja</i>	-,003	,115	-,004	-,024	,981
<i>Giętkość struktur poznawczych</i>	,212	,065	,369	3,234	,002
<i>Wewnętrzna sterowność</i>	,155	,101	,206	1,532	,132
Odniesienia					
<i>Stosunek do siebie</i>	,138	,115	,195	1,197	,237
<i>Stosunek do innych</i>	,103	,136	,125	,760	,451
<i>Stosunek do Boga</i>	-,044	,062	-,114	-,708	,482
Psychopedagogiczne Aspekty Twórczości					
<i>Dążenie do poprawiania codzienności</i>	,205	,144	,195	1,421	,161
<i>Dzielenie się dobrymi pomysłami i praktykami</i>	,116	,101	,127	1,150	,255
<i>Otwartość na nowe idee i pomysły</i>	-,070	,116	-,062	-,600	,551

Model	Niestandaryz. współczynnik		Standaryz. współczynnik	t	p
	B	bł. stand.	Beta		
<i>Partycypacja i uczestniczenie osobiste w kulturze i sztuce</i>	-,281	,112	-,329	-2,507	,015
<i>Dążenie do tworzenia rozwiązań oryginalnych</i>	,039	,092	,047	,426	,672

a. Zmienna wyjaśniana: *Zachowania heurystyczne*.

b. Kierunek studiów – telekomunikacja.

Dwa pierwsze predyktory z dodatnimi wartościami Beta (*Praktyki religijne, Giętkość struktur poznawczych*) wskazują, że im wyższy poziom *Praktyk religijnych* i *Giętkości struktur poznawczych*, tym częstsze *Zachowania heurystyczne*. W odniesieniu do trzeciego predyktora zachodzi odwrotna zależność – im wyższy poziom *Partycypacji i uczestniczenia osobistego w kulturze i sztuce*, tym *Zachowania heurystyczne* są rzadsze.

Zachowania heurystyczne na kierunku kulturoznawstwo nie posiadają predyktorów. Jedynie *Selfreligijny* przyjmuje wartość statystyki *t* na poziomie tendencji – $p = 0,081$ ($0,05 < p < 0,10$) ze znakiem dodatnim (współczynnik Beta = 0,353).

Zachowania heurystyczne na kierunku wokalnym posiadają trzy predyktory (zob. tabela 3.2.20). Są to: *Selfreligijny* (Beta = -0,480; $p = 0,018$); *Wewnętrzna sterowność* (Beta = 0,906; $p = 0,009$) oraz *Otwartość na nowe idee i pomysły* (Beta = -0,497; $p = 0,032$).

Tabela 3.2.20. Współczynniki regresji dla *Zachowań heurystycznych* na kierunku wokalnym^{a,b}

Model	Niestandaryz. współczynnik		Standaryz. współczynnik	t	p
	B	bł. stand.	Beta		
(Constant)	35,095	16,117		2,177	,048
Religijność Personalna					
<i>Wiara</i>	-,085	,143	-,112	-,599	,560
<i>Moralność</i>	,137	,156	,207	,879	,395
<i>Praktyki religijne</i>	-,102	,165	-,148	-,617	,548
<i>Selfreligijny</i>	-,476	,176	-,480	-2,703	,018
Styl Twórczego Zachowania					
<i>Aprobata życia</i>	-,323	,215	-,296	-1,504	,157
<i>Siła ego</i>	-,258	,124	-,520	-2,079	,058
<i>Samorealizacja</i>	,195	,157	,296	1,238	,238
<i>Giętkość struktur poznawczych</i>	,163	,115	,279	1,411	,182
<i>Wewnętrzna sterowność</i>	,488	,160	,906	3,039	,009

Model	Niestandaryz. współczynnik		Standaryz. współczynnik	t	p
	B	bł. stand.	Beta		
Odniesienia					
<i>Stosunek do siebie</i>	-,077	,138	-,135	-,558	,586
<i>Stosunek do innych</i>	-,007	,219	-,008	-,033	,974
<i>Stosunek do Boga</i>	,049	,064	,216	,764	,459
Psychopedagogiczne Aspekty Twórczości					
<i>Dążenie do poprawiania codzienności</i>	-,240	,183	-,265	-1,316	,211
<i>Dzielenie się dobrymi pomysłami i praktykami</i>	,138	,124	,211	1,118	,284
<i>Otwartość na nowe idee i pomysły</i>	-,493	,206	-,497	-2,395	,032
<i>Partycypacja i uczestniczenie osobiste w kulturze i sztuce</i>	,043	,149	,056	,286	,779
<i>Dążenie do tworzenia rozwiązań oryginalnych</i>	,033	,210	,034	,158	,877

a. Zmienna wyjaśniana: *Zachowania heurystyczne*.

b. Kierunek studiów – wokalny.

Uzyskane wartości wskazują, że im wyższy poziom *Selfu religijnego* oraz *Otwartości na nowe idee i pomysły*, tym rzadsze *Zachowania heurystyczne*. Bardzo wysoką wartość współczynnika Beta przyjmuje *Wewnętrzna sterowność*, co przy jego dodatniej wartości (Beta = 0,906) oznacza, że im wyższy poziom tego predyktora, tym częstsze *Zachowania heurystyczne*.

3.2.3. Stopień predykcji uwarunkowań twórczego zachowania

Pogłębione poszukiwanie czynników determinujących zachowania twórcze, oprócz wyliczenia regresji dla poszczególnych zmiennych z uwzględnieniem płci i kierunków studiów, wymaga także ich dookreślenia na dwóch podstawowych kontinuumach: *Konformizm – Nonkonformizm* oraz *Zachowania algorytmiczne – Zachowania heurystyczne*.

Porównanie odnoszące się do kontinuum *Konformizm – Nonkonformizm* ze względu na płeć przedstawia tabela 3.2.21.

Tabela 3.2.21. Zestawienie współczynników Beta dla zmiennych *Konformizm* i *Nonkonformizm* w grupach kobiet i mężczyzn

Model	<i>Konformizm</i>		<i>Nonkonformizm</i>	
	kobiety	mężczyźni	kobiety	mężczyźni
Religijność Personalna				
<i>Wiara</i>	,025	,002	-,039	,031
<i>Moralność</i>	,039	,066	,357	,065
<i>Praktyki religijne</i>	-,056	-,123	,010	,021
<i>Self religijny</i>	,113	,003	-,362	,038
Styl Twórczego Zachowania				
<i>Aprobata życia</i>	-,082	,046	-,131	,139
<i>Siła ego</i>	,115	-,469	-,073	-,176
<i>Samorealizacja</i>	,147	-,187	,461	-,042
<i>Giętkość struktur poznawczych</i>	,041	-,085	,266	,145
<i>Wewnętrzna sterowność</i>	-,406	-,007	,169	,418
Odniesienia				
<i>Stosunek do siebie</i>	-,356	,145	,214	,108
<i>Stosunek do innych</i>	,119	-,302	-,137	,093
<i>Stosunek do Boga</i>	,050	,016	-,353	-,335
Psychopedagogiczne Aspekty Twórczości				
<i>Dążenie do poprawiania codzienności</i>	,163	,108	,108	,124
<i>Dzielenie się dobrymi pomysłami i praktykami</i>	,055	,062	,182	,147
<i>Otwartość na nowe idee i pomysły</i>	,037	,153	-,042	-,011
<i>Partycypacja i uczestniczenie osobiste w kulturze i sztuce</i>	-,053	,107	-,036	,128
<i>Dążenie do tworzenia rozwiązań oryginalnych</i>	,202	,108	-,074	,124

Porównanie odnoszące się do kontinuum *Konformizm* – *Nonkonformizm* ze względu na płeć informuje, że komponenty Religijności Personalnej w grupach kobiet i mężczyzn nie są predyktorami *Konformizmu*. Również *Nonkonformizm* nie posiada predyktorów z obszaru Religijności Personalnej w grupie mężczyzn, natomiast w grupie kobiet dodatnim predyktorem jest *Moralność*, a ujemnym *Self religijny*. *Konformizm* posiada dwa predyktory ujemne odnoszące się do Stylu Twórczego Zachowania, po jednym w grupie kobiet i mężczyzn. Są nimi: *Wewnętrzna sterowność* (kobiety) i *Siła ego* (mężczyźni). Obydwa predyktory są ujemne, co można wiązać z charakterem konformizmu łączącym się z cechami

pasywności i uległości. *Nonkonformizm* posiada dwa predyktory w grupie kobiet – *Samorealizacja* i *Giętkość struktur poznawczych*; natomiast w grupie mężczyzn predyktorem jest *Wewnętrzna sterowność*. *Konformizm* posiada dwa ujemne predyktory w obszarze badanych Wzajemnych Odniesień – *Stosunek do siebie* w grupie kobiet oraz *Stosunek do innych* w grupie mężczyzn. *Nonkonformizm* posiada w tym obszarze również po jednym predyktorze ujemnym o zbliżonych wartościach współczynnika Beta u kobiet i mężczyzn i jest to *Stosunek do Boga*. Badania wykazały, że Psychopedagogiczne Aspekty Twórczości nie są predyktorami *Konformizmu* i *Nonkonformizmu*.

Zachowania algorytmiczne – Zachowania heurystyczne ze względu na płeć przedstawia tabela 3.2.22.

Tabela 3.2.22. Zestawienie współczynników Beta dla zmiennych *Zachowania algorytmiczne* i *Zachowania heurystyczne* w grupach kobiet i mężczyzn

Model	<i>Zachowania algorytmiczne</i>		<i>Zachowania heurystyczne</i>	
	kobiety	mężczyźni	kobiety	mężczyźni
Religijność Personalna				
<i>Wiara</i>	,201	-,082	-,055	-,065
<i>Moralność</i>	,138	,098	,133	-,093
<i>Praktyki religijne</i>	-,139	-,204	,030	,071
<i>Self religijny</i>	,141	,051	-,391	,114
Styl Twórczego Zachowania				
<i>Aprobata życia</i>	-,289	,047	-,008	,028
<i>Siła ego</i>	,165	-,173	-,072	-,051
<i>Samorealizacja</i>	,217	-,005	,365	-,059
<i>Giętkość struktur poznawczych</i>	,103	-,090	,428	,244
<i>Wewnętrzna sterowność</i>	-,084	,079	,145	,325
Odniesienia				
<i>Stosunek do siebie</i>	-,188	,046	,091	,090
<i>Stosunek do innych</i>	-,110	-,209	-,091	,083
<i>Stosunek do Boga</i>	,114	,085	-,187	-,106
Psychopedagogiczne Aspekty Twórczości				
<i>Dążenie do poprawiania codzienności</i>	,309	,116	-,065	,279
<i>Dzielenie się dobrymi pomysłami i praktykami</i>	-,127	,178	,254	,115
<i>Otwartość na nowe idee i pomysły</i>	-,030	,210	-,059	-,024

Model	Zachowania algorytmiczne		Zachowania heurystyczne	
	kobiety	mężczyźni	kobiety	mężczyźni
<i>Partycypacja i uczestniczenie osobiste w kulturze i sztuce</i>	-,064	,159	-,110	-,160
<i>Dążenie do tworzenia rozwiązań oryginalnych</i>	,127	,137	,028	-,057

Porównanie współczynników Beta odnoszące się do powyższego kontinuum pokazuje, że w obszarze Religijności Personalnej jedynie *Self religijny* w grupie kobiet jest ujemnym predyktorem *Zachowań heurystycznych*. Składowe Stylu Twórczego Zachowania nie są predyktorami *Zachowań algorytmicznych* zarówno w grupie kobiet, jak i mężczyzn. *Samorealizacja* i *Giętkość struktur poznawczych* są natomiast dodatnimi predyktorami *Zachowań heurystycznych* w grupie kobiet, a *Giętkość struktur poznawczych* i *Wewnętrzna sterowność* są predyktorami *Zachowań heurystycznych* w grupie mężczyzn. Badania wykazały również, że w obszarze Odniesień nie występują predyktory *Zachowań algorytmicznych* i *Zachowań heurystycznych*. W obszarze Psychopedagogicznych Aspektów Twórczości *Zachowania algorytmiczne* posiadają po jednym dodatnim predyktorze: w grupie kobiet jest to *Dążenie do poprawiania codzienności*, w grupie mężczyzn natomiast *Otwartość na nowe idee i pomysły*. W *Zachowaniach heurystycznych* słabym dodatnim predyktorem jest w grupie kobiet *Dzielenie się dobrymi pomysłami i praktykami*, a w grupie mężczyzn *Dążenie do poprawiania codzienności*.

Zestawienie współczynników Beta dla *Konformizmu* na czterech kierunkach studiów przedstawia tabela 3.2.23. Daje możliwość porównania ich znaków i wielkości.

Tabela 3.2.23. Zestawienie współczynników Beta dla zmiennej *Konformizm* na poszczególnych kierunkach studiów

Zmienne/Predyktory ($p \leq 0,05$)	Współczynniki standaryzowane Beta			
	towaroznawstwo	telekomunikacja	kulturoznawstwo	wokalny
Religijność Personalna				
<i>Wiara</i>	,055	-,062	,219	,331
<i>Moralność</i>	,237	,044	,405	-,362
<i>Praktyki religijne</i>	-,175	-,177	-,131	,553
<i>Self religijny</i>	-,163	,000	,138	,592
Styl Twórczego Zachowania				
<i>Aprobata życia</i>	-,188	-,001	,535	,414
<i>Siła ego</i>	,099	-,518	-,707	,191
<i>Samorealizacja</i>	,313	,076	-,578	,364

Zmienne/Predyktory ($p \leq 0,05$)	Współczynniki standaryzowane Beta			
	towaroznawstwo	telekomunikacja	kulturoznawstwo	wokalny
<i>Giętkość struktur poznawczych</i>	,020	-,003	-,538	-,025
<i>Wewnętrzna sterowność</i>	-,466	-,011	-,326	-,840
Odniesienia				
<i>Stosunek do siebie</i>	-,468	-,071	,919	-,630
<i>Stosunek do innych</i>	,187	-,190	-,301	,326
<i>Stosunek do Boga</i>	-,083	,178	-,639	-,057
Psychopedagogiczne Aspekty Twórczości				
<i>Dążenie do poprawiania codzienności</i>	,100	-,095	-,262	,508
<i>Dzielenie się dobrymi pomysłami i praktykami</i>	,211	,140	,037	,129
<i>Otwartość na nowe idee i pomysły</i>	,187	,023	,407	-,240
<i>Partycypacja i uczestniczenie osobiste w kulturze i sztuce</i>	,010	,037	,489	-,053
<i>Dążenie do tworzenia rozwiązań oryginalnych</i>	,314	,156	-,093	-,220

W obszarze Religijności Personalnej predyktory *Konformizmu* występują jedynie na kierunku wokalnym; są to *Praktyki religijne* oraz *Wiara*. W obszarze Stylu Twórczego Zachowania występują predyktory na wszystkich kierunkach, a statystycznie istotne zwłaszcza na kierunku kulturoznawstwo. Ujemnymi predyktorami są: na kierunku towaroznawstwo *Wewnętrzna sterowność*; na kierunku telekomunikacja *Siła ego*; na kierunku kulturoznawstwo *Siła ego*, *Samorealizacja* i *Giętkość struktur poznawczych*. Na kierunku wokalnym dodatnim predyktorem jest *Aprobata życia*, natomiast silnym predyktorem ujemnym *Wewnętrzna sterowność*. To oczywiście, że wewnętrzna sterowność rozumiana między innymi jako zdolność do realizowania własnych zadań i projektów, najczęściej w konkurencyjnym środowisku, nie może być oparta na ugodzie i kompromisie, ale raczej na swoistym buncie i zerwaniu ze schematyzmem.

W obszarze Wzajemnych Odniesień predyktorem jest *Stosunek do siebie*, przy czym na kierunku wokalnym jest on ujemny, zaś na kierunku kulturoznawstwo silnie dodatni. Spośród Psychopedagogicznych Aspektów Twórczości predyktorami są: *Otwartość na nowe idee i pomysły* oraz *Partycypacja i uczestniczenie osobiste w kulturze i sztuce* na kierunku kulturoznawstwo, a także *Dążenie do poprawiania codzienności* na kierunku wokalnym. Obydwa wyniki wskazują, że studium na tych kierunkach odnoszą do siebie te aspekty twórczości najprawdopodobniej z przyczyn adaptacyjnych lub przystosowawczych.

Zestawienie współczynników Beta dla *Nonkonformizmu* na czterech kierunkach studiów przedstawia tabela 3.2.24.

Tabela 3.2.24. Zestawienie współczynników Beta dla zmiennej *Nonkonformizm* na poszczególnych kierunkach studiów

Zmienne/Predyktory ($p \leq 0,05$)	Współczynniki standaryzowane Beta			
	towaroznawstwo	telekomunikacja	kulturoznawstwo	wokalny
Religijność Personalna				
<i>Wiara</i>	,080	,014	,050	-,083
<i>Moralność</i>	,238	,085	,141	,653
<i>Praktyki religijne</i>	-,036	,130	-,115	-,160
<i>Self religijny</i>	-,313	,035	,148	-,360
Styl Twórczego Zachowania				
<i>Aprobata życia</i>	-,201	,086	,429	-,173
<i>Siła ego</i>	-,004	-,126	-,416	-,047
<i>Samorealizacja</i>	,565	-,122	,080	,267
<i>Giętkość struktur poznawczych</i>	,371	,279	-,234	,375
<i>Wewnętrzna sterowność</i>	,145	,290	,412	,410
Odniesienia				
<i>Stosunek do siebie</i>	,036	,179	,087	,612
<i>Stosunek do innych</i>	-,037	,105	,306	-,533
<i>Stosunek do Boga</i>	-,560	-,404	-,524	-,006
Psychopedagogiczne Aspekty Twórczości				
<i>Dążenie do poprawiania codzienności</i>	,057	,113	,007	,107
<i>Dzielenie się dobrymi pomysłami i praktykami</i>	,290	,140	,254	,105
<i>Otwartość na nowe idee i pomysły</i>	-,140	-,021	,080	-,032
<i>Partycypacja i uczestniczenie osobiste w kulturze i sztuce</i>	-,035	,081	,197	-,124
<i>Dążenie do tworzenia rozwiązań oryginalnych</i>	-,115	-,085	-,032	,109

Wyniki pokazują, że na kierunku kulturoznawstwo nie ma żadnego predyktora *Konformizmu*. W obszarze Religijności Personalnej *Nonkonformizm* posiada dwa słabe ujemne predyktory w postaci *Selfu religijnego* na kierunkach: towaroznawstwo i wokalnym. Dodatkowo na kierunku wokalnym jako silny dodatni predyktor występuje *Moralność*. Z obszaru Styl Twórczego Zachowania

wskazać można dodatnie predyktory. Na kierunku towaroznawstwo są nimi: *Giętkość struktur poznawczych* oraz *Samorealizacja*; na kierunku telekomunikacja dwa słabe predyktory dodatnie: *Giętkość struktur poznawczych* oraz *Wewnętrzna sterowność*. W obszarze Wzajemnych Odniesień *Stosunek do Boga* jest ujemnym predyktorem na kierunkach: towaroznawstwo i telekomunikacja. Na kierunku wokalnym ujemnym predyktorem jest *Stosunek do innych*, dodatnim zaś *Stosunek do siebie*. Wśród Psychopedagogicznych Aspektów Twórczości nie ma predyktorów *Nonkonformizmu* na żadnym kierunku studiów.

Dla *Zachowań algorytmicznych* występuje niewiele predyktorów. Na kierunku wokalnym jest tylko jeden dodatni predyktor *Self religijny* o przeciętnej wartości współczynnika Beta. Po dwa dodatnie predyktory występują na kierunku towaroznawstwo: *Moralność* i *Dążenie do poprawiania codzienności*, a na kierunku kulturoznawstwo: *Otwartość na nowe idee i pomysły* oraz *Stosunek do siebie*. Ten ostatni przyjmuje wysoką wartość współczynnika Beta = 0,833. Dla *Zachowań algorytmicznych* nie ma żadnego predyktora na kierunku telekomunikacja.

Zestawienie wyników współczynników Beta dla *Zachowań heurystycznych* na czterech kierunkach studiów przedstawia tabela 3.2.25.

Tabela 3.2.25. Zestawienie współczynników Beta dla zmiennej *Zachowania heurystyczne* na poszczególnych kierunkach studiów

Zmienne/Predyktory ($p \leq 0,05$)	Współczynniki standaryzowane Beta			
	towaroznawstwo	telekomunikacja	kulturoznawstwo	wokalny
Religijność Personalna				
<i>Wiara</i>	-,072	,025	-,127	-,112
<i>Moralność</i>	,129	-,160	,124	,207
<i>Praktyki religijne</i>	,004	,284	-,136	-,148
<i>Self religijny</i>	-,370	,052	,353	-,480
Styl Twórczego Zachowania				
<i>Aprobata życia</i>	,152	,063	,202	-,296
<i>Siła ego</i>	-,077	,060	-,433	-,520
<i>Samorealizacja</i>	,380	-,004	-,147	,296
<i>Giętkość struktur poznawczych</i>	,494	,369	-,122	,279
<i>Wewnętrzna sterowność</i>	-,075	,206	,509	,906
Odniesienia				
<i>Stosunek do siebie</i>	-,098	,195	,034	-,135
<i>Stosunek do innych</i>	-,022	,125	,386	-,008
<i>Stosunek do Boga</i>	-,230	-,114	-,429	,216

Zmienne/Predyktory ($p \leq 0,05$)	Współczynniki standaryzowane Beta			
	towaroznaństwo	telekomunikacja	kulturoznaństwo	wokalny
Psychopedagogiczne Aspekty Twórczości				
<i>Dążenie do poprawiania codzienności</i>	-,053	,195	,024	-,265
<i>Dzielenie się dobrymi pomysłami i praktykami</i>	,261	,127	,218	,211
<i>Otwartość na nowe idee i pomysły</i>	,061	-,062	,040	-,497
<i>Partycypacja i uczestniczenie osobiste w kulturze i sztuce</i>	-,112	-,329	,048	,056
<i>Dążenie do tworzenia rozwiązań oryginalnych</i>	-,011	,047	-,170	,034

Badanie wykazuje, że nie ma predyktorów w obszarze Religijności Personalnej na kierunku kulturoznawstwo. Również żadne z Odniesień nie jest predyktorem *Zachowań heurystycznych* na jakimkolwiek kierunku studiów. Jedyne *Praktyki religijne* są słabym predyktorem dodatnim, a *Self religijny* słabym predyktorem ujemnym na kierunku telekomunikacja. Ten ostatni jest również przeciętnym ujemnym predyktorem na kierunku wokalny. Z kolei *Giętkość struktur poznawczych* jest słabym predyktorem na kierunku telekomunikacja i przeciętnym na kierunku towaroznaństwo. Na kierunku telekomunikacja i wokalny można wskazać dwa predyktory ujemne – odpowiednio: *Partycypacja i uczestniczenie osobiste w kulturze i sztuce* oraz *Otwartość na nowe idee i pomysły*. Predyktor *We wnętrzu sterowność* o bardzo wysokim dodatnim współczynniku Beta = 0,906 zwraca uwagę na kierunku wokalny. Odwołując się do sylwetki absolwenta, można to połączyć z wymogiem pracy wizerunkowej nad własną osobą, dążeniem do uzyskania odporności na krytykę ze strony otoczenia.

Porównania międzykierunkowe oraz między antynomicznymi kategoriami związanymi z twórczymi zachowaniami: *Konformizm – Nonkonformizm* oraz *Zachowania algorytmiczne – Zachowania heurystyczne* odnoszą się do kilku układów. Analiza porównawcza uwzględnia następujące sytuacje:

- Predyktor słaby/przeciętny/silny w *Konformizmie/Nonkonformizmie* i brak komplementarnego predyktora porównywalnego co do znaku lub wartości.
- Predyktor słaby/przeciętny/ silny w *Konformizmie* i obecność komplementarnego porównywalnego predyktora co do znaku lub wartości w *Nonkonformizmie*.

- Predyktor słaby/przeciętny/silny w *Zachowaniach algorytmicznych/Zachowaniach heurystycznych* i brak komplementarnego predyktora porównywalnego co do znaku lub wartości.
- Predyktor słaby/przeciętny/ silny w *Zachowaniach algorytmicznych* i obecność komplementarnego porównywalnego predyktora co do znaku lub wartości w *Zachowaniach heurystycznych*.

Zestawienie współczynników standaryzowanych Beta dla *Konformizmu* i *Nonkonformizmu* na czterech kierunkach studiów (zob. tabela 3.2.26) pokazuje, że *Stosunek do siebie* jest znaczącym ujemnym predyktorem *Konformizmu* na kierunku wokalnym (Beta = -0,630). Posiada on komplementarny dodatni predyktor *Nonkonformizmu* (Beta = 0,612). *Wiara* jest słabym dodatnim predyktorem *Konformizmu* na kierunku wokalnym i nie ma komplementarnego predyktora *Nonkonformizmu*. *Aprobata życia* jest przeciętnym predyktorem *Konformizmu* i nie ma komplementarnego predyktora *Nonkonformizmu*. *Wewnętrzna sterowność* jest bardzo silnym ujemnym predyktorem *Konformizmu* i nie ma komplementarnego predyktora *Nonkonformizmu*.

Tabela 3.2.26. Zestawienie współczynników Beta dla zmiennych *Konformizm* i *Nonkonformizm* na poszczególnych kierunkach studiów

	<i>Konformizm</i>				<i>Nonkonformizm</i>			
	towaroz.	telekom.	kulturoz.	wokalny	towaroz.	telekom.	kulturoz.	wokalny
Religijność Personalna								
<i>Wiara</i>	,055	-,062	,219	,331	,080	,014	,050	-,083
<i>Moralność</i>	,237	,044	,405	-,362	,238	,085	,141	,653
<i>Praktyki religijne</i>	-,175	-,177	-,131	,553	-,036	,130	-,115	-,160
<i>Self religijny</i>	-,163	,000	,138	,592	-,313	,035	,148	-,360
Styl Twórczego Zachowania								
<i>Aprobata życia</i>	-,188	-,001	,535	,414	-,201	,086	,429	-,173
<i>Siła ego</i>	,099	-,518	-,707	,191	-,004	-,126	-,416	-,047
<i>Samorealizacja</i>	,313	,076	-,578	,364	,565	-,122	,080	,267
<i>Giętkość struktur poznawczych</i>	,020	-,003	-,538	-,025	,371	,279	-,234	,375
<i>Wewnętrzna sterowność</i>	-,466	-,011	-,326	-,840	,145	,290	,412	,410
Odniesienia								
<i>Stosunek do siebie</i>	-,468	-,071	,919	-,630	,036	,179	,087	,612
<i>Stosunek do innych</i>	,187	-,190	-,301	,326	-,037	,105	,306	-,533
<i>Stosunek do Boga</i>	-,083	,178	-,639	-,057	-,560	-,404	-,524	-,006

	<i>Konformizm</i>				<i>Nonkonformizm</i>			
	towaroz.	telekom.	kulturoz.	wokalny	towaroz.	telekom.	kulturoz.	wokalny
Psychopedagogiczne Aspekty Twórczości								
<i>Dążenie do poprawiania codzienności</i>	,100	-,095	-,262	,508	,057	,113	,007	,107
<i>Dzielenie się dobrymi pomysłami i praktykami</i>	,211	,140	,037	,129	,290	,140	,254	,105
<i>Otwartość na nowe idee i pomysły</i>	,187	,023	,407	-,240	-,140	-,021	,080	-,032
<i>Partycypacja i uczestniczenie osobiste w kulturze i sztuce</i>	,010	,037	,489	-,053	-,035	,081	,197	-,124
<i>Dążenie do tworzenia rozwiązań oryginalnych</i>	,314	,156	-,093	-,220	-,115	-,085	-,032	,109

W zestawieniu zwracają uwagę ujemne współczynniki Beta dla wielu komponentów twórczego zachowania (KANH) w odniesieniu do *Konformizmu*, co wskazywałoby na odwrotny związek pomiędzy nimi. Badania wykazały również, że komponenty kwestionariusza Psychopedagogiczne Aspekty Twórczości nie są predyktorami dla *Nonkonformizmu*, bywają natomiast predyktorami dla *Konformizmu*. Można to wyjaśnić tym, że dążenie do poprawiania codzienności, otwartość na nowe idee i pomysły, a także partycypacja i osobiste uczestniczenie w kulturze i sztuce bardziej wynikają z motywów dostosowania się do istniejących standardów, niż z własnej inicjatywności. Warto przy tym zauważyć, że dotyczy to głównie kierunków wokalnego i kulturoznawstwa, natomiast w żadnej komponentce nie dotyczy to studiujących na kierunkach towaroznawstwo i telekomunikacja.

Zestawienie współczynników standaryzowanych Beta dla zmiennych wyjaśnianych *Zachowania algorytmiczne* i *Zachowania heurystyczne* dla analizowanych kierunków studiów zawiera tabela 3.2.27.

Tabela 3.2.27. Zestawienie współczynników Beta dla zmiennych *Zachowania algorytmiczne* i *Zachowania heurystyczne* na poszczególnych kierunkach studiów

	<i>Zachowania algorytmiczne</i>				<i>Zachowania heurystyczne</i>			
	towaroz.	telekom.	kulturoz.	wokalny	towaroz.	telekom.	kulturoz.	wokalny
Religijność Personalna								
<i>Wiara</i>	,201	-,159	,083	,240	-,072	,025	-,127	-,112
<i>Moralność</i>	,505	,108	,281	-,246	,129	-,160	,124	,207
<i>Praktyki religijne</i>	-,237	-,147	-,294	,344	,004	,284	-,136	-,148
<i>Self religijny</i>	-,097	,065	,058	,447	-,370	,052	,353	-,480

	<i>Zachowania algorytmiczne</i>				<i>Zachowania heurystyczne</i>			
	towaroz.	telekom.	kulturoz.	wokalny	towaroz.	telekom.	kulturoz.	wokalny
Styl Twórczego Zachowania								
<i>Aprobata życia</i>	-,247	-,076	,252	-,127	,152	,063	,202	-,296
<i>Siła ego</i>	-,012	-,206	-,338	,343	-,077	,060	-,433	-,520
<i>Samorealizacja</i>	,475	,255	-,268	,246	,380	-,004	-,147	,296
<i>Giętkość struktur poznawczych</i>	-,120	,018	-,600	,289	,494	,369	-,122	,279
<i>Wewnętrzna sterowność</i>	-,006	,027	-,165	-,452	-,075	,206	,509	,906
Odniesienia								
<i>Stosunek do siebie</i>	-,129	-,259	,833	,086	-,098	,195	,034	-,135
<i>Stosunek do innych</i>	-,179	,044	-,243	-,453	-,022	,125	,386	-,008
<i>Stosunek do Boga</i>	-,227	,087	-,032	,208	-,230	-,114	-,429	,216
Psychopedagogiczne Aspekty Twórczości								
<i>Dążenie do poprawiania codzienności</i>	,395	-,038	,074	,244	-,053	,195	,024	-,265
<i>Dzielenie się dobrymi pomysłami i praktykami</i>	,103	,205	,222	-,048	,261	,127	,218	,211
<i>Otwartość na nowe idee i pomysły</i>	-,096	,169	,607	,315	,061	-,062	,040	-,497
<i>Partycypacja i uczestniczenie osobiste w kulturze i sztuce</i>	-,139	,151	,103	-,105	-,112	-,329	,048	,056
<i>Dążenie do tworzenia rozwiązań oryginalnych</i>	,203	,120	,003	-,151	-,011	,047	-,170	,034

Badanie pokazuje, że dodatni przeciętny predyktor *Self religijny* na kierunku wokalnym ($\text{Beta} = -0,480$) posiada komplementarny predyktor zbliżony co do wartości, lecz o przeciwnym znaku ($\text{Beta} = 0,447$). Wydaje się to zasadne ze względu na charakter autoidentyfikacji religijnej, która jest względnie stałym zbiorem przekonań i uczuć religijnych odnoszącym się do stałego źródła, jakim jest Biblia, nauczanie Kościoła i Tradycja. Przy polskim modelu religijności myślenie w kategoriach heurystycznych o własnej religijności jest zdominowane przez model religijności ludowej, która bardziej się koncentruje na sferze rytualnej i obrzędowej niż na refleksji intelektualnej. Uwagę zwracają silne predyktory bez predyktorów komplementarnych: *Wewnętrzna sterowność* jest bardzo silnym predyktorem *Zachowań heurystycznych* na kierunku wokalnym ($\text{Beta} = 0,906$) i nie posiada on predyktora komplementarnego w *Zachowaniach algorytmicznych*. Analogicznie *Stosunek do siebie* jest silnym predyktorem *Zachowań algorytmicznych* na kierunku kulturoznawstwo ($\text{Beta} = 0,833$) i nie posiada on

predyktora komplementarnego w *Zachowaniach heurystycznych*. Obydwa efekty „asymetryczne” wskazują dominującą rolę zachowań heurystycznych w Twórczym Zachowaniu i Religijności Personalnej.

Zastosowana analiza regresyjna dla identyfikacji uwarunkowań zachowań twórczych, które identyfikuje kwestionariusz KANH, wykazała, że *Konformizm*, *Nonkonformizm*, *Zachowania algorytmiczne* i *Zachowania heurystyczne* są określone przez liczne predyktory.

Konformizm w grupie kobiet identyfikowany przez dwa ujemne predyktory: *Wewnętrzna sterowność* oraz *Stosunek do siebie*, może świadczyć o tym, że studentki są aktywnymi uczestniczkami swoich społeczności akademickich, żywo interesują się istotnymi dla swojego rozwoju sprawami w szerszym zakresie niż tylko w odniesieniu do własnej kariery studenckiej. Konformizm jest dla badanych kobiet nieakceptowanym stylem życia. Uzyskane wyniki wskazują, że twórcze życie w grupie badanych studentek jest w dużym stopniu zgodne z ich stosunkiem do siebie, posiadany system wartości i determinacją w realizacji takiej, a nie innej wizji własnej osoby. W grupie mężczyzn *Konformizm* również posiada dwa (inne) ujemne predyktory: *Sila ego* oraz *Stosunek do innych*, co może świadczyć o tym, że mężczyźni w badanej grupie posiadają umiejętność całościowego widzenia postawionych przed nimi zadań i nie poszukują wsparcia ze strony innych osób. Pierwszą z zależności można wyjaśnić cechami etapu rozwojowego mężczyzn – jest to okres kończącej się adolescencji, dla której charakterystyczną cechą jest rywalizacja i potrzeba dominowania. Obydwie te cechy są związane z silnym ego, która to cecha jest w opozycji wobec konformizmu objawiającego się pasywnością i niską samooceną.

Czytelny jest również ujemny związek *Stosunku do innych* z *Konformizmem*. Stanie na uboczu i unikanie interakcji z innymi wskazuje na wzmocnienie tendencji konformistycznych. Niska samoocena, pasywność i unikanie interakcji są słabymi przesłankami do realizacji twórczego życia. Uzyskane rezultaty są przesłanką do zbudowania przypuszczenia, że konformizm u kobiet i mężczyzn posiada odmienne źródła i w konsekwencji inne postrzeganie u siebie i innych cech tego typu postaw.

Predyktory *Konformizmu* w analizie wyznaczonej przez kierunki studiów ujawniają, że łączenie wiary i praktyk religijnych, a także aprobaty życia przy braku wewnętrznej sterowności oraz wysokiego (ujemnego) poziomu stosunku do siebie prowadzi do polubownego i bezkonfrontacyjnego budowania własnej indywidualności twórczej w ramach dążenia do poprawiania codzienności. Również znaki przy innych predyktorach (*-Silne ego*, *-Samorealizacja*, *-Giętkość struktur poznawczych*, *Stosunek do siebie*) wskazują, że uzyskane wyniki wydają się zgodne z definicją poszczególnych zmiennych i ich związków z zachowaniami konformistycznymi.

Nonkonformizm w grupie kobiet identyfikowany jest przez następujące predyktory: *-Self religijny, Moralność, Samorealizacja, Stosunek do Boga*. W grupie mężczyzn *Nonkonformizm* określają predyktory: *Wewnętrzna sterowność, -Stosunek do Boga*. Uzyskane wyniki potwierdzają silnie hierarchiczny obraz Boga w praktykowanej religijności.

Z kolei w analizie wyznaczonej przez charakter studiów *Nonkonformizm* na kierunkach ścisłych identyfikują: *Giętkość struktur poznawczych, Samorealizacja, Wewnętrzna sterowność, Stosunek do Boga, Moralność, Self religijny, Stosunek do siebie i Stosunek do innych*. Mają one jednak charakter rozproszony. Tylko *Giętkość struktur poznawczych, Wewnętrzna sterowność i Stosunek do Boga* występują na obu kierunkach ścisłych, ale również one budują twórczy potencjał, który nie znajduje odniesienia w Psychopedagogicznych Aspektach Twórczości, a praktykowany model religijności charakteryzuje się obniżonym własnym zaangażowaniem w relację z Bogiem i innymi przy jednoczesnej zdolności stawiania sobie dalekosiężnych celów.

Zachowania algorytmiczne zarówno w grupie kobiet, jak i mężczyzn identyfikowane są przez obecność jednego predyktora. Dla kobiet jest to *Dążenie do poprawiania codzienności*. Poprawianie codzienności przybiera postać szeregu konkretnych działań, które należą raczej do katalogu standardowych działań usprawniających życie codzienne, niż wynikają z autentycznego procesu twórczego. Dla mężczyzn to *Otwartość na nowe idee i pomysły*. Zidentyfikowany typ otwartości wynika raczej z pragmatyki życia niż ze strategicznej potrzeby otwartości na nowe idee i pomysły. Katalog praktycznych idei i pomysłów jest bowiem obecny w tysiącach prezentacji internetowych w odniesieniu do usprawnienia lub nowego wykorzystania przedmiotów, działań dekoratorskich, remontowych, kulinarnych itp.

W analizach uwzględniających kierunek studiów *Zachowania algorytmiczne* są identyfikowane przez *Moralność, Samorealizację, Stosunek do siebie, Otwartość na nowe pomysły i Self religijny*. Każda ze zmiennych występuje tylko na jednym kierunku studiów. Zaskakuje występowanie autoidentyfikacji religijnej jako predyktora *Zachowań algorytmicznych*, co sugeruje, że w badanej grupie indywidualna religijność jest utożsamiana głównie z religijnością obrzędową.

Zachowania heurystyczne w grupie kobiet posiadają cztery predyktory: *-Self religijny, Samorealizacja, Giętkość struktur poznawczych, Dzielenie się dobrymi pomysłami i praktykami*. Uzyskane wyniki wskazują na potencjał kobiet w aktywności twórczej, ale bez „pokrewieństwa” działań twórczych z autoidentyfikacją religijną. W grupie mężczyzn *Zachowania heurystyczne* posiadają trzy predyktory: *Giętkość struktur poznawczych, Wewnętrzna sterowność oraz Dążenie do poprawiania codzienności*. Wspólnym predyktorem w grupie kobiet i mężczyzn jest *Giętkość struktur poznawczych*. Połączenie elastyczności w stosowanych

strategiach przy jednoczesnej determinacji, pewności co do swoich poglądów i uzewnętrzniania ich w zachowaniach to droga wiodąca do zachowań heurystycznych, które są podstawą twórczego życia.

Uwzględniając odniesienia do kierunków, ujawniono następujące predyktory: *-Self religijny, Praktyki religijne, Giętkość struktur poznawczych, -Partycypacja i uczestniczenie osobiste w kulturze i sztuce, Wewnętrzna sterowność, -Otwartość na nowe idee i pomysły*. Powtarzającymi się predyktorami są: *Self religijny* (ujemny) oraz *Giętkość struktur poznawczych*, co potwierdza zasadność badania związków pomiędzy religijnością i twórczością w społeczeństwie ponowoczesnym.

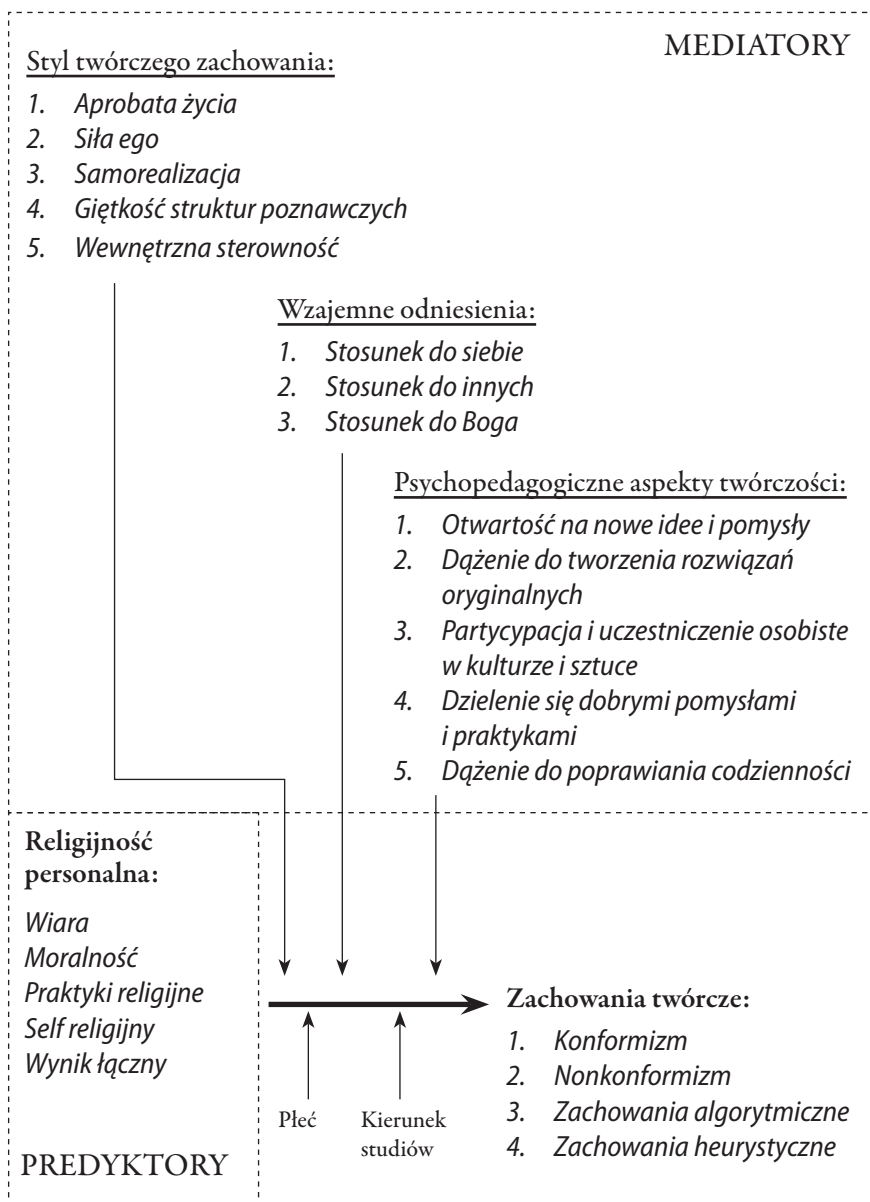
3.3. Między religijnością personalną a zachowaniami twórczymi

Jednym z ważnych sposobów badania związków między zmiennymi jest analiza mediacyjna uwzględniająca efekt pośredniczenia innych zmiennych. Wystarczy obserwacja życia społecznego, żeby zauważyć w procesach wychowania i samowychowania wszechobecne pośredniczenie w osiągnięciu celów, a problemem staje się jedynie identyfikacja mediatorów. Oznacza to, że obecność mediatora w zachowaniach twórczych, czy szerzej, w twórczym życiu, wydaje się wysoce prawdopodobna. Poszukiwaniom zmiennych pośredniczących w związku między religijnością personalną a zachowaniami twórczymi poświęcona jest niniejsza część publikacji.

Dla wyszukania możliwych mediacji i mediatorów sformułowano 144 propozycje, uwzględniając: zmienną wyjaśnianą (jeden z czterech komponentów Zachowań Twórczych (KANH) – *Konformizm, Nonkonformizm, Zachowania algorytmiczne* i *Zachowania heurystyczne*) i predyktory wchodzące w zależności ze zmienną wyjaśnianą (komponenty Religijności Personalnej – *Wiara religijna, Moralność, Praktyki religijne, Self religijny* oraz *Wynik łączny*).

3.3.1. Struktura mediacji między religijnością personalną a zachowaniami twórczymi

Ilustrację składowych przeprowadzonej analizy mediacyjnej i przyjęte zasady ustalania zależności przedstawia schemat poniżej (zob. rycina 3.1).



Rycina 3.1. Zależność między zmiennymi w zastosowanej analizie mediacyjnej

Według tego modelu utworzono związku na obecność mediatora dla każdej z trzynastu zmiennych. Są nimi: komponenty Stylu Twórczego Zachowania (STZ): *Aprobata życia*, *Siła ego*, *Samorealizacja*, *Giętkość struktur poznawczych*

i *Wewnętrzna sterowność*; komponenty Psychopedagogicznych Aspektów Twórczości: *Otwartość na nowe idee i pomysły*, *Dążenie do tworzenia rozwiązań oryginalnych*, *Partycypacja i uczestniczenie osobiste w kulturze i sztuce*, *Dzielenie się dobrymi pomysłami i praktykami* oraz *Dążenie do poprawiania codzienności*; komponenty określające Wzajemne Odniesienia: *Stosunek do siebie*, *Stosunek do innych* i *Stosunek do Boga*.

Modele te zostały sprawdzone odrębnie w grupach kobiet i mężczyzn oraz w grupach studentów na wybranych kierunkach studiów: towaroznawstwo, telekomunikacja, kulturoznawstwo i kierunku wokalnym (łącznie zostały sprawdzone 864 mediacje). Dla identyfikacji mediacji między personalną religijnością a twórczymi zachowaniami w grupach badanych studentów określono wszystkie przypadki spełniające pierwszy warunek modelu mediacji Barona i Kenny'ego, to jest obecność istotnej regresji między zmienną wyjaśnianą i predyktorem. Do tego celu wyróżniono dwa kryteria podziału grup – według płci i według kierunku studiów. Uzyskane wyniki zwizualizowano w postaci „trójkątów” mediacyjnych, w których podstawa „trójkąta” ilustruje zależność regresyjną między predyktorem (religijność personalna) a zmienną wyjaśnianą (Zachowania Twórcze). Lewa krawędź „trójkąta” ilustruje drugi warunek modelu mediacji Barona i Kenny'ego, czyli relacji między predyktorem a badanym mediatorem; natomiast trzecia, oznaczona linią przerywaną, ilustruje zależność regresyjną między predyktorem a zmienną wyjaśnianą z uwzględnieniem mediatora. Stosowne standaryzowane współczynniki regresji Beta w sytuacjach wymagających dodatkowej informacji oraz poziom istotności statystyki t zostały umieszczone obok wektorów oznaczających kierunek relacji regresyjnej.

Każda z przeprowadzonych mediacji ma na celu udzielenie odpowiedzi na pytanie dotyczące wpływu pośredniczącej roli mediatora na relację pomiędzy predyktorem i zmienną wyjaśnianą, dlatego jako pierwsze sprawdzono dopasowanie modelu regresji. Procedura sprawdzenia mediacji składa się z trzech kolejno po sobie przeprowadzonych analiz regresji. Pierwsza analiza regresyjna dotyczy sprawdzenia związku między predyktorem i zmienną zależną. Druga ma na celu określenie związku między predyktorem a mediatorem. Trzecia analiza regresji ma określić związek predyktora ze zmienną zależną w obecności mediatora. W niniejszych badaniach predyktorem są komponenty badane za pomocą Kwestionariusza Religijności Personalnej, a zmienną wyjaśnianą komponenty badane za pomocą Kwestionariusza Zachowań Twórczych. Procedury te zostaną wyjaśnione tylko na przykładzie pośredniczenia *Sily ego* w relacji między autoidentyfikacją religijną i zachowaniami heurystycznymi.

W pierwszym kroku analizy utworzony został model regresyjny z predyktorem w postaci *Selfu religijnego* i zmienną wyjaśnianą *Zachowanie heurystyczne*.

Wartość skorygowanego R-kwadrat wskazuje, że model ten wyjaśnia wariację *Selfu religijnego* w stopniu 3,4% (zob. tabela 3.3.1).

Tabela 3.3.1. Wprowadzenie modelu regresyjnego relacji *Self religijny – Zachowania heurystyczne*

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Błąd stand. Oszacowania
1	,218 ^a	,048	,034	4,76204

a. Predyktor: (stała), *Self religijny*.

Model regresji okazał się słabo dopasowany do danych empirycznych: $F(1,72) = 3,603$; $p = 0,062$ (zob. tabela 3.3.2).

Tabela 3.3.2. Określenie stopnia dopasowania modelu do danych empirycznych^b

Model		Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
1	Regresja	81,701	1	81,701	3,603	,062 ^a
	Reszta	1632,745	72	22,677		
	Ogólnie	1714,446	73			

a. Predyktor: (Stała), *Self religijny*.

b. Zmienna wyjaśniana: *Zachowanie heurystyczne*.

Zestawienie wyników zawierające współczynnik regresji wskazuje, że *Self religijny* jest słabym predyktorem *Zachowań heurystycznych*: $Beta = -0,218$; $t = -1,898$; $p = 0,062$ (zob. tabela 3.3.3).

Tabela 3.3.3. Niestandaryzowane i standaryzowane współczynniki regresji dla *Zachowań heurystycznych*^a

Model	Współczynniki			t	Istotność	
	niestandaryzowane		standaryzowane			
	B	SE	Beta			
1	(Stała)	23,164	3,049		7,597	,000
	<i>Self religijny</i>	-,349	,184	-,218	-1,898	,062

a. Zmienna wyjaśniana: *Zachowania heurystyczne*.

Uzyskany wynik można interpretować w taki sposób, że wzrostowi auto-identyfikacji religijnej towarzyszy nieznaczne zmniejszenie poziomu zachowań heurystycznych.

W drugim kroku analizy mediacyjnej testowano relację między *Selfem religijnym* (predyktor) a *Silą ego* (mediator). Badania wykazały, że model ten wyjaśnia zaledwie 0,1% wariacji *Sily ego*. Model ten nie jest zgodny z danymi

empirycznymi: $F(1, 72) = 0,957$; $p = 0,331$. *Self religijny* nie spełnia również warunków predykcji: $Beta = -0,115$; $t = -0,978$; $p = 0,331$.

Tabela 3.3.4. Określenie stopnia dopasowania modelu do danych empirycznych dla *Selfu religijnego*^b

Model		Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
1	Regresja	48,794	1	48,794	,957	,331 ^a
	Reszta	3671,760	72	50,997		
	Ogólnie	3720,554	73			

a. Predyktor: (Stała), *Self religijny*.

b. Zmienna wyjaśniana: *Siła ego*.

W trzecim kroku analizy mediacyjnej utworzono model regresyjny z predyktorem *Self religijny* i moderatorem *Siła ego* oraz zmienną wyjaśnianą *Zachowania heurystyczne*. Wartość skorygowana R-kwadrat wskazuje, że model ten wyjaśnia 2,4% wariacji *Zachowań heurystycznych* (zob. tabela 3.3.5).

Tabela 3.3.5. Wprowadzenie modelu regresyjnego relacji *Self religijny* – *Zachowania heurystyczne* z uwzględnieniem *Siły ego*

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Błąd stand. Oszacowania
1	,225 ^a	,051	,024	4,78750

a. Predyktory: (stała), *Siła ego*, *Self religijny*.

Powyższy model regresyjny nie jest zgodny z danymi empirycznymi: $F(2,71) = 1,900$; $p = 0,157$ (zob. tabela 3.3.6).

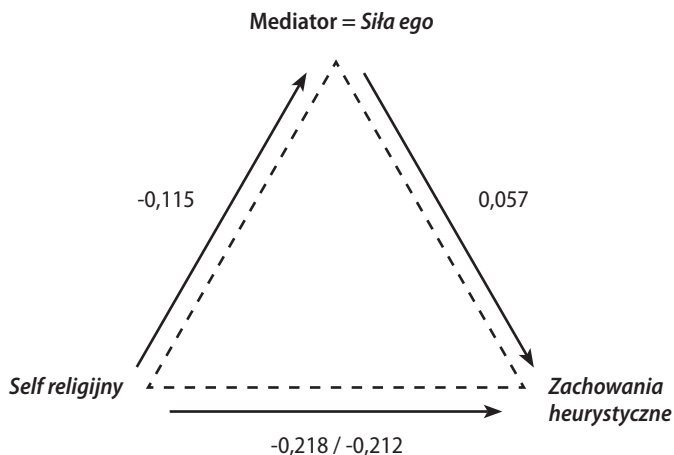
Tabela 3.3.6. Określenie stopnia dopasowania modelu do danych empirycznych^b

Model		Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
1	Regresja	87,118	2	43,559	1,900	,157 ^a
	Reszta	1627,328	71	22,920		
	Ogólnie	1714,446	73			

a. Predyktory: (stała), *Siła ego*, *Self religijny*.

Zestawienie współczynników regresji wykazuje, że *Self religijny* jest słabym predyktorem *Zachowania heurystycznego*: $Beta = -0,212$; $t = -1,820$; $p = 0,073$. Dla potwierdzenia braku efektu mediacyjnego wyliczono test Sobela, który okazał się statystycznie nieistotny: $S = 0,86$; $p = 0,389$.

Na podstawie trzech modeli regresji utworzono ilustracyjny „trójkąt” mediacyjny zawierający współczynniki Beta (zob. rycina 3.2).



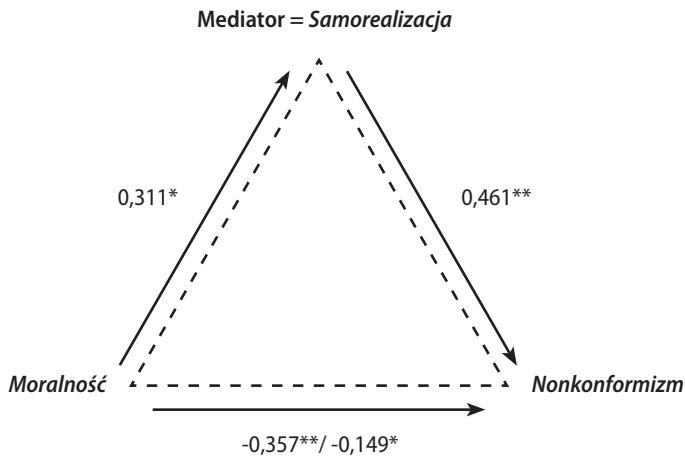
Rycina 3.2. Model pośredniczenia *Siły ego* w relacji *Self religijny* – *Zachowania heurystyczne* w grupie kobiet

Poszczególne regresje są charakteryzowane pojedynczym współczynnikiem Beta, natomiast podstawowa relacja między predyktorem a zmienną wyjaśnianą będzie zawierała dwa współczynniki regresyjne Beta wraz z dodatkową informacją dotyczącą poziomu istotności. Wartości Beta z jedną gwiazdką posiadają poziom istotności poniżej 0,05; wartości Beta z dwiema gwiazdkami posiadają poziom istotności poniżej 0,01. Informacje te dały możliwość określenia typu mediacji – całkowitej lub częściowej. Mediacja całkowita zachodzi, gdy mediator zmienia znak relacji między predyktorem a zmienną wyjaśnianą. Mediacja częściowa zachodzi w sytuacji, gdy obecność mediatora modyfikuje siłę związku między zmiennymi. W uzasadnionych sytuacjach zostały wyliczone również wartości testu Sobela. Interpretacja mediacji jest kontekstowa, to znaczy zależy nie tylko od predyktora, zmiennej wyjaśnianej i relacji zachodzącej między nimi, ale również od trzeciego czynnika – mediatora. Przeprowadzona analiza wskazuje na brak mediacji *Siły ego* w relacji *Selfu religijnego* z *Zachowaniami heurystycznymi*.

W toku przeprowadzonych analiz określono występowanie znaczących mediacji: na kierunku towaroznawstwo – trzy; na kierunku telekomunikacja – jedna; a na kierunku wokalnym – pięć; kulturoznawstwo – brak mediacji. Stwierdzono również brak znaczących mediacji w grupie mężczyzn.

3.3.2. Mediacje w grupie kobiet

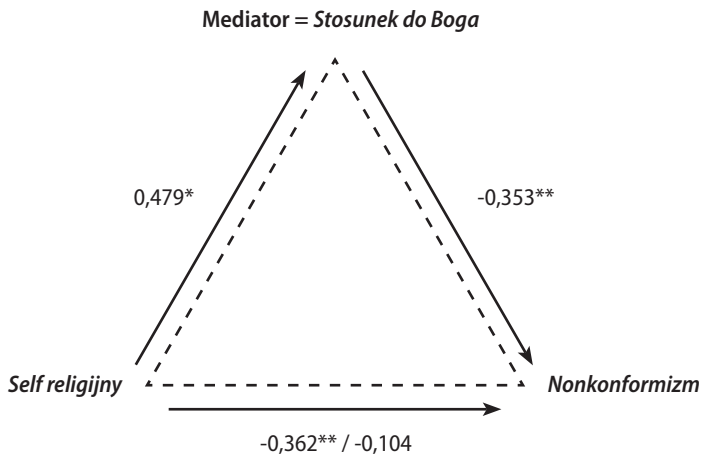
Badania wykazały, że w grupie kobiet *Samorealizacja* jest częściowym mediatorem relacji *Moralności* z *Nonkonformizmem* (zob. rycina 3.3).



Rycina 3.3. Model pośredniczenia *Samorealizacji* w relacji *Moralność* – *Nonkonformizm* w grupie kobiet

Mediacja wyjaśnia, że *Samorealizacja* kobiet modyfikuje pierwotną zależność między *Moralnością* a *Nonkonformizmem*, osłabiając charakter tego związku. Częściową mediację tej relacji można wyjaśnić znaczeniem samorealizacji jako czynnika związanego z celem studiów, które są częścią szerszego planu samorealizacji życiowej. Relacja między moralnością i nonkonformizmem w obecności poczucia samorealizacji ulega złagodzeniu, co wskazuje na znaczenie czynników aksjologicznych w perspektywie budowania własnej niezależności.

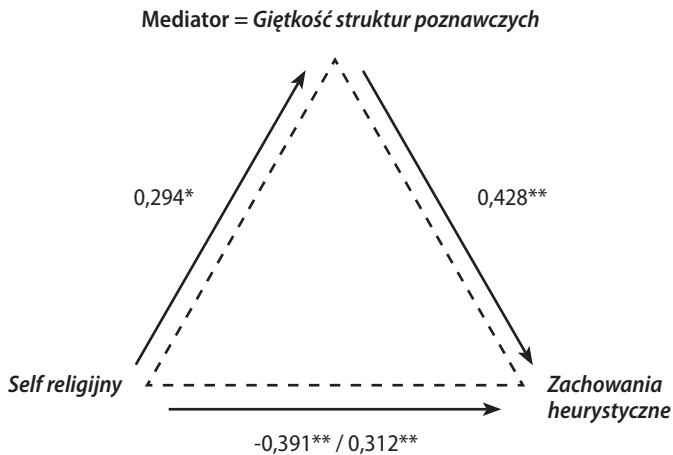
Druga mediacja w grupie kobiet dotyczy *Selfu religijnego* i *Nonkonformizmu* z mediatorem *Stosunek do Boga* (zob. rycina 3.4).



Rycina 3.4. Model pośredniczenia *Stosunku do Boga* w relacji *Self religijny* – *Nonkonformizm* w grupie kobiet

Stosunek do Boga jest mediatorem sprawiającym, że w grupie kobiet predykcja *Nonkonformizmu* z *Selfem religijnym* przestaje być możliwa, tym samym jest to mediacja całkowita. Uzasadnieniem tej mediacji jest wzmocnienie autoidentyfikacji religijnej przy wykształconej religijności opartej na dojrzałej relacji z Bogiem osobowym. Całkowity charakter mediacji *stosunku do Boga* w tej relacji wynika ze znaczenia autoidentyfikacji religijnej dla budowania własnej niezależności i aktywności życiowej. *Stosunek do Boga* wykazuje przy tym silny związek z autoidentyfikacją religijną, co rzutuje na istotne osłabienie znaczenia relacji autoidentyfikacji religijnej z *nonkonformizmem*.

W tej samej grupie kobiet *Giętkość struktur poznawczych* jest mediatorem częściowym relacji *Selfu religijnego* z *Zachowaniami heurystycznymi* (zob. rycina 3.5.).

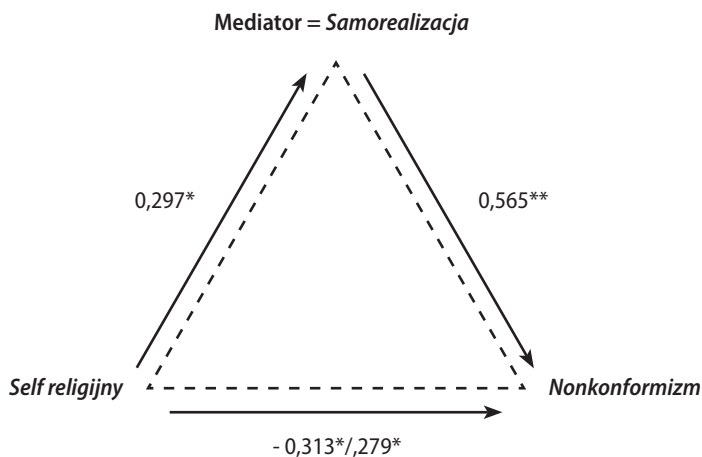


Rycina 3.5. Model pośredniczenia *Giętkość struktur poznawczych* w relacji *Self religijny* – *Zachowania heurystyczne* w grupie kobiet

Autoidentyfikacja pierwotnie wykazuje ujemny związek z *Zachowaniami heurystycznymi*, jednakże w obecności *Giętkości struktur poznawczych* zmienia się charakter tej relacji z ujemnej na dodatnią. Studia wyższe są miejscem, w którym kształtuje się elastyczność w stosowaniu strategii rozwiązywania problemów, a także zdolność do poszukiwania rozwiązań logicznych i estetyki w swojej konstrukcji. Autoidentyfikacja religijna w relacji z zachowaniami heurystycznymi jest w obecności giętkości struktur poznawczych znaczącym czynnikiem osobistego rozwoju. Zdolność do łączenia pojęć z odległych dziedzin daje możliwość zbliżenia autoidentyfikacji religijnej z zachowaniami przepełnionymi elastycznością i samodzielnością intelektualną.

3.3.3. Mediacje na kierunkach studiów

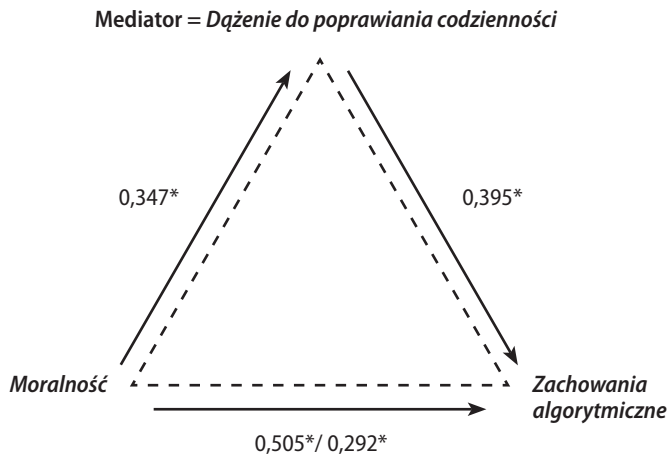
Mediacje w grupach wyznaczonych przez kierunki studiów ilustrują ryciny 3.6–3.14. W grupie studentów na kierunku towaroznawstwo *Samorealizacja* wprowadza mediację częściową między autoidentyfikacją religijną z nonkonformizmem (zob. rycina 3.6).



Rycina 3.6. Model pośredniczenia *Samorealizacji* w relacji *Self religijny* – *Nonkonformizm* w grupie studentów na kierunku towaroznawstwo

W relacji *Selfu religijnego* z *Nonkonformizmem* całkowitym mediatorem w grupie studentów towaroznawstwa jest *Samorealizacja*. Pierwotna relacja jest ujemna, to znaczy autoidentyfikacja religijna w tej grupie studentów nie sprzyja budowaniu własnej niezależności. *Samorealizacja* modyfikuje jednak tę relację na tyle istotnie, że następuje odwrócenie pierwotnej tendencji przeciwnej w tendencję zgodną. Zaistniała zmiana ma, jak się wydaje, charakter twórczej zmiany biograficznej, ponieważ otwiera możliwości budowania wysokiej wartości własnego „ja” w uzgodnieniu z autoidentyfikacją religijną. Uzasadnienie tego pośrednictwa można odnaleźć również w próbie włączenia własnej duchowości w plan rozwoju intelektualnego. Mediacja ta ilustruje potrzebę lepszego zrozumienia własnej religijności.

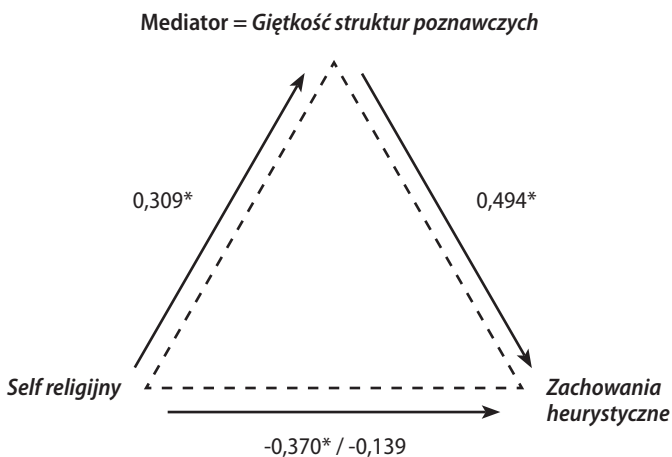
W grupie badanych na kierunku towaroznawstwo *Dążenie do poprawiania codzienności* jest częściowym mediatorem relacji między *Moralnością* a *Zachowaniami algorytmicznymi* (zob. rycina 3.7).



Rycina 3.7. Model pośredniczenia *Dążenia do poprawiania codzienności* w relacji *Moralność – Zachowania algorytmiczne* w grupie studentów na kierunku towaroznawstwo

Uzasadnienia tej mediacji można się doszukiwać w poczuciu i potrzebie znaczenia własnej dziedziny zawodowej dla siebie i innych. To również potrzeba uporządkowania rzeczywistości według ładu legitymizowanego przez moralność budowaną na wyznawanej religii.

Trzecia mediacja na kierunku towaroznawstwo zachodzi między *Selfem religijnym* a *Zachowaniami heurystycznymi* z udziałem moderatora *Giętkość struktur poznawczych*, który jest moderatorem częściowym (zob. rycina 3.8).

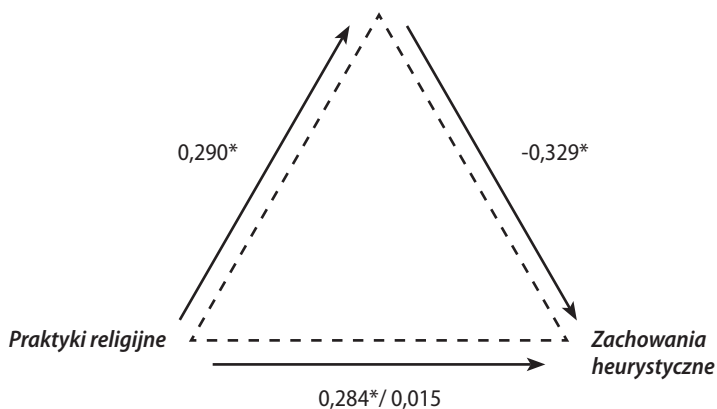


Rycina 3.8. Model pośredniczenia *Giętkości struktur poznawczych* w relacji *Self religijny – Zachowania heurystyczne* w grupie studentów na kierunku towaroznawstwo

Relacja między autoidentyfikacją religijną a zachowaniami heurystycznymi jest ujemna. Znaczy to, że autoidentyfikacja religijna w tej grupie studentów nie sprzyja zachowaniom heurystycznym. Również giętkość struktur poznawczych nie modyfikuje tej relacji. Można zatem wnioskować, że autoidentyfikacja religijna nie sprzyja rozwijaniu zachowań heurystycznych, ale samodzielność intelektualna i uczenie się przez rozumowanie mogą sprzyjać budowaniu dojrzałej relacji z Bogiem.

W grupie studentów na kierunku telekomunikacja mediator *Partycypacja i uczestniczenie osobiste w kulturze i sztuce* jest mediatorem całkowitym relacji: *Praktyki religijne – Zachowania heurystyczne* (zob. rycina 3.9).

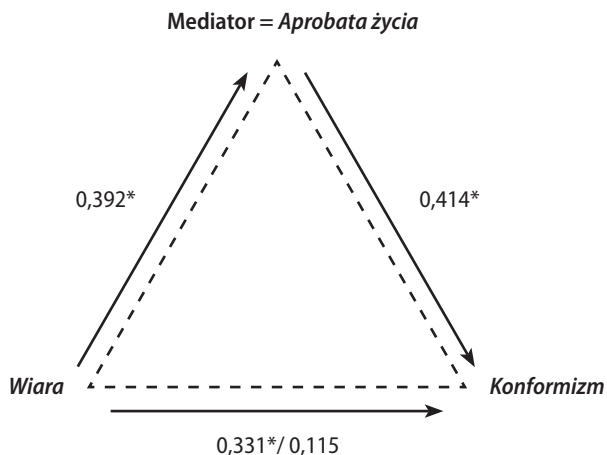
Mediator = Partycypacja i uczestniczenie osobiste w kulturze i sztuce



Rycina 3.9. Model pośredniczenia *Partycypacji i uczestniczenia osobistego w kulturze i sztuce* w relacji *Praktyki religijne – Zachowania heurystyczne* w grupie studentów na kierunku telekomunikacja

Praktyki religijne są co prawda częścią dziedzictwa kulturowego społeczeństwa, niemniej procesy laicyzacji odsuwają obydwa te obszary od siebie. Samodzielność intelektualna i twórcze patrzyenie na świat wymagają od studentów telekomunikacji nowego spojrzenia na praktyki religijne i obecność w sferze kultury.

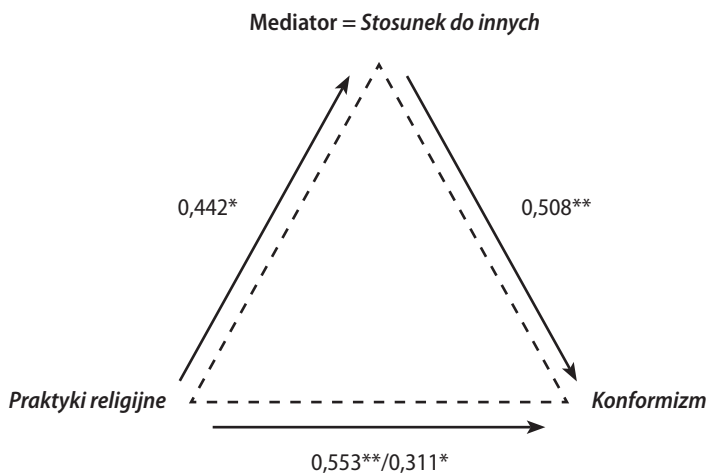
Na kierunku wokalnym wskazano pięć mediacji znaczących dla myślenia o wychowaniu do twórczego życia. Pierwsza zachodzi między *Wiarą a Konformizmem*, a jej mediatorem jest *Aprobata życia* (zob. rycina 3.10).



Rycina 3.10. Model pośredniczenia *Aprobata życia* w relacji *Wiara – Konformizm* w grupie studentek na kierunku wokalnym

Jest to mediacja całkowita, ponieważ wprowadzenie mediatora *Aprobata życia* znosi możliwości predykcyjne *Wiary religijnej* odniesionej do *Konformizmu*. *Aprobata życia* w odniesieniach artystycznych wyraża się w witalności i akceptacji własnego życia. Jest to postawa cieszenia się życiem pomimo doznawanych porażek i niepowodzeń. Wynika ona ze spójności wyznawanych wartości i konsekwentnej realizacji życiowych zadań.

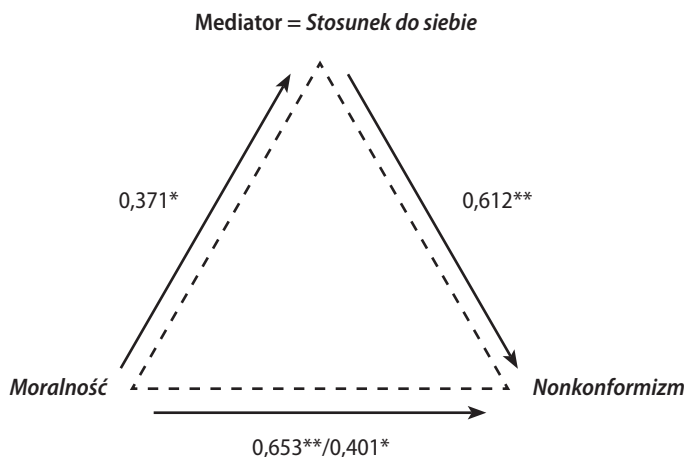
Druga mediacja zachodzi w relacji *Praktyki religijne* z *Konformizmem* przy udziale mediatora *Stosunek do innych* (zob. rycina 3.11).



Rycina 3.11. Model pośredniczenia *Stosunek do innych* w relacji *Praktyki religijne – Konformizm* w grupie studentek na kierunku wokalnym

Stosunek do innych u studentek na kierunku wokalnym jest mediatorem częściowym. Pierwotna relacja *Praktyk religijnych* do *Konformizmu* jest silnie dodatnia, jednakże w obecności mediatora ulega osłabieniu, nie zmieniając przy tym kierunku. Relacja podstawowa wskazuje na adaptacyjny charakter praktyk religijnych. Mediator wprowadza wspólnotowy wymiar religijności personalnej, uzupełniając perspektywę indywidualnego doświadczania własnej wiary o wymiar społeczny. Wysoki poziom relacji praktyk religijnych z konformizmem, a także praktyk religijnych ze stosunkiem do innych i stosunku do innych z konformizmem wynika ze specyfiki studiów artystycznych, które przygotowują do kontaktu z widownią. Praktyki religijne mają w części wymiar wspólnotowy i stosunek do innych określony w zasadach wiary odgrywa znaczącą rolę. Wymagają przy tym, analogicznie jak konformizm, podporządkowania się ustalonym zasadom.

Kolejna mediacja zachodzi w relacji *Moralności* z *Konformizmem* przy udziale mediatora *Stosunek do siebie* (zob. rycina 3.12). Ma ona w tej relacji charakter częściowy.

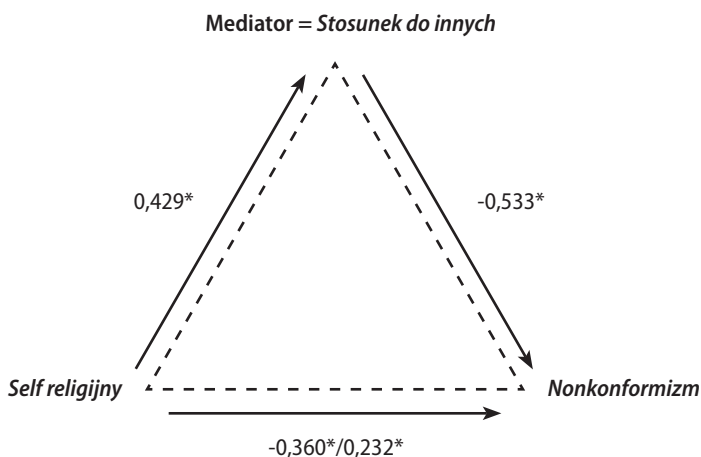


Rycina 3.12. Model pośredniczenia *Stosunku do siebie* w relacji *Moralność* – *Nonkonformizm* w grupie studentek na kierunku wokalnym

Koncentracja na własnej osobie w rozwoju artystycznym uwrażliwia osobę na moralność religijną, która wprowadza miarę wielkości względnej i bezwzględnej. To ważne wskazanie w twórczej samorealizacji. Mediacja ta jest wyrazem jednego z centralnych problemów młodych artystów, zabiegających o własne miejsce w środowisku artystycznym. To również problem kształtowania własnej kariery artystycznej, warunkowanej nie tylko indywidualnymi uzdolnieniami i talentem, ale również sferą moralności. *Stosunek do siebie* odgrywa w tej relacji

istotną rolę poprzez koncentrację na własnej osobie. Z moralnością związana jest również etyka zawodowa i sposób konkurowania w środowisku, który określa charakter relacji. Prezentowany model mediacji wskazuje na dojrzały kierunek własnego rozwoju z takimi cechami, jak odwaga, samodzielność i odpowiedzialność. Mimo pokusy budowania egoistycznego obrazu własnej osoby z zawyżoną samooceną, wyłania się obraz osoby chrakteryzującej się samokrytycyzmem.

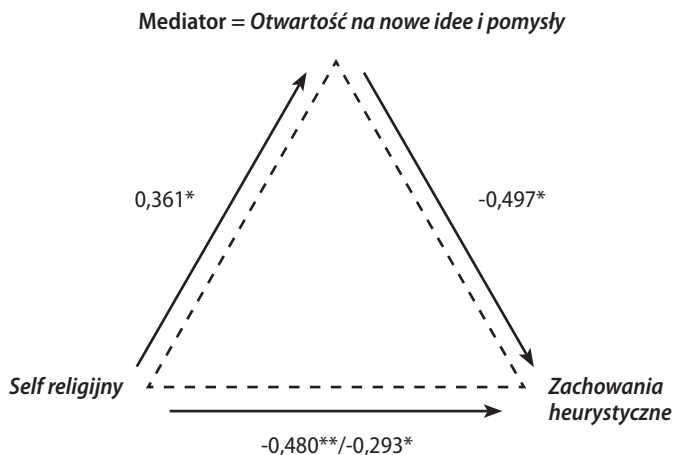
Następną dostrzeżoną znaczącą mediacją na kierunku wokalnym jest relacja *Selfu religijnego* z *Nonkonformizmem* przy udziale moderatorka *Stosunek do innych*, o charakterze częściowym (zob. rycina 3.13).



Rycina 3.13. Model pośredniczenia *Stosunku do innych* w relacji *Self religijny* – *Nonkonformizm* w grupie studentek na kierunku wokalnym

Uzyskane wyniki mediacji wskazują, że wybór artystycznego kierunku studiów wiąże się z cechami osobowości ukierunkowującej osobę na innych. Obecność tego mediatora, zmieniając kierunek relacji między autoidentyfikacją religijną i zachowaniami nonkonformistycznymi, zwraca uwagę na rozwojowy charakter związku między twórczością i religijnością.

Piąta mediacja na kierunku wokalnym zachodzi między *Selfem religijnym* i *Zachowaniami heurystycznymi*. Mediatorem częściowym tej relacji jest *Otwartość na nowe idee i pomysły* (zob. rycina 3.14).



Rycina 3.14. Model pośredniczenia *Otwartości na nowe idee i pomysły* w relacji *Self religijny* – *Zachowania heurystyczne* w grupie studentek na kierunku wokalnym

Wyniki uzyskane w tej mediacji są zapowiedzią zmian, które dopasowują autoidentyfikację religijną do niestandardowych zachowań. Odniesić je można do działań, które pedagogika religii określa mianem kształtowania obrazu Boga. Ujemny znak mediacji wskazuje na możliwość wykorzystania w kształtowaniu obrazu Boga zarówno poznania naturalnego, jak i religijnego.

Wyniki przeprowadzonych analiz mediacji między komponentami personalnej religijności a komponentami twórczych zachowań wykazały, że znaczące mediatory występują jedynie w grupie kobiet oraz na kierunkach towaroznawstwo, telekomunikacja i kierunku wokalnym. Przyczynę braku znaczących mediacji w grupie mężczyzn można upatrywać w kulturowych i wychowawczych uwarunkowaniach współczesnego wychowania chłopców, młodzieży męskiej i młodych dorosłych mężczyzn. Koncentrują się one na konkurencji ze sobą nie tyle w przestrzeni wrażliwości, ile w obszarach dominacji siły, sprytu lub posiadania. Perspektywa ta jest również widoczna w sferze religijnej. Zainteresowanie mężczyzn religią wyraża się głównie w sferze poznawczej. Również dojrzałość psychologiczna młodych kobiet wyprzedza dojrzałość młodych mężczyzn.

Zaskoczeniem jest brak znaczących mediacji na kierunku kulturoznawstwo. Burzy to niejako powszechnie powielany stereotyp, że kierunki o charakterze humanistycznym wybierają osoby o większej wrażliwości, także religijnej. Należy jednak zwrócić uwagę na to, że grupę badawczą na kulturoznawstwie tworzą mężczyźni, co stanowi dodatkowe wyjaśnienie braku mediacji w grupie mężczyzn. Wzmacnia tę argumentację również fakt, że na kierunku telekomunikacja reprezentowanym przez mężczyzn wskazano tylko jedną znaczącą mediację. Uogólniając wyniki uzyskane dla kryterium płci, można stwierdzić, że dla mężczyzn

uzyskano tylko jedną mediację (na kierunku telekomunikacja), a w przypadku kobiet aż jedenaście. Oznacza to, że kryterium płci jest znaczące dla budowania i realizacji modelu wychowania do twórczego życia.

Biorąc pod uwagę relacje, w których mediator odgrywa znaczącą rolę, należy zauważyć, że mediacje nie występują w sytuacji, gdy zmienną wyjaśniającą jest religijność personalna ogólnie rozumiana, a tylko wtedy, gdy brane są pod uwagę poszczególne jej komponenty. Najczęściej jest to relacja oparta na autoidentyfikacji religijnej. *Self religijny* w dwunastu wyodrębnionych mediacjach występuje siedem razy w relacji z *Nonkonformizmem* i *Zachowaniami heurystycznymi*, co można tłumaczyć specyfiką rozwoju religijnego młodych dorosłych. Trzy razy występuje *Moralność* – dwukrotnie w relacji z *Nonkonformizmem* i raz w relacji z *Zachowaniami algorytmicznymi*, co może świadczyć o wysokiej świadomości aksjologicznej. Dwukrotnie występuje komponent *Praktyki religijne* w relacji z *Zachowaniami heurystycznymi* i *Konformizmem*. Jako mediatory w różnych konstelacjach występują: *Samorealizacja* (2x), *Giętkość struktur poznawczych* (2x), a pojedynczo *Dążenie do poprawiania codzienności*, *Partycypacja i uczestniczenie osobiste w kulturze i sztuce*, *Otwartość na nowe idee i pomysły*, *Aprobata życia* oraz *Stosunek do Boga, innych i siebie*. Relacje te znajdują uzasadnienie w ogólnym rozwoju młodych dorosłych i rozwoju religijnym.

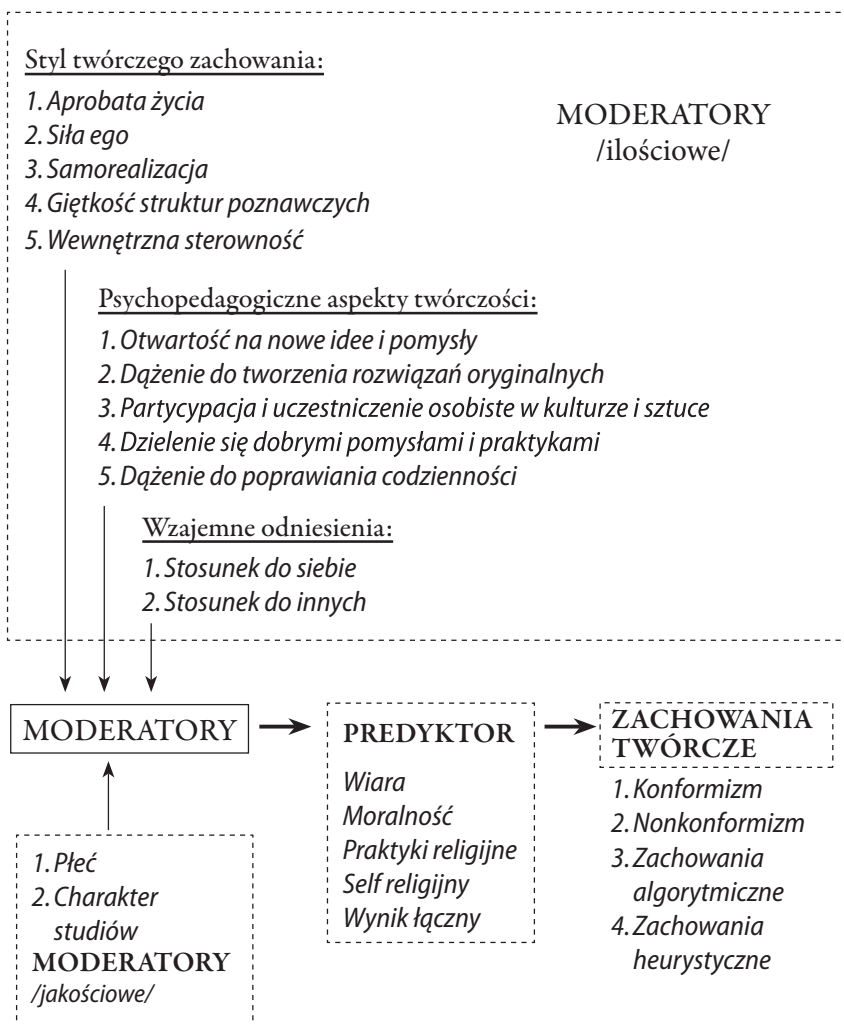
3.4. Od moderatora do zachowań twórczych przez religijność personalną

Proces poszukiwania uwarunkowań relacji między religijnością i twórczymi zachowaniami młodych dorosłych z uwzględnieniem moderatora został podzielony na kilka etapów. Pierwsze dwa etapy oparte są na założeniu, że czynnikami występującymi w interakcji z predyktorami (składowe Religijności Personalnej) są moderatory jakościowe: płeć oraz charakter studiów (humanistyczny i ścisły) oraz ilościowe. Następnie zostaną przedstawione i omówione rezultaty analiz moderacyjnych dla moderatorów ilościowych. Istota poszukiwania moderacji polega na utworzeniu czynnika interakcyjnego złożonego z wycentrowanych wartości moderatora i predyktora, a następnie zbadanie wpływu moderatora na relację predyktora ze zmienną wyjaśnianą. Ponieważ „technologia” dochodzenia do wyników analiz jest analogiczna we wszystkich przypadkach, zostanie zaprezentowana tylko jednokrotnie na przykładowej zależności. Mimo że zostały przeprowadzone wszystkie możliwe moderacje, zaprezentowane zostaną tylko te, w których moderacja jest znacząca.

3.4.1. Procedura moderacji twórczych zachowań i religijności personalnej

Analizy moderacyjne przeprowadzono według modelu:

Moderator → **Religijność Personalna** → **Zachowania Twórcze**



Rycina 3.15. Struktura badania moderacji

Zachowania Twórcze opisuje poziom *Konformizmu*, *Nonkonformizmu*, *Zachowań algorytmicznych* i *Zachowań heurystycznych*. Na Religijność Personalną

składają się: *Wiara, Moralność, Praktyki religijne* i *Self religijny*. W analizach wykorzystano również *Wynik łączny*, którym jest suma wyników uzyskanych dla poszczególnych predyktorów. Moderatorami są płeć, typ studiów oraz badane komponenty Stylu Zachowania Twórczego, Wzajemne Odniesienia i Psychopedagogiczne Aspekty Twórczości (zob. rycina 3.15).

Analiza moderacyjna wymaga działań na kilku etapach:

- W pierwszym kroku dokonuje się wycentrowania wartości, którymi oznacza się w bazie danych płeć: kobiety = 1 i mężczyźni = 2 na równoodległe od zera wartości -1 i +1. Po wycentrowaniu płeć będzie kodowana następująco: kobiety = -1 i mężczyźni = +1. Analogicznie dla charakteru studiów: humanistyczny (-1) i ścisły (+1).
- W drugim kroku dokonuje się centracji moderatorów, która polega na odjęciu od wartości moderatora wartości średniej.
- W trzecim kroku utworzona zostaje zmienna pomocnicza – składnik interakcyjny w postaci iloczynu zmiennych wycentrowanych.
- W czwartym kroku przeprowadzana jest analiza hierarchiczna, przy czym zmienną wyjaśnianą są kolejno wprowadzane komponenty twórczych zachowań. Zmienna wyjaśniająca wprowadzana jest w dwóch etapach: w pierwszym wprowadza się predyktor i moderator, w drugim składnik interakcyjny.

Przypuszcza się, że istotna statystycznie wartość czynnika interakcyjnego wskazuje na obecność moderacji. W celu uściślenia przypuszczeń dokonuje się dwóch odrębnych analiz regresyjnych dla kobiet i mężczyzn oraz charakteru studiów, a następnie tworzy wykres rozrzutu: na osi X predyktor (komponent personalnej religijności), na osi Y zmienna wyjaśniana (komponent twórczych zachowań). Dwukolorowy wykres rozrzutu danych jest uzupełniany liniami dopasowania. Moderacyjny charakter zachodzi wówczas, gdy linie dopasowania przecinają się pod dużym kątem. Przy braku mediacji linie dopasowania przecinają się pod małym kątem lub są względem siebie równoległe.

W badaniach znaczących moderatorów jakościowych; moderatorów ilościowych oraz predyktorów zastosowano procedurę centracji wynikającą z natury zmiennej jakościowej dychotomicznej. W przypadku moderatorów ilościowych dokonano podziału zmiennej na dwie różniące się grupy za pomocą mediany. Wartości poniżej mediany określa się jako niskie, wartości powyżej mediany jako wysokie. Podział na dwie skontrastowane grupy daje możliwość przeprowadzenia analizy regresyjnej dla każdej podgrupy osobno i porównania współczynników Beta dla niskich i wysokich wartości moderatora oraz poziomu istotności odpowiednich statystyk *t*. Warto zaznaczyć, że w analizach regresyjnych zmienna reprezentująca moderator w prowadzonych badaniach występuje również jako predyktor i nie zmienia to jej moderacyjnego charakteru w modelu moderacji.

Dochodzenie do wyników analiz zostanie zaprezentowane na zależności:

Płeć (moderator) → **Wiara** (predyktor) → **Zachowania heurystyczne**
(zmienna wyjaśniana)

Wyniki badania regresyjnego z predyktorami *Wiara* i *Płeć* w modelu 1 i z dodanym czynnikiem interakcyjnym w modelu 2 przedstawia tabela 3.4.1. Wartość skorygowanego R-kwadrat wskazuje, że model 1 wyjaśnia 1,4% całkowitej wariancji. Dodanie do modelu czynnika interakcji zmniejsza zdolność wyjaśniania modelu 2 do 0,9%. Istotność zmiany przyjmuje poziom nieistotny.

Tabela 3.4.1. Statystyki R i zmiany dla modelu „bez” i „z” czynnikiem interakcji

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Statystyka zmiany				
				Zmiana R-kwadrat	F zmiany	df1	df2	Istotność F zmiany
1	,159 ^a	,025	,014	,025	2,286	2	177	,105
2	,159 ^b	,025	,009	,000	,005	1	176	,946

Predyktory: (Stała), *Wiara*, płeć.

Predyktory: (Stała), *Wiara*, płeć, int_Cplec_Zwr.

Zarówno model dla efektów głównych, jak i model uwzględniający interakcję uzyskał niski poziom istotności, co wskazuje, że obydwa modele są nieadekwatnie dopasowane do struktury danych (zob. tabela 3.4.2).

Tabela 3.4.2. Dopasowanie modeli regresji do danych ANOVA^c

	Model	Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
1	Regresja	92,291	2	46,145	2,286	,105 ^a
	Reszta	3573,020	177	20,187		
	Ogółem	3665,311	179			
2	Regresja	92,384	3	30,795	1,517	,212 ^b
	Reszta	3572,927	176	20,301		
	Ogółem	3665,311	179			

a. Predyktory: (Stała), *Wiara*, płeć.

b. Predyktory: (Stała), *Wiara*, płeć, int_Cplec_Zwr.

c. Zmienna wyjaśniana: *Zachowania heurystyczne*.

Analiza współczynników modelu regresji dla efektów głównych i modelu z dodanym czynnikiem interakcji tych zmiennych wskazuje, że zmienna *Zachowania heurystyczne* nie posiada predyktorów (zob. tabela 3.4.3). Marginalne

znaczenie płci w tej relacji było już widoczne w tabeli 3.4.1, w którym F zmiany po wprowadzeniu czynnika interakcji nie przyjęło poziomu istotnego

Tabela 3.4.3. Współczynniki dwóch modeli regresji dla *Zachowań heurystycznych*^a

Model		Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standaryzowane	t	Intensywność
		B	bł. stand.	Beta		
1	(Stała)	20,303	3,036		6,687	,000
	<i>Wiara</i>	1,114	,681	,121	1,636	,104
	Płeć	-,116	,083	-,104	-1,396	,165
2	(Stała)	20,269	3,085		6,571	,000
	<i>Wiara</i>	1,113	,683	,121	1,631	,105
	Płeć	-,115	,085	-,103	-1,359	,176
	int_Cplec_Zaz	-,023	,342	-,005	-,068	,946

a. Zmienna wyjaśniana: *Zachowania heurystyczne*

Dla potwierdzenia braku moderacji dla moderatora płeć w relacji *Wiara – Zachowania heurystyczne* wykonano dodatkowe analizy regresyjne dla grupy kobiet i mężczyzn (zob. tabela 3.4.4). Wartość skorygowanego R-kwadrat wskazuje, że model regresji wyjaśnia w grupie kobiet 0,5%, a w grupie mężczyzn 0,4% ogólnej wariancji. W obydwu grupach F zmiana przyjmuje poziom nieistotny.

Modele regresji w obydwu grupach wyznaczonych przez płeć są źle dopasowane do struktury danych empirycznych (zob. tabela 3.4.5) – w grupie kobiet $F(1, 72) = 0,610$; $p = 0,437$; w grupie mężczyzn $F(1, 104) = 1,389$; $p = 0,241$.

Tabela 3.4.4. Współczynniki regresji dla grupy mężczyzn i kobiet dla *Wiary*

Płeć	Model	R	R-kwadrat	Skory-gowane R-kwadrat	Statystyka zmiany				Istotność F zmiany
					Zmiana R-kwadrat	F Zmiany	df1	df2	
kobiety	1	,092 ^a	,008	,005	,008	,610	1	72	,437
mężczyźni	1	,115 ^a	,013	,004	,013	1,389	1	104	,241

a. Predyktor: (Stała), *Wiara*.

Tabela 3.4.5. Dopasowanie modeli regresji do danych w grupie mężczyzn i kobiet – ANOVA^b

Płeć	Model	Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
Kobiety	1	Regresja	14,408	1	14,408	,610
	Reszta	1700,038	72	23,612		,437 ^a
	Ogółem	1714,446	73			
Mężczyźni	1	Regresja	25,008	1	25,008	1,389
	Reszta	1872,889	104	18,009		,241 ^a
	Ogółem	1897,896	105			

a. Predyktory: (Stała), *Wiara*.

b. Zmienna zależna: *Zachowania heurystyczne*.

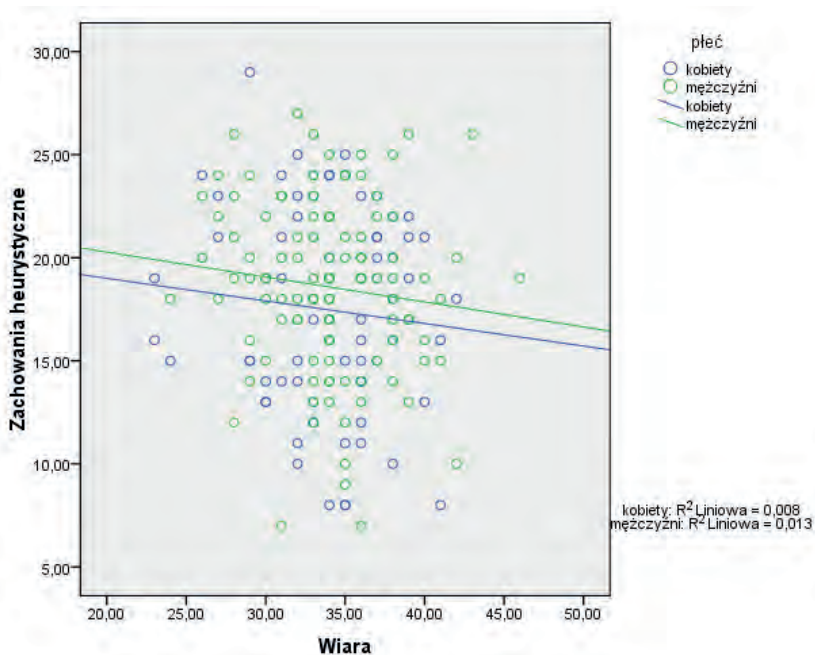
Dodatkowo utworzono tabelę współczynników regresji w grupie kobiet i mężczyzn (zob. tabela 3.4.6). Współczynniki standaryzowane Beta dla zmiennej *Wiara* w grupie kobiet wynoszą $\beta = -0,092$, natomiast w grupie mężczyzn $\beta = -0,115$. W obydwu przypadkach poziom istotności statystyki t jest nieistotny ($p > 0,05$).

Tabela 3.4.6. Współczynniki modeli regresji^a w grupie mężczyzn i kobiet

Płeć	Model	Współczynniki niestandaryzowane		Współczynniki standaryzowane		Istotność	
		B	Błąd standard.	Beta	t		
Kobiety	1	(Stała)	21,187	4,788		4,425	,000
	<i>Wiara</i>	-,109	,140	-,092	-,781	,437	
Mężczyźni	1	(Stała)	22,692	3,517		6,451	,000
	<i>Wiara</i>	-,121	,103	-,115	-1,178	,241	

a. Zmienna wyjaśniana: *Zachowania heurystyczne*.

Rozrzut danych (zob. rycina 3.16) z wyróżnieniem kobiet i mężczyzn oraz z zaznaczonymi liniami regresyjnymi jest wizualnym potwierdzeniem braku moderacji z moderatorem płeć w relacji *Wiara* – *Zachowania heurystyczne*.



Rycina 3.16. Wykres rozrzutu zależności *Wiara – Zachowania heurystyczne* z liniami dopasowania dla kobiet i mężczyzn

3.4.2. Modele z moderatorem jakościowym: płeć/kierunek studiów

Model dotyczy następującego układu zmiennych:

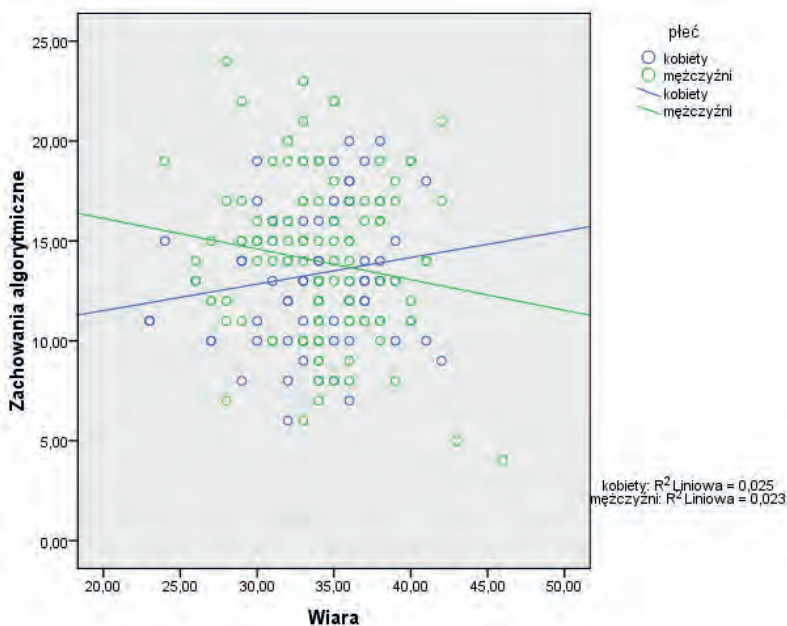
Moderator → Religijność Personalna → Zachowania Twórcze

Ze względu na wymaganą centrację zmiennych występujących w analizie moderacyjnej przyjęto, że kierunki studiów będą reprezentowane przez nową zmienną dychotomiczną – charakter studiów, która przyjmuje dwie wartości: kierunki ścisłe i humanistyczne.

Pierwsza moderacja odnosi się do następującego schematu zmiennych:

Płeć → Wiara → Zachowania algorytmiczne

(zob. rycina 3.17).



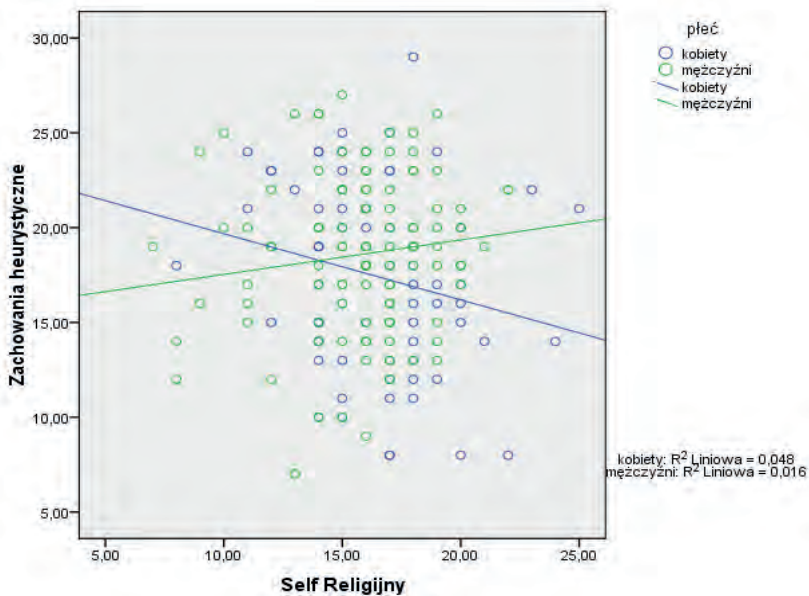
Rycina 3.17. Wykres rozrzutu zależności *Wiarą – Zachowania algorytmiczne* z liniami dopasowania dla kobiet i mężczyzn

Przeprowadzona analiza wykazała, że płeć jest predyktorem tej relacji. Religijność tej grupy jest zróżnicowana płcią. Badani mężczyźni ze wzrostem wiary obniżają poziom zachowań algorytmicznych; odwrotnie niż w grupie kobiet, u których ze wzrostem wiary następuje wzrost zachowań algorytmicznych.

Uzasadnienia tej moderacji można się doszukiwać w charakterze polskiej religijności, którą tradycyjnie różnicuje płeć. Kobiety są bardziej zaangażowane religijnie i chętniej ją uzewnętrzniają, a przy tym częściej identyfikują się ze wspólnotą religijną czy filozoficzną. Mężczyźni natomiast nierzadko przeżywają dezorientację egzystencjalną.

Następna moderacja odnosi się do schematu:

Płeć → Self religijny → Zachowania heurystyczne
(zob. rycina 3.18).



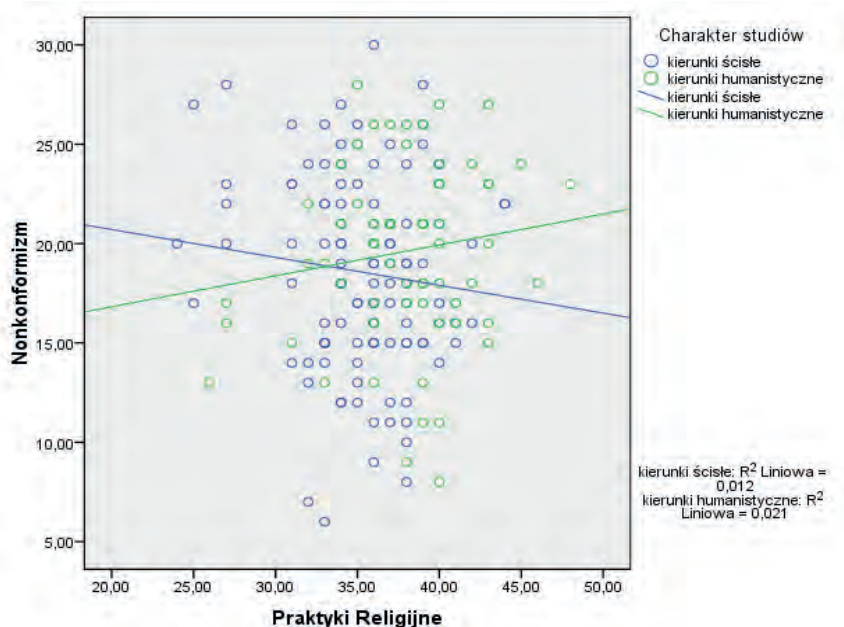
Rycina 3.18. Wykres rozrzutu zależności *Self religijny* – *Zachowania heurystyczne* z liniami dopasowania dla kobiet i mężczyzn

Moderacyjny charakter płci ujawnia się w tym, że w grupie kobiet wzrost autoidentyfikacji religijnej jest związany z obniżeniem poziomu zachowań heurystycznych. W grupie mężczyzn wzrost autoidentyfikacji religijnej jest związany ze wzrostem poziomu zachowań heurystycznych.

Autoidentyfikacja religijna jest związana z takimi czynnikami, jak poznanie siebie w sferze duchowej, dążenie do poznawania Boga – Transcendencji, odczuwanie bliskości Boga i Jego miłości, doświadczanie łaski. Mimo wewnętrznej wrażliwości kobiet, która sprzyja budowaniu autoidentyfikacji religijnej, grupa ta nie potrafi wykorzystać potencjału własnej religijności do twórczego rozwoju w takim stopniu, jak to czynią mężczyźni.

U osób badanych charakter studiów przyjmuje różniące się rozkłady dla związku *Praktyk religijnych* z *Nonkonformizmem*, na kierunkach humanistycznych zależność ta jest dodatnia, natomiast na kierunkach ścisłych jest ujemna. W relacji między *Praktykami religijnymi* a *Nonkonformizmem* predyktorem jest charakter studiów. Moderację tę ilustruje schemat:

Charakter studiów → Praktyki religijne → Nonkonformizm
(zob. rycina 3.19).



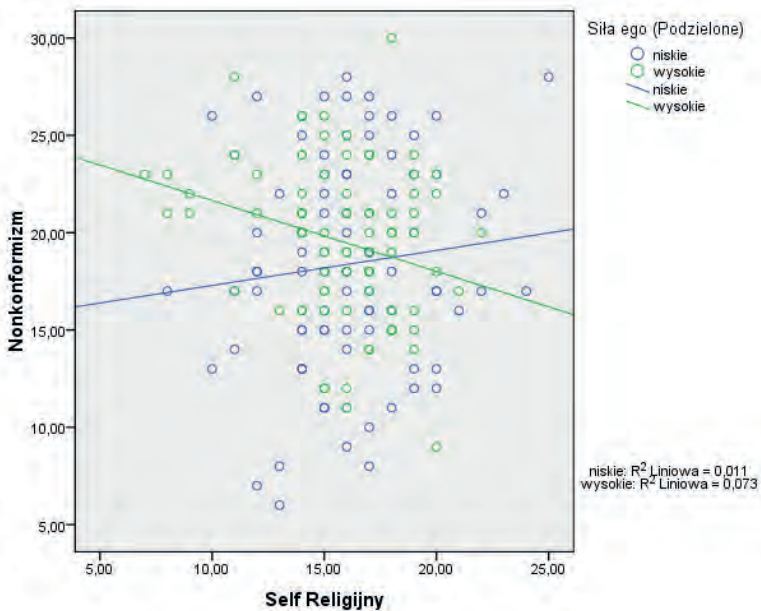
Rycina 3.19. Wykres rozrzutu zależności *Praktyki religijne* – *Nonkonformizm* z liniami dopasowania dla charakteru studiów

Linie dopasowania dla rozkładów kierunków ścisłych i humanistycznych przecinają się poniżej przeciętnej wartości poziomu praktyk religijnych. Ujawnia się to w postaci odmiennego charakteru zależności funkcyjnej dla studiów na kierunkach ścisłych i humanistycznych. Osoby na kierunkach ścisłych ze wzrostem zaangażowania w praktyki religijne wykazują obniżony poziom nonkonformizmu w odróżnieniu od osób na kierunkach humanistycznych, u których wzrost praktyk religijnych powoduje wzrost nonkonformizmu.

3.4.3. Modele z moderatorem ilościowym

Jeżeli przy moderatorach jakościowych, w których moderator jest zmienną nominalną, efekt skonstrastowania zmiennej jest zawarty w samej naturze zmiennej (płeć – kobieta *vs* mężczyzna; charakter studiów – kierunki ścisłe *vs* kierunki humanistyczne), o tyle przy zmiennej ilościowej zróżnicowanie osiąga się za pomocą podziału zbioru na wartości niskie i wysokie. Przyjętym w badaniach punktem podziału jest mediana. Odmienny charakter rozkładu dla obydwu skonstrastowanych grup siły ego wskazuje, że zmienna ta spełnia kryteria moderacji. Jedna ze znaczących moderacji tego typu zachodzi między *Selfem religijnym* a *Nonkonformizmem* z udziałem moderatora *Sila ego*:

Siła ego → Self religijny → Nonkonformizm (zob. rycina 3.20).



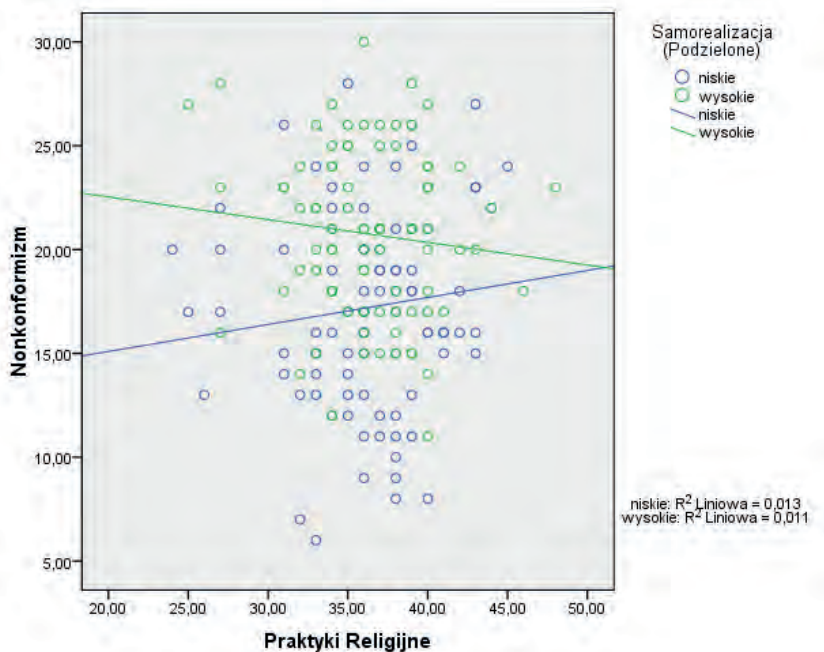
Rycina 3.20. Wykres rozrzutu zależności *Self religijny* – *Nonkonformizm* z liniami dopasowania w grupach ze skontrastowanym poziomem *Siły ego*

Skontrastowanie *Siły ego* na niskie i wysokie wartości według podziału na równe percentyle (jeden punkt podziału – dwa przedziały o szerokości 50%) wykazało, że u studentów z niskim poziomem siły ego przy wzroście poziomu selfu religijnego wzrasta poziom zachowań nonkonformistycznych. Z kolei w grupie studentów z niskim poziomem siły ego poziom zachowań nonkonformistycznych maleje. Moderacyjny charakter siły ego ujawnia się w zróżnicowanym obrazie zależności niskich i wysokich wartości tego czynnika. Osoby z wysokim poczuciem siły ego przy wzroście autoidentyfikacji religijnej wykazują zmniejszony poziom nonkonformizmu w odróżnieniu od osób z niskim poziomem ego, które przy wzroście autoidentyfikacji religijnej umacniają swój nonkonformizm przejawiający się między innymi we wzroście poczucia wartości własnego *ja*.

Kolejna zależność z moderatorem ilościowym ze skontrastowanym poziomem *Samorealizacji* zachodzi w schemacie:

Samorealizacja → Praktyki religijne → Nonkonformizm

(rycina 3.21).

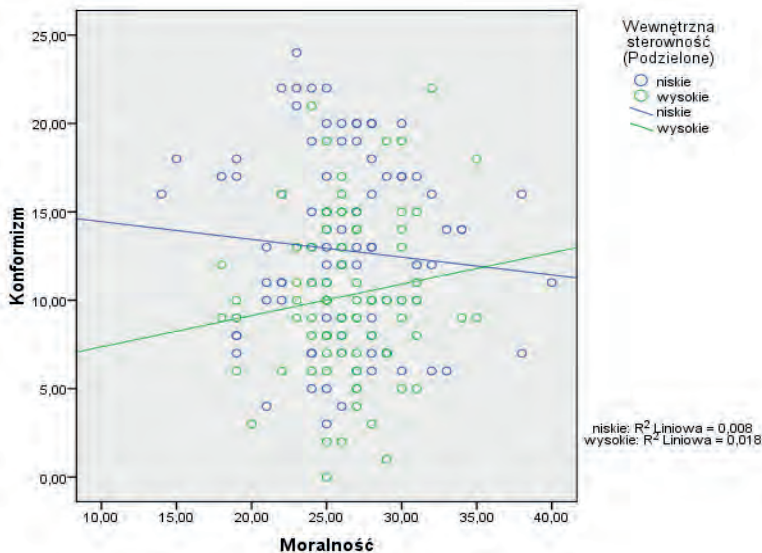


Rycina 3.21. Wykres rozrzutu zależności *Praktyki religijne* – *Nonkonformizm* z liniami dopasowania w grupach ze skontrastowanym poziomem *Samorealizacji*

Charakter rozkładu linii rozrzutu wskazuje, że *Samorealizacja* jest znaczącym moderatorem relacji: *Praktyki religijne* – *Nonkonformizm*. Wykres rozrzutu tej zależności z liniami dopasowania w grupach ze skontrastowanym poziomem samorealizacji wskazuje, że przyjmują one odmienny charakter. W grupie studentów z niską samorealizacją wzrostowi zaangażowania w praktyki religijne towarzyszy wzrost zachowań nonkonformistycznych. Inaczej jest w grupie studentów z wysokim poziomem samorealizacji – przy wzroście zaangażowania w obrębie praktyk religijnych dochodzi do spadku poziomu zachowań nonkonformistycznych. Linie rozrzutu dla skontrastowanych grup samorealizacji przecinają się dla najwyższego poziomu praktyk religijnych. Oznacza to, że praktyki religijne są czynnikiem rozwojowym jedynie dla osób z niskim poziomem samorealizacji, co może wynikać z dystrykcyjnego charakteru procesów laicyzacji alienujących czynniki o proveniencji religijnej z przestrzeni osobistego rozwoju.

Następny schemat zależności moderacyjnej dotyczy zmiennych:

Wewnętrzna sterowność → Moralność → Konformizm (zob. rycina 3.22).

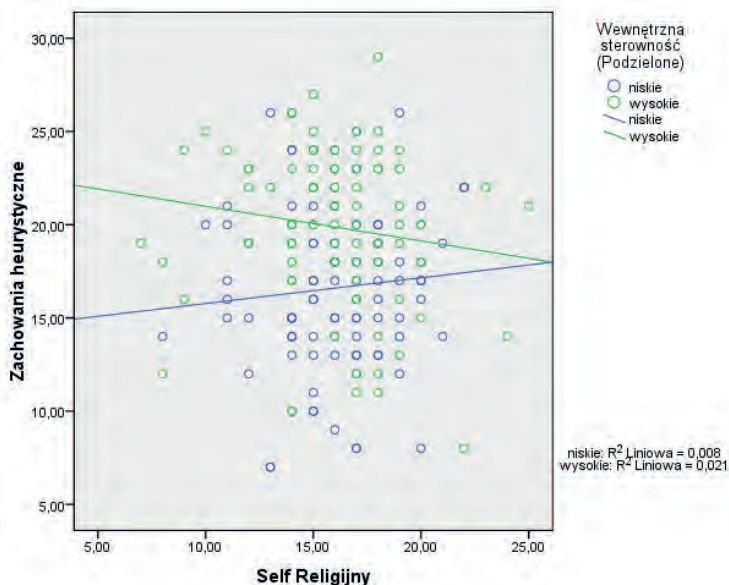


Rycina 3.22. Wykres rozrzutu zależności *Moralność – Konformizm* z liniami dopasowania w grupach ze skontrastowanym poziomem *Wewnętrznej sterowności*

Linie dopasowania dla skontrastowanych wartości *Wewnętrznej sterowności* w zależności *Moralność – Konformizm* charakteryzują się odmienną naturą funkcyjną. W grupie studentów z niskim poziomem wewnętrznej sterowności wzrostowi poziomu moralności towarzyszy zmniejszenie natężenia zachowań konformistycznych, w odróżnieniu od grupy z wysokim poziomem wewnętrznej sterowności, w której wzrostowi moralności towarzyszy wzrost zachowań konformistycznych. Przy czym *Wewnętrzna sterowność* jest słabym moderatorem relacji predyktora *Moralność* z zachowaniami konformistycznymi, co dodatkowo uzasadnia dostrzeżone zależności.

Efekt moderacyjny z udziałem *Wewnętrznej sterowności* zachodzi również w schemacie:

Wewnętrzna sterowność → Self religijny → Zachowania heurystyczne
(zob. rycina 3.23).

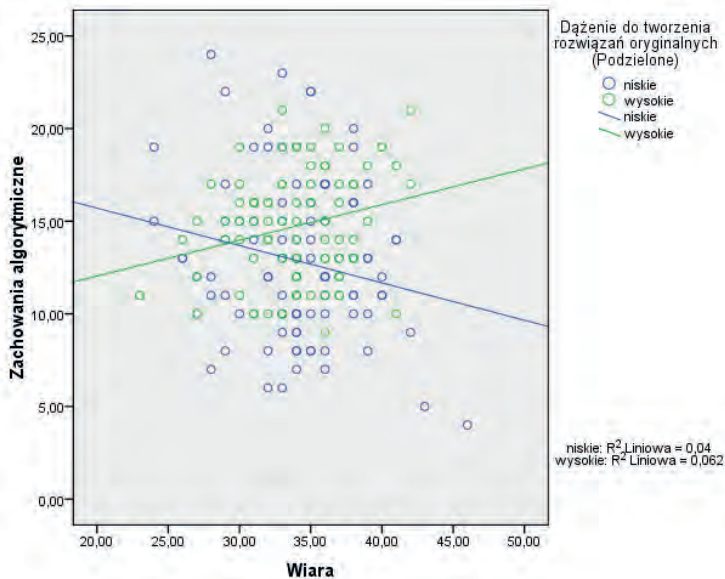


Rycina 3.23. Wykres rozrzutu zależności *Self religijny* – *Zachowania heurystyczne* z liniami dopasowania w grupach ze skontrastowanym poziomem *Wewnętrznej sterowności*

Odmienne trendy linii dopasowania w skontrastowanych grupach upoważniają do wnioskowania, że *Wewnętrzna sterowność* jest moderatorem relacji *Self religijny* z *Zachowaniami heurystycznymi*. W grupie studentów z niskim poziomem wewnętrznej sterowności wzrost autoidentyfikacji religijnej powoduje wzrost natężenia zachowań heurystycznych. W skontrastowanej grupie z wysokim poziomem wewnętrznej sterowności wzrost selfu religijnego powoduje spadek natężenia zachowań heurystycznych. Powodów tej sytuacji można się z jednej strony dopatrywać w niedocenianiu czynników religijnych w procesach wychowania, a z drugiej w niezrozumieniu fenomenu twórczości. Wyniki uzyskane w efekcie tej moderacji uznać można za wyzwanie dla procesów wychowania do twórczego życia. Pokazują one, że twórczość i religijność w procesach wychowania odgrywają inne role. Jeżeli zachowania twórcze można uznać za zmienną poziomu rozwoju poszczególnych sfer wychowania (zwłaszcza estetycznego i moralnego), to religia może być postrzegana jako dodatkowy, ale nie mniej ważny czynnik sprzyjający kształtowaniu poszczególnych sfer życia.

Kolejna moderacja znacząca dla procesów wychowania przebiega według schematu:

Dążenie do tworzenia rozwiązań oryginalnych → Wiara → Zachowania algorytmiczne (rycina 3.24).

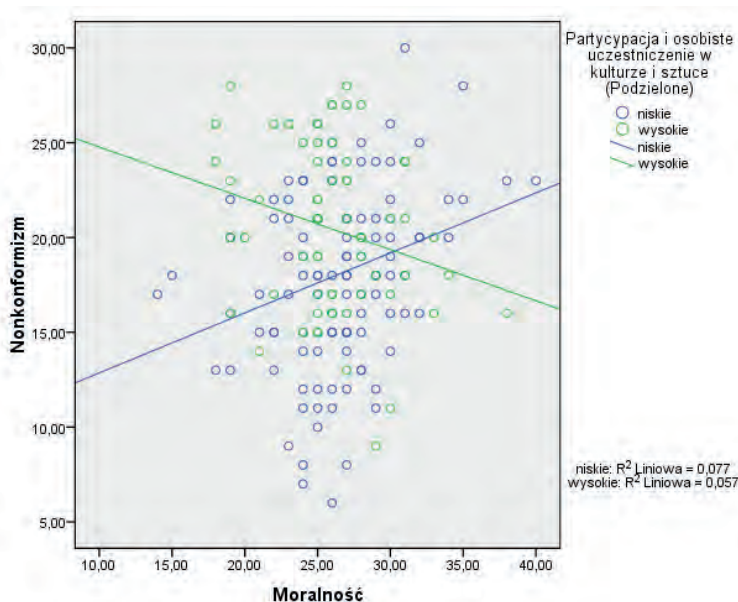


Rycina 3.24. Wykres rozrzutu zależności *Wiara – Zachowania algorytmiczne* z liniami dopasowania w grupach ze skonstrastowanym poziomem *Dążenia do tworzenia rozwiązań oryginalnych*

W relacji *Wiara – Zachowania algorytmiczne* z moderatorem *Dążenie do tworzenia rozwiązań oryginalnych* linie dopasowania w skonstrastowanych grupach studentów według niskiego i wysokiego poziomu tego predyktora przyjmują odmienny charakter. W grupie z niskim dążeniem do rozwiązań oryginalnych wzrostowi wiary towarzyszy obniżenie poziomu zachowań algorytmicznych, natomiast w grupie z wysokim dążeniem do tworzenia rozwiązań oryginalnych wzrostowi wiary towarzyszy wyższy poziom zachowań algorytmicznych. Z perspektywy wychowawczej na wyniki można spojrzeć podobnie jak w odniesieniu do zależności *Zachowania heurystyczne – Self religijny* ze skonstrastowanym poziomem *Wewnętrznej sterowności*.

Analogiczne wnioski można sformułować, analizując moderację opartą na schemacie:

**Partycypacja i osobiste uczestniczenie w kulturze i sztuce → Moralność
→ Nonkonformizm** (zob. rycina 3.25).



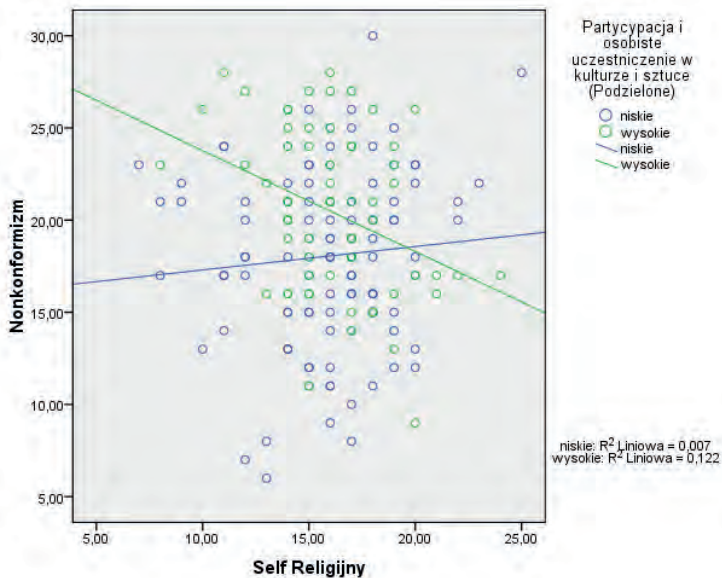
Rycina 3.25. Wykres rozrzutu zależności *Moralność – Nonkonformizm* z liniami dopasowania w grupach ze skontrastowanym poziomem *Partycypacji i osobistego uczestniczenia w kulturze i sztuce*

Silnym moderatorem zależności *Moralność – Nonkonformizm* jest *Partycypacja i osobiste uczestniczenie w kulturze i sztuce*. W grupie z niskim poziomem partycypacji w kulturze wzrostowi poziomowi moralności towarzyszy wzrost zachowań nonkonformistycznych, natomiast w grupie z wysokim poziomem tej zmiennej towarzyszy obniżenie zachowań nonkonformistycznych.

Prawidłowości, które niesie ze sobą ta moderacja, wskazują na to, iż w przypadku badanych osób uczestniczenie w kulturze i sztuce czerpiącej inspirację z religijności jest znikome. Można przypuszczać, że świat odniesień szeroko dostępnej kultury i sztuki w dominującej części unika odniesienia do złożonej problematyki aksjologicznej, na rzecz kultury uproszczeń. Z pewnością w rzeczywistości zdominowanej trendami globalnymi istnieje wiele form kultury i sztuki elitarnej, jednakże posiada ona charakter niszowy i ze względu na niską popularność nie jest udziałem większości młodych dorosłych.

Partycypacja i osobiste uczestniczenie w kulturze i sztuce jest również moderatorem kolejnej relacji:

**Partycypacja i osobiste uczestniczenie w kulturze i sztuce → Self religijny
→ Nonkonformizm (rycina 3.26).**

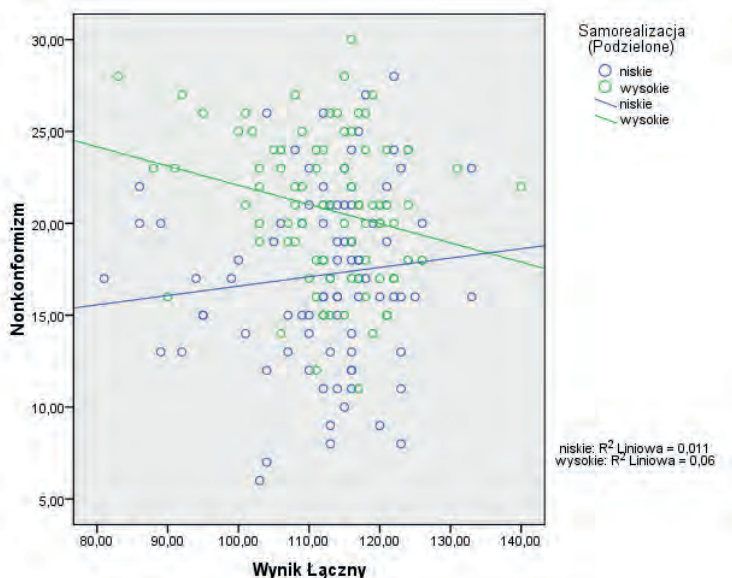


Rycina 3.26. Wykres rozrzutu zależności *Self religijny* – *Nonkonformizm* z liniami dopasowania w grupach ze skonstrastowanym poziomem *Partycypacji i osobistego uczestniczenia w kulturze i sztuce*

W moderacji tej zwraca uwagę to, że w grupie z wysokim poziomem partycypacji i osobistego uczestniczenia w kulturze i sztuce wzrostowi autoidentyfikacji towarzyszy silne obniżenie zachowań nonkonformistycznych. Z kolei w grupie z niskim poziomem osobistego uczestniczenia w kulturze i sztuce wzrostowi selfu religijnego towarzyszy tylko nieznaczny wzrost zachowań nonkonformistycznych.

Jeszcze inna zależność moderacyjna odnosi się do schematu uwzględniającego wszystkie komponenty Religijności Personalnej. Moderacja ta zachodzi tylko w jednym schemacie:

Samorealizacja → Wynik łączny → Nonkonformizm (rycina 3.27).



Rycina 3.27. Wykres rozrzutu zależności *Wynik łączny* – *Nonkonformizm* z liniami dopasowania w grupach ze skontrastowanym poziomem *Samorealizacji*

Linie dopasowania skontrastowanych grup w układzie zależności *Wynik łączny* (sumaryczna miara komponentów Religijności Personalnej) – *Nonkonformizm* odnoszą się do zależności z moderatorem *Samorealizacja*. Moderator ten istotnie wpływa na kształtowanie się zachowań nonkonformistycznych i posiada odmienne trendy dla niskich i wysokich wartości samorealizacji. Można zatem przypuszczać, że silny związek pomiędzy religijnością personalną i zachowaniami nonkonformistycznymi zachodzi w sytuacji, gdy osoba jest gotowa do stawiania przed sobą długofalowych, ambitnych, konkretnych zadań – adekwatnych do możliwości ich realizacji, a zdolność rozwiązywania problemów i podporządkowywanie celów częściowych celom nadrzędnym jest źródłem doznawania satysfakcji.

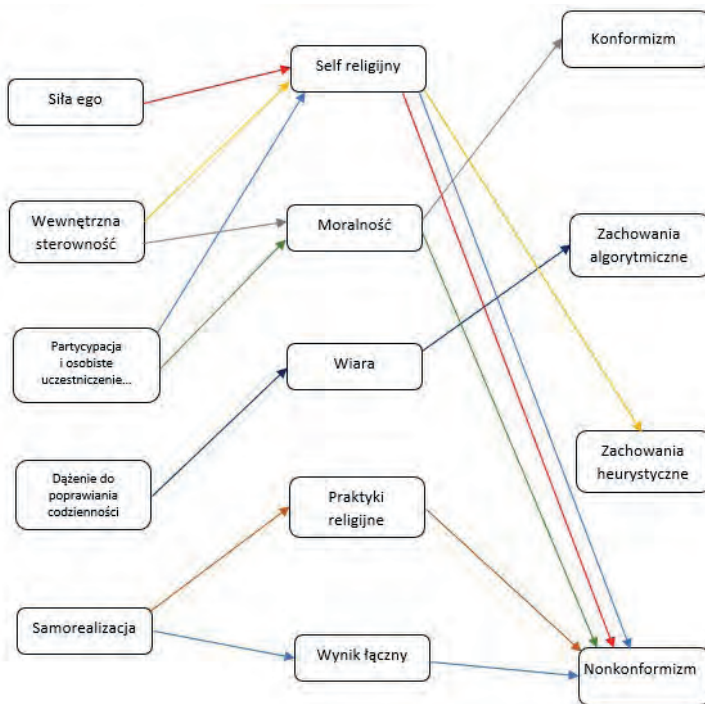
Przeprowadzone analizy z moderatorami jakościowymi i ilościowymi wykazały, że w badanych grupach religijność jest zróżnicowana płcią. Badani mężczyźni ze wzrostem wiary obniżają poziom zachowań algorytmicznych – odwrotnie niż występuje to w grupie kobiet. Jest to prawidłowość, której potwierdzenie można znaleźć w koncepcji wędrowania w wierze Jamesa Fowlera. Badacz zauważył, że wchodząc w dorosłość, osoby przeżywają wiarę w sposób syntetyczno-konwencjonalny i kobiety dłużej pozostają w tej fazie niż mężczyźni. Prawidłowość ta występuje również w odniesieniu do predyktora *Self religijny* w relacji do *Zachowań heurystycznych*. Oznacza to, że kobiety, u których wewnętrzna wrażliwość

uznawana jest powszechnie za wyższą, nie potrafią wykorzystać potencjału własnej religijności do twórczego rozwoju w takim stopniu, jak to czynią mężczyźni. Można przypuszczać, że związane to jest z (nie)identyfikowaniem personalnej religijności z przynależnością wspólnotową i przyjętymi przez wspólnotę formami wyrażania wiary.

Z kolei moderacyjny charakter kierunku studiów jest prawdopodobnie związany z odmiennym postrzeganiem własnej aktywności religijnej przejawiającej się w praktykach religijnych w przestrzeni budowania własnej niezależności, aktywności, samodzielności i rozwoju. Osoby na kierunkach humanistycznych – w odróżnieniu od osób na kierunkach ścisłych – praktyki religijne traktują jako czynnik wzrostowy nonkonformizmu i ogólnie traktują zaangażowanie w praktyki religijne jako czynnik własnego rozwoju.

Znaczące, z perspektywy pedagogicznej, moderacje zachodzące w obecności moderatorów jakościowych pokazują zróżnicowane konteksty związków między religijnością personalną i zachowaniami twórczymi. Moderujący charakter tej relacji ujawnia się również w obliczu pięciu moderatorów ilościowych. Są nimi: *Siła ego*, *Samorealizacja*, *Wewnętrzna sterowność*, *Dążenie do tworzenia rozwiązań oryginalnych* oraz *Partycypacja i osobiste uczestniczenie w kulturze i sztuce*. Wpływają one w różnych konstelacjach na relacje komponentów Religijności Personalnej (*Self religijny*, *Moralność*, *Wiara*, *Praktyki religijne* i w niewielkim stopniu na *Wynik zintegrowany*) ze wszystkimi komponentami Zachowań Twórczych.

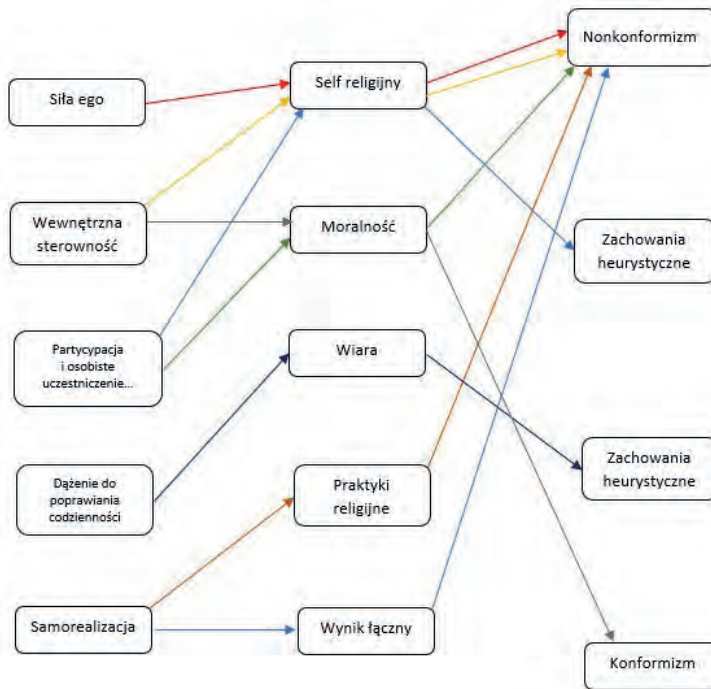
Przeprowadzone analizy moderacyjne zwracają uwagę na związek między religijnością personalną i zachowaniami twórczymi w sytuacji niskich i wysokich wartości moderatorów. Zależność tę w grupach o wysokiej wartości moderatora ilustruje rycina 3.28.



Rycina 3.28. Związek między religijnością i zachowaniami twórczymi w grupie z wysokim poziomem moderatora

Prawidłowość, jaką można odczytać z przeprowadzonych moderacji w odniesieniu do osób, które deklarują silne ego, posiadają w wysokim stopniu umiejętność przeciwstawiania się presji grupy, osobiście uczestniczą w kulturze, wykazują się dążeniem do tworzenia rozwiązań oryginalnych oraz posiadają zdolność podporządkowywania celów częściowych celom nadrzędnym, dotyczy spostrzeżenia, że oddziaływanie moderatora wzmacnia religijność personalną. Jednak zapośredniczenie to osłabia zachowania, które są bezpośrednio związane z twórczością (nonkonformizm, zachowania heurystyczne), a wzmacnia zachowania z przeciwległego bieguna (konformizm, zachowania algorytmiczne).

Moderacyjny charakter związku między religijnością personalną i zachowaniami twórczymi w grupach o niskiej wartości moderatora ilustruje rycina 3.29.



Rycina 3.29. Związek między religijnością i zachowaniami twórczymi w grupie z niskim poziomem moderatora

Prawidłowość możliwa do odczytania z przeprowadzonych moderacji w odniesieniu do osób, które deklarują niskie ego, nie posiadają w wysokim stopniu umiejętności przeciwstawiania się presji grupy, osobiście nie uczestniczą w kulturze, nie wykazują się dążeniem do tworzenia rozwiązań oryginalnych oraz nie posiadają zdolności podporządkowywania celów cząstkowych celom nadrzędnym, dotyczy spostrzeżenia, że oddziaływanie moderatora również wzmacnia religijność personalną. Przy tym zapośredniczenie to wzmacnia zachowania, które są bezpośrednio związane z twórczością (nonkonformizm, zachowania heurystyczne), a osłabia zachowania z przeciwnego bieguna (konformizm, zachowania algorytmiczne). Oznacza to, że nawet niska zdolność przeciwstawiania się presji grupy, ale wynikająca ze spójnego systemu wartości, prowadzi do osłabienia zachowań konformistycznych. Natomiast ciekawa, a może jeszcze bardziej zaskakująca jest sytuacja druga, w której wysoka zdolność przeciwstawiania się presji grupy, wynikająca ze spójnego systemu wartości, prowadzi do wzrostu zachowań konformistycznych. Można przypuszczać, że u badanych osób zachowania moralne oparte są na spójnym systemie wartości, ale nie został on zinterioryzowany.

W obecności wszystkich moderatorów, które ujawniają znaczące moderacje, zauważyć można wzrost poziomu poszczególnych czynników charakteryzujących religijność personalną, także w ujęciu sumarycznym.

Podsumowując wyniki przeprowadzonych badań, można uznać, że wskazały one obszary, które służą wzmocnieniu lub osłabianiu działań zmierzających do uznania życia za unikatowe, ciągle niedokończone dzieło. Refleksja nad nimi doprowadziła do skonstruowania propozycji modelu wychowania do twórczego życia.

Analiza regresyjna uświadomiła liczne uwarunkowania myślenia i działania ukierunkowujące na rozumienie potrzeby wychowania do twórczego życia. Odnoszą się one do całościowego widzenia życiowych zadań, przed którymi stawia człowieka codzienność niezależnie od charakteru wykształcenia. To, co różnicuje osiąganie tej umiejętności, to czynniki osobowościowe. Proces ten może również wzmocniać religia, ale tylko wówczas, gdy zaistnieje integracja czynników naturalnych z religijnymi.

Wyniki przeprowadzonych analiz mediacyjnych wykazały, że kryterium płci jest istotne dla wychowania do twórczego życia. Znaczącymi mediatorami są komponenty tworzące zarówno Styl Twórczego Zachowania, jak i Wzajemne Odniesienia oraz reprezentujące Psychopedagogiczne Aspekty Twórczości. Dla myślenia o modelu wychowania do twórczego życia jest to ważna informacja, bo wskazuje na konieczność skonstruowania modelu możliwie najbardziej otwartego.

Przeprowadzone analizy moderacyjne uświadamiają znaczenie kontekstów, w których zachodzi proces wychowania. Wychowanie do twórczego życia wymaga zwrócenia uwagi zarówno na uwarunkowania dotyczące zachowań konformistycznych i algorytmicznych, jak i nonkonformistycznych oraz heurystycznych. Szkolne programy wychowawcze powinny bowiem proponować nie tylko strategie progresywne, ale także profilaktyczne.

Wyniki analiz regresyjnych, mediacyjnych i moderacyjnych wskazują zarówno na potencjał wychowawców i wychowanków umożliwiający dążenie do twórczego życia, jak i na związane z nim zagrożenia oraz zjawiska kryzysowe. Wnioski, jakie można wyprowadzić z przeprowadzonych analiz dla skonstruowania modelu wychowania do twórczego życia, są następujące:

- Koncepcje wychowania do twórczego życia powinny uwzględniać potencjał rozwojowy różnicowany płcią.
- Odmienny skutek oddziaływania religijności personalnej na zachowania twórcze w grupach o niskiej i wysokiej wartości cech osobowościowych stanowi wyzwanie dla projektowania i realizacji procesów wychowania do twórczego życia.

- Wzrost i zmniejszanie się wartości nieoczywistych czynników przy wzroście poziomu religijności personalnej na skutek oddziaływania czynników osobowościowych wskazuje, że oczekiwane oddziaływanie religii na zachowania twórcze jest możliwe tylko wówczas, gdy zostanie poprzedzone działaniami zmierzającymi do kształtowania dojrzałej osobowości.
- Możliwa jest również interpretacja odwrotna, to znaczy, że uwzględnianie w procesach wychowania czynników religijnych przyniesie oczekiwane skutki dla kształtowania twórczego życia, jeżeli będą prowadzone systematyczne działania ukierunkowane na osiągnięcie dojrzałej religijności.
- Zadaniem wychowawców wynikającym z założeń zarówno pedagogiki ogólnej, jak i pedagogiki religii jest tworzenie warunków, które sprzyjałyby identyfikacji z grupą odniesienia.

ROZDZIAŁ 4

Modelowanie w wychowaniu do twórczego życia

Poznanie naukowe, w tym tworzenie modeli i ich badanie, jest związane w danym społeczeństwie z dominującą racjonalnością i metodologią. U ich podstaw znajduje się system aksjonormatywny, który jest warunkowany historycznie. Współcześnie system ten jest odniesiony do globalizacji, której wyróżnikami jest usieciowienie społeczeństwa, powstanie nowych ruchów społecznych i postępująca indywidualizacja społeczeństwa¹. Zaistniałe współcześnie procesy przemian cywilizacyjnych i społecznych sprawiają, że następuje radykalna zmiana kulturowego ideału nauki, która ma liczne konsekwencje metodologiczne, w tym osłabienie znaczenia ugruntowanych aksjologicznie perspektyw poznawczych. Oznacza to, że we współczesnej, ponowoczesnej rzeczywistości odwzorowanie rzeczywistości społecznej za pomocą modeli nie jest jedynym typem praktyk badawczych.

W rozdziale tym zaprezentowane zostaną przesłanki do projektowania działań wychowawczych, których celem jest rozwijanie myślenia o potrzebie uznania swojego życia za niepowtarzalne dzieło i kształtowanie umiejętności twórczego rozwiązywania codziennych problemów. Proponowany model zapożycza swoją genezę z trzech zastosowanych w pracy związków między zachowaniami twórczymi a predyktorami: związek regresyjny, mediacyjny i moderacyjny. Związek regresyjny jest związany z głównymi czynnikami wykazującymi związek z zachowaniami twórczymi. Zmienne mediacyjne i moderacyjne (pośredniczące) należą do kontekstu, który ułatwia lub utrudnia zachowania twórcze. Ich analiza prowadzi do skonstruowania synergicznego modelu wychowania do twórczego życia.

¹ M. Małecki, *Metodologia badań społecznych – ortodoksja i refleksyjność*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” 2012, nr 4(60), s. 36.

4.1. Modelowanie w pedagogice

Proponowany model wychowania do twórczego życia opiera się na zasadzie konstruktywistycznej, co ze strony metodologicznej oznacza, że uzyskane wyniki badań i ich interpretacja stanowią jego rusztowanie kategoriałne. Należy w tym miejscu przypomnieć, że danych do analizy dostarczyli młodzi dorośli, co stanowi wartość dla badacza, umożliwia bowiem realizację założonych celów, ale jak wspomniano wcześniej, także jest swoistym darem dla ich młodszych koleżanek i kolegów. Z kolei teoretyczną podbudowę stanowi refleksja pedagogiczna z uwzględnieniem myśli wypracowanej w nurcie pedagogiki religii i wynikające z nich inspiracje dla praktyki wychowawczej. Przy czym praktyka pedagogiczna nie jest traktowana jedynie jako beneficjent refleksji naukowej. W konstruowaniu modelu wykorzystane zostały wieloletnie doświadczenia wynikające z relacji: wychowawca – wychowanek, co pozwala również studentów uznać za jego współtwórców, gdyż idea twórczego życia nie może być przekazywana jedynie przez nauczyciela w postaci gotowych schematów czy algorytmów na zasadzie napełniania pustego naczynia. To sam uczeń, student przy współpracy nauczycieli, autorytetów, mentorów ma aktywnie budować własną wizję życia, a nauczyciel może jedynie mieć nadzieję, że jest to wizja twórczego życia.

Jak wynika z przeprowadzonych badań, wychowanie do twórczego życia powinno być osadzone w kontekście życiowym, powinno się odnosić do sytuacji codziennych. Metoda ta jest związana nie tyle z formalnym nauczaniem, ile z uczeniem się opartym na tworzeniu. Uczący się (czy to wychowanek, czy wychowawca) konstruuje własną koncepcję i określa zasady interpretacji rzeczywistości². Zarówno edukacja oparta na wynikach, jak i edukacja oparta na kompetencjach koreluje z tzw. skutecznością nauczyciela³. Równie zasadne jest uwzględnienie badań wskazujących, że doświadczenia edukacyjne ucznia, studenta opierają się na społecznościowym podejściu do uczenia się, w którym uczniowie, studenci wspólnie, rozwiązują problemy i odkrywają ich rozumienie przez innych uczniów i samego nauczyciela⁴.

Modele, łącząc teorię z danymi empirycznymi, pełnią cztery funkcje: testującą, budującą i replikującą, a także umożliwiają gromadzenie wiedzy. W odniesieniu do teorii modele oceniają zasadność i wewnętrzną spójność argumentów teoretycznych i w ten sposób wspierają proces tworzenia teorii. Modele służą

² A. Amory, R. Seagram, *Educational game models: conceptualization and evaluation*, „South African Journal of Higher Education” 2003, nr 17(2), s. 207–210.

³ A.M. Sargent, *Moderation and mediation of the spirituality and subjective wellbeing relations*, Dissertation, Colorado State University 2015, s. 6.

⁴ W. Usher, A. Edwards, B. Meyrick, *Utilizing educational theoretical models to support effective physical education pedagogy*, „Cogent Education” 2015, nr 2, s. 4.

również do logicznej weryfikacji teorii, ponieważ wymuszają przestrzeganie ścisłej struktury rozumowania⁵. Modele odzwierciedlają rodzaje rozumienia, które jest poszukiwane przez praktyków w danej dziedzinie. Co więcej, model pedagogiczny musi funkcjonować w kontekście swojego otoczenia – jest więc modelem środowiskowym⁶.

Praktyka pedagogiczna pokazuje, że zawsze będzie wiele modeli, które można wykorzystać do opisu danej sytuacji wychowawczej. Wszystkie modele z definicji wybierają cechy z rzeczywistości, którą mają w intencji ich autorów opisać. Dlatego wybór modelu nie może się opierać wyłącznie na „wartości prawdy”, lecz również na użyteczności modelu dla konkretnego celu badawczego lub diagnostycznego⁷.

Nauki społeczne i humanistyczne w odróżnieniu od nauk przyrodniczych i technicznych posiadają złożone reprezentacje modelowe, gdyż prezentują złożone konceptualnie zagadnienia, skomplikowane relacje i interakcje. W modelach konstruowanych w naukach humanistycznych i społecznych ważnym aspektem jest zwrócenie uwagi na podmiotowość badacza i badanych. Obecność badacza w naukach przyrodniczych może być pomijana (a czasami powinna). Natomiast w naukach społecznych, zwłaszcza w pedagogice, perspektywa osobista i interpretacyjna badacza może być tak samo istotna jak uzyskany materiał badawczy. Wszystkie te złożoności sprawiają, że modelowanie w pedagogice jest złożone. Stąd bierze się pewna nieadekwatność bezrefleksyjnego przenoszenia metodyki modelowania z nauk przyrodniczych i technicznych do nauk pedagogicznych⁸.

Współczesne empiryczne badania pedagogiczne coraz częściej obejmują relacje powiązanych ze sobą wielu zmiennych. Skonstruowany model wychowania do twórczego życia wynika z interpretacji relacji między zachowaniami twórczymi a czynnikami związanymi z religijnością personalną. Relacja ta posiada duży zbiór zmiennych interweniujących, których obecność wyjaśnia złożony charakter badanej relacji. Analiza zmiennych interweniujących jest rozumiana na gruncie analizy regresji jako weryfikacja zasadności przyjęcia mediatorów i moderatorów danej relacji. Analiza moderacji i mediacji we współczesnych badaniach staje się coraz bardziej powszechnym sposobem poszukiwania odpowiedzi na pytania

⁵ C. Mershon, O. Shvetsova, *Formal modeling in social science*, art. cyt., s. 4–5, <https://www.researchgate.net/publication/332813964> [dostęp: 27.06.2021].

⁶ E. Yu, *Social modeling and i**, publikacja pokonferencyjna 2009, <https://www.researchgate.net/publication/221349967> [dostęp: 29.06.2021].

⁷ A. Heritier, *Causal explanation. A pluralist perspective*, w: *Approaches and methodologies in the social sciences*, Cambridge University Press, Cambridge 2008, s. 96.

⁸ C. Gonzalez-Perez, *A conceptual modelling language for the humanities and social sciences*, Publikacja pokonferencyjna 2018, s. 1–6, <https://www.researchgate.net/publication/261038130> [dostęp: 27.06.2021].

dotyczące przyczyn powiązania zmiennych, a równanie regresyjne w istocie swojej reprezentuje analizę procesu⁹. Dzięki temu charakter złożonych problemów pedagogicznych może być głębiej uchwycony, biorąc pod uwagę mediację i moderację, a także to, że bez mediacji i moderacji modele pedagogiczne są niekompletne i nie są w stanie odpowiedzieć na szereg istotnych pytań¹⁰, co utrudnia, a czasami wręcz uniemożliwia odkrywanie synergii. Tym samym zubaża proces wychowania.

W literaturze przedmiotu wskazuje się, że modele statyczne i matematyczne posiadają pewne ograniczenia, które do reprezentowania zjawisk pedagogicznych przyjmują zbyt skomplikowaną postać, ażeby można było je interpretować w szerokich gremiach badaczy. Ponadto modele te często pomijają istotne założenie, jakim jest liniowy charakter relacji między zmiennymi. Rzeczywistość badawcza jest najczęściej bardziej złożona, to znaczy nieliniowa, i to ogranicza pewność wnioskowania modeli matematycznych. Formalizacja matematyczna posiada jedną przy tym zaletę, że jej racjonalność jest niekwestionowana i trudno odmówić takiemu podejściu naukowości¹¹.

Alternatywą do wymienionych modeli statycznych i matematycznych są modele komputerowe, których jakość można określić poprzez wielokrotne uruchomienie aplikacji. Zachowanie się zmiennych wyjaśniających i wyjaśnianych oraz dodatkowych czynników określa się mianem symulacji komputerowej. Interesującym przykładem zaawansowanych symulacji modelowych jest analiza z udziałem wielu aplikacji (agentów). Głównym zadaniem tych programów jest poszukiwanie emergencji. Modele oparte na agentach dały istotny wkład w wiele prac z zakresu filozofii i nauk społecznych, niemniej wpływ modelowania agentowego na ogół nauk społecznych jest ciągle jeszcze słaby¹².

4.2. Synergie w modelowaniu pedagogicznym

Wychowanie do twórczego życia jest podobne do idei emergencji, ponieważ twórcze życie jest sumą, koniunkcją, implikacją, równoważnością, negacją wielu, często nieświadomych aktywności osobistego rozwoju, które tworzą nową

⁹ K.D. Edwards, T.R. Konold, *Moderated mediation analysis: A review and application to school climate research, practical assessment*, „Research, and Evaluation” 2020, vol. 25, article 5, s. 2–5.

¹⁰ M. Namazi, N.-R. Namazi, *Conceptual analysis of moderator and mediator variables in business research*, „Procedia Economics and Finance” 2016, nr 36, s. 540–542.

¹¹ N. Gilbert, P. Terna, *How to build and use agent-based models in social science*, „Mind & Society” 2000, nr 1, s. 59–60.

¹² D. Klein, J. Marx, K. Fischbach, *Agent-Based modeling in social science, history, and philosophy. An Introduction*, „Historical Social Research” 2018, nr 43(1), s. 12–13.

jakość w postaci twórczego życia. Świadczy to o ogromnym potencjale synergicznym sytuacji wychowawczej. Jeżeli wychowanie do twórczego życia jest celem edukacyjnym, to towarzyszy mu dynamiczny proces uczenia się, który może ewoluować i zmieniać się z tematu na temat i z dnia na dzień. Badania kognitywistyczne wykazują, że inteligencje i zdolności umysłowe występują jako kontinua i przenikają się w zależności od sytuacji edukacyjnej i osoby uczącej się. Stąd postulat, żeby w uczeniu się nawiązywać do kontekstów społecznych. Ich uwzględnianie jest koniecznym warunkiem dostrzeżenia synergii. Dotyczy to procesów uczenia się niezależnie od wieku i posiadanego doświadczenia. W odniesieniu do dzieci główne konteksty powstają na styku ciekawości i zabawy¹³.

Modelowanie z udziałem synergii w pedagogice może stanowić zarówno sposób interpretacji badanej rzeczywistości, jak i jej weryfikacji¹⁴. Połączenie tych perspektyw w badaniu tej samej rzeczywistości nie oznacza modelowania podejścia naukowego¹⁵, lecz interpretację rzeczywistości wychowawczej o różnym stopniu ogólności. Przedstawianie interpretacji za pomocą modeli obrazuje odniesienia podmiotu do siebie i wynikające z nich odniesienia do transcendencji oraz obecność podmiotu w rzeczywistości społecznej: „Uczestnictwo w sferze społecznej pociąga za sobą troski dotyczące poczucia własnej wartości. Nie możemy uchylać się od stania się podmiotem pośród innych podmiotów, a dzięki temu nastaje «podmiot powiązany z własnościami», takimi jak godny podziwu i gorszący”¹⁶. Oznacza to, że odczytanie wielowymiarowej przestrzeni wychowawczej i zachodzących w niej relacji opisanych za pomocą modelu ma charakter synergiczny. Przy czym modele posiadają tym samym również cechę typowości (ta sama struktura), ale w znaczeniu, że „typowe” to takie, które otwiera „horyzonty, przewidując podobne doświadczenia”¹⁷. Weryfikacja tak rozumianej typowości polega na poszukiwaniu wspólnych i różnicujących sposobów działania poszczególnych osób w porównaniu z ich reprezentacją wynikającą z uogólnionego działania¹⁸.

Badanie typowości modeli pedagogicznego myślenia i działania, które mają synergiczny charakter, wymaga zastosowania wielościeżkowych analiz

¹³ A.G. Picciano, *Theories and frameworks for online education: Seeking an integrated model*, „Online Learning” 2017, nr 21(3), s. 174.

¹⁴ A. Walulik, *Moderacyjne i synergiczne kształtowanie dorosłości...*, dz. cyt. s. 122–359.

¹⁵ K. Duraj-Nowakowa, *Modelowanie w badaniach pedagogicznych*, w: *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, red. S. Palka, Gdańsk 2010, s. 139–152.

¹⁶ M.S. Archer, A. Collier, D.V. Porpora, *Transcendencja. Realizm krytyczny i Bóg*, tłum. A. Wysocki, Warszawa 2021, s. 79.

¹⁷ A. Schutz, *Potoczna i naukowa interpretacja ludzkiego działania*, art. cyt., s. 143.

¹⁸ W ten sposób perspektywa interpretacyjna i wyjaśniająca pozwalają przyglądać się w sposób komplementarny rzeczywistości wychowawczej. H.-H. Kruger, *Wprowadzenie w teorię i metody badawcze nauk o wychowaniu*, Gdańsk 2005, s. 188.

statystycznych, przedstawiających „przepływy” przyczynowe. Utworzone w ten sposób diagramy ścieżkowe są podobne do sieci działań i ustanawiają prosty izomorfizm. Jednym ze sposobów, spełniających te warunki, jest modelowanie równań strukturalnych¹⁹. Ich zastosowanie umożliwia zweryfikowanie modeli zawierających szereg synergii. Walulik odnosi ten rodzaj badań statystycznych do zweryfikowania, ale też scharakteryzowania przy użyciu metafor (dworzec, laboratorium, galeria, szachy, ekspedycja, artysta) aż 18 synergii: akceleracyjnej, retardacyjnej, dyssypacyjnej, aktywacyjnej, warunkującej, parcjalnej, koniunkcyjnej, istotowej, harmonicznej, teleologicznej, zachowawczej, behawioralnej, reaktywnej, defensywnej, selektywnej, adaptacyjnej, korekcyjnej, addytywnej²⁰.

Metaforę „dworzec” zastosowano do opisu modeli z oddziaływaniami wnoszącymi nową jakość o charakterze dynamicznym, czyli z synergiami: akceleracyjną, retardacyjną, dyssypacyjną, aktywacyjną. Kategorie ruchu, wyjazdu i powrotu, przyspieszenia i hamowania, zmiany i oczekiwania, spóźnienia itp., oddające treść terminu dworzec, doskonale oddają specyfikę synergii o charakterze dynamicznym.

Ponowoczesność, która wymusza zwiększanie tempa życia, otwiera jednocześnie nowe perspektywy postrzegania i rozumienia rzeczywistości oraz własnego w niej miejsca. Jedną z ofert skłaniających do zatrzymania i refleksji nad codziennością stanowi szeroko rozumiana edukacja, a zwłaszcza te wartości, które oferuje idea całożyciowego uczenia się. Skutki uczenia się w postaci oddziaływań o charakterze dynamicznym, niezależnie od tego, czy inicjują nowe jakości, przyspieszają je, czy osłabiają lub spowalniają, umożliwiają refleksję nad własnym odniesieniem do codzienności i transcendencji. Rodzi to potrzebę poznania mechanizmów funkcjonowania osoby i otaczającej ją rzeczywistości. Wiedza stanowi istotny element kształtowania własnego życia. Przy czym może wystąpić również sytuacja odwrotna, polegająca na tym, że dopiero wiedza osiągnięta na odpowiednim poziomie wzbudza świadomość odpowiedzialności za życie. Synergie dynamiczne są najsilniej warunkowane odniesieniami do innych ludzi, którzy w bezpośredni lub pośredni sposób uczestniczą w osiągniętych przez osobę skutkach zdobywanej wiedzy. Obecność innych osób tworzy konteksty, które umożliwiają weryfikowanie zdobytej wiedzy przez rozumienie gromadzonych doświadczeń w praktyce. Nie chodzi przy tym jedynie o wzajemne bezpośrednie oddziaływania, lecz o przestrzeń refleksji, jaką tworzą relacje międzyludzkie. To w niej kształtuje się umiejętność nowego postrzegania siebie i innych ludzi. Daje ona również możliwość realizowania inicjatyw i osiągania celów.

¹⁹ StatSoft, Inc. (2005). STATISTICA version 7.1. www.statsoft.com/Modelowanierowna [dostęp: 26.10.2023].

²⁰ A. Walulik, *Moderacyjne i synergiczne kształtowanie dorosłości*, dz. cyt., s. 149–359.

Dynamika powodowana oddziaływaniami przyspieszającymi, spowalniającymi, osłabiającymi i aktywującymi jest nierozzerwalnie związana z wymiarem temporalnym codzienności. Odnoszą się one do przeszłości (refleksja nad zadaniami zrealizowanymi), aktualnie realizowanych zadań oraz przyszłości (głównie w wymiarze egzystencjalnym i eschatologicznym). W tym znaczeniu odniesienia temporalne warunkują również stosunek człowieka do codzienności, zwłaszcza jego zachowania w sytuacji niepowodzeń i niekorzystnie rozwiązanych kryzysów. W odniesieniu do synergii o charakterze dynamicznym również konteksty społeczne są szczególnie znaczące, gdyż warunkiem ich zaistnienia jest współdziałanie przynajmniej kilku czynników, często o różnym charakterze ontycznym. „Można nawet przypuszczać, że bez pośrednictwa tych czynników synergie nie będą miały miejsca i w efekcie obniżona zostanie skuteczność oddziaływań, a w niektórych przypadkach mogą się wręcz pojawić skutki negatywne”²¹.

Synergia akceleracyjna, przyspieszając rozumienie i realizację poszczególnych zadań życiowych lub ich wybranych aspektów, może sprawiać, że codzienność stanie się miejscem twórczego rozwoju na wręcz nieoczekiwanym poziomie. Synergia ta może jednak, w wyniku braku spójności pomiędzy poszczególnymi kontekstami życia, powodować zachowania niepożądane lub nawet krzywdzące. Analogiczny mechanizm powstaje w wyniku zaistnienia synergii retardacyjnej i dyssypacyjnej. Osoba, odraczając lub rozpraszając swoje działania, podejmuje je po pewnym czasie w nowej (można założyć, że dojralszej) perspektywie. Jednak ich zawieszenie może spowodować również zaniechanie lub zaniedbanie w poszczególnych obszarach życia. Jeszcze bardziej znaczącą dynamikę można dostrzec w synergii aktywującej nowe działania lub inicjującej nowy wymiar aktualnej aktywności. W zaistnieniu tej synergii oprócz kontekstów społecznych ważne miejsce zajmuje wymiar emocjonalny. Można w jej zaistnieniu dopatrzeć się tego, co jest określane mianem „pierwszego wrażenia”. Intensywność tego zjawiska może inicjować nie tylko działania związane z uruchamianiem nowych obszarów rozwoju, ale także może stanowić punkt wyjścia dla oddziaływań przyspieszających. W wyniku zaistniałej wówczas synergii akceleracyjnej jej skutki będą oczekiwane i pożądate.

Synergie dynamiczne sprawiają, że działanie w skomplikowanych sytuacjach życiowych może być wzmacniane przez różnego rodzaju czynniki. Ten typ oddziaływań uwidacznia się w konkretnych działaniach. Jego spektakularny charakter przyczynia się do rozwijania poczucia satysfakcji z realizacji życiowych zadań i pozwala na ich zobiektywizowaną ocenę. Jednym z czynników wyzwalających synergie dynamiczne jest religia. Synergie dynamiczne poprzez akcelerację, retardację, dyssypację i aktywację wywołane tymi czynnikami nadają aktywności

²¹ A. Walulik, *Moderacyjne i synergiczne kształtowanie dorosłości*, dz. cyt., s. 192.

osoby nowy wymiar. Przynoszą one zwykle spektakularny efekt, przez co przyczyniają się do rozwoju poczucia satysfakcji z realizacji życiowych zadań lub dokonywania adekwatnej oceny podejmowanych działań.

Kolejna grupa modeli, wyodrębniona przez Walulik, opisywana jest przez metaforę „laboratorium”. Należą do niej modele z udziałem synergii warunkującej, parcjalnej, koniunkcyjnej i istotowej. Są to synergie o charakterze konstytutywnym. Tworzą one przestrzeń, w której osoba doświadcza nowej jakości w zakresie kształtowania własnej tożsamości. Otwiera to nowe perspektywy motywacyjne, co w konsekwencji prowadzi do niestandardowych działań na rzecz własnego rozwoju i tworzenia właściwych relacji społecznych.

Metafora „laboratorium” nawet w potocznym rozumieniu tego pojęcia posiada silną reprezentację symboliczną. Określają je takie terminy, jak: wyposażenie laboratorium, eksperyment, plan badań, dokładność i czystość laboratoryjna, a jednocześnie możliwość eksperymentowania. Modele konstytutywne odczytywane w perspektywie metafory „laboratorium” pokazują, że skutki, które osiągane są w wyniku oddziaływania tego typu wiedzy, odnoszą się do kwestii fundamentalnych, na których budowana jest codzienność. Związek pomiędzy zinternalizowanymi treściami budującymi tożsamość a często prozaicznymi zdarzeniami czy czynnościami codzienności wyraża się w poczuciu zaradności i sensowności, które są wyodrębnionymi przez Antonowskiego składowymi poczucia koherencji. Modele ilustrujące sposób obecności osoby w społeczności koncentrują się wokół synergii konstytutywnych, do których zaliczono synergie: warunkującą, parcjalną, koniunkcyjną i istotową. Odkrycie tego typu synergii uświadamia, że kształtowanie sensownego życia wymaga wręcz „laboratoryjnych” umiejętności i precyzji w wykorzystaniu zdobywanej wiedzy, umiejętności, kompetencji. Kieruje to uwagę na potrzebę indywidualnego spojrzenia na aktywność edukacyjną jej uczestników, co może się przełożyć zarówno na umiejętność interpretowania rzeczywistości, jak i świadome określenie własnych podstaw ontologicznych oraz opowiadanie się po stronie uznanych wartości.

Metafora „laboratorium” w konstruowaniu modeli zawierających synergie konstytutywne pozwala dostrzec istotny aspekt uczenia się związany z uznaniem doświadczenia jako źródła wiedzy i związane z nim uczenie się poprzez składanie świadectwa²², co może sprzyjać kształtowaniu nowego stylu życia. Oznacza to, że w edukacji należy uwzględnić takie formy pracy, które będą uwrażliwiały na możliwości działań inspirowanych pozyskiwaną wiedzą oraz brały pod uwagę sytuacje i konteksty, w których znajduje się osoba. Modele z synergiami konsty-

²² Świadectwo rozumiane jest jako zgodność tego, co się myśli, mówi i czyni. A. Walulik, *Synergiczny charakter pedagogiki inspirowanej Ewangelią*, „Studia Paedagogica Ignatiana” 2023, nr 4, s. 43–55.

tutywnymi wskazują na potrzebę tworzenia takiego środowiska edukacyjnego, które umożliwi odkrywanie sposobów wykorzystania wiedzy i umiejętności w różnych obszarach życia – począwszy od relacji do samego siebie, poprzez relacje z innymi aż do spotkania z Transcendencją.

Inna grupa modeli, których elementem są synergia, może być interpretowana za pomocą metafory „galeria”. Zaliczono do nich synergia o charakterze organizującym: harmoniczną, teleologiczną i zachowawczą. Wyraża się ona w postrzeganiu codziennego życia jako rzeczywistości pogodnej i optymistycznej. Postawa taka jest efektem poczucia wewnętrznej i zewnętrznej zgodności. Rodzi to poczucie sensu życia i pozwala na formułowanie jasnych życiowych celów. Może jednak także prowadzić do zatrzymania się na raz uzyskanej wiedzy i utrwalania dotychczasowych zachowań, a tym samym wywoływać napięcie w ocenie rzeczywistości, zwłaszcza w sferze duchowej.

Synergia harmoniczna jako składowa modeli o charakterze organizującym odkrywa nowe spojrzenie na codzienność. To również nowa jakość spostrzegania samego siebie w relacjach interpersonalnych z rodziną i innymi osobami. Świadomość własnego rozwoju i poczucie samorealizacji rodzi poczucie harmonii odnoszone do pozornie „małych” zdarzeń. Synergia harmoniczna jest „zdarzeniem”, które łączy dwa porządki świata – horyzontalny i wertykalny, co powoduje, że świat wydaje się uspokojony, lepszy i uporządkowany. Doświadczenie synergii harmonizującej posiada naturę globalną i wpływa na całą osobowość człowieka. Uczucia radości i szczęścia towarzyszące poczuciu harmonijności są jednocześnie „gratyfikacją” za podejmowany trud i egzystencjalny wysiłek. Synergia harmoniczna sprzyja przede wszystkim rozwojowi duchowemu osoby, gdyż nie ustanawia nowych jakości wiedzy, lecz zespała ją z innymi aspektami osoby poprzez odczucie zgodności tego, co racjonalne i uczuciowe, osobowe i transcendentne. Na podobieństwo freudowskiego „libido” „przyciąga” osobę w sferze doświadczeń transcendentnych, estetycznych, duchowych. Ujawnia wszechstronne zależności, które wzmacniają jedność poznania i samopoznania, sens istnienia i mistyczny porządek świata. Synergia harmonijna uświadamia potrzebę uporządkowania świata zewnętrznego i wewnętrznego. Model z synergią teleologiczną wskazuje na nową perspektywę realizowania, a przede wszystkim formułowania celów życiowych, zarówno bliższych, jak i dalszych. Sprzyja ona kształtowaniu nowego odniesienia do przyszłości i umożliwia nową perspektywę ewaluacyjną celów już realizowanych. Za czynnik organizujący codzienność osoby doświadczającej synergii teleologicznej należy uznać system wartości. Synergia zachowawcza jako składowa kolejnego modelu uwrażliwia na niebezpieczeństwo koncentracji na treściach drugorzędnych w procesie edukacji, gdyż osoba większą wagę przywiązuje do tradycji i preferowanych formuł zachowania. Jednak jej znaczenie zmienia się, gdy poznawane treści służą obronie uznanych wartości.

Metafora „galeria” zastosowana w odniesieniu do modeli z synergiami o charakterze organizującym pozwala odkrywać te cechy codzienności, które wyznaczają kierunki działań osoby. Celowość działań wiąże się z poczuciem harmonii szerszej niż tylko w kategoriach estetycznych. Kategoria piękna, porządku, wartościowych odniesień i powiązań, stabilności i poczucia bezpieczeństwa posiada ugruntowany charakter w życiu ludzi dojrzałych. Synergie: harmoniczna, teleologiczna i zachowawcza tworzą szeroki wachlarz możliwości organizowania własnych działań wokół określonego systemu wartości.

Modele z kolejnym typem synergii (synergie operacyjne) pokazują, że realizacja aktualnych zadań życiowych każdorazowo wymaga dokonywania nowej interpretacji zdarzeń z przeszłości w perspektywie sensu życia. W realizacji tego zadania biorą udział synergie: behawioralna, reaktywna i adaptacyjna, i korekcyjna. Aktywność osoby doświadczającej tego typu oddziaływań przywołuje na myśl operacje szachisty, które ilustrują wewnętrzny, dynamiczny, a czasami wręcz dramatyczny proces. Wykorzystana w analizach modeli tej grupy metafora „szachy” pozwoliła dostrzec wartość wiedzy w skomplikowanych, trudnych i problematycznych, a często nawet niezrozumiałych sytuacjach. Oznacza to, że w rozwiązywaniu życiowych problemów, zarówno indywidualnych jak i społecznych, warto się odwoływać do poznawanych treści. Można też uznać, że motywacja do tego typu działań pochodzi zarówno z uzyskiwanej wiedzy, jak i przyjętego systemu wartości, który stanowi podstawę przyjmowanych postaw. Uważność życiowa, podobnie jak uważność szachisty, jest związana z reaktywnością, czyli właściwą interpretacją i działaniem na „szachownicy życia”. Modele z synergiami operacyjnymi interpretowane za pomocą metafory szachy uświadamiają, że życie jest jednoczesną partią szachów na wielu planszach realnych, wirtualnych i symbolicznych. U podstaw strategii i taktyki leży ruch, działanie, zmiana, które zmierzają do określonego przez gracza celu.

Strategia i taktyka, z którymi związane jest działanie człowieka, są spokrewnione wyraźnie z synergią behawioralną. Synergia behawioralna jako skutek oddziaływań decyzyjnych sprzyja rozwijaniu umiejętności podejmowania decyzji. Może ona wspomagać osobę w wyborze zadań do realizacji lub w decydowaniu o kolejności ich realizacji. Przy czym podstawą podejmowania tych działań jest zawsze odniesienie do systemu wartości. Zachowania osoby będące skutkiem zaistnienia synergii behawioralnej mają miejsce w określonych kontekstach. Zależność ta łączy tę synergię z synergią reaktywną, która rodzi się w odpowiedzi osoby na zaistniałą sytuację. Treści, które powodują synergię reaktywną, są najczęściej przywoływane w sytuacjach trudnych i dramatycznych. Ich obecność nie tylko powoduje złagodzenie bolesnych doświadczeń, ale przede wszystkim staje się inspiracją do podejmowania działań o znamionach nowej jakości. Mają one zwykle charakter bezterminowy i wymagają przeorganizowania dotychczasowego życia

jednostki lub najbliższego otoczenia. Reorganizacja ta, choć dotyczy zewnętrznych czynności, oparta jest na wewnętrznych zasadach, które co do swej istoty nie podlegają zmianie. Z kolei obrona w szachach może być skojarzona z oddziaływaniami o charakterze defensywnym, których osoba wielokrotnie doświadcza w swoim codziennym życiu. W tym kryje się istota działań w zakresie obrony status quo, w których nie chodzi o obronę przed niebezpieczeństwami zewnętrznymi, lecz o wewnętrzne poczucie bezpieczeństwa. Nie oznacza to jednak, że działania obronne nie są wyrażane na zewnątrz, choć przez zewnętrznego obserwatora mogą być odbierane jako porażka lub ucieczka od odpowiedzialności.

Oddziaływania operacyjne na życie osoby wzbudzają w niej pragnienie bycia potrzebnym. Jego zaspokojenie wymaga nie tylko podejmowania właściwych decyzji w skomplikowanych sytuacjach życiowych, ale przede wszystkim nieustannej rewizji własnego systemu wartości. Dzięki temu osoba jest w stanie zmierzyć się odważnie z zadaniami, które wymagają zmiany w określeniu ich treści i sposobu realizacji. Natomiast skutki podejmowanych decyzji przynoszą owoce w postaci nowej jakości życia. Działania te wymagają umiejętności interpretowania wydarzeń codzienności.

Synergie operacyjne występujące w sferze wewnętrznych decyzji i działań, jak i ich skutki, mają zwykle spektakularny charakter. Czynności te oparte są na zinterioryzowanym systemie wartości, a czasami wręcz przybierają charakter apologetyczny. Synergie operacyjne uwidaczniają się szczególnie w postawach i zachowaniach, jakie przyjmuje osoba wobec znaczących wydarzeń. Działania będące skutkiem synergii behawioralnej, reaktywnej i defensywnej poprzedzone są działaniami zmierzającymi do kształtowania własnej osobowości. Natomiast korzyści płynące z wpływów synergii sytuacyjnych: selektywnej, adaptacyjnej i korygującej występują w sytuacjach o szerokich kontekstach nie tylko osobistych, lecz i społecznych.

Przyjmując, że skutki synergii sytuacyjnych są osiągnięte dzięki zdobywaniu wiedzy, można mówić o potrzebie przeżywania codzienności poprzez uwzględnienie szerokich kontekstów uruchamiających synergie. Dlatego w ich interpretacji posłużono się metaforą „ekspedycja”. Modele z udziałem synergii sytuacyjnych pokazują, że życie stanowi często splot skomplikowanych, niejednoznacznych i problematycznych wydarzeń. Oznacza to, że codzienność wymaga od osoby szczególnego namysłu i rozważli. Dla zaistnienia synergii sytuacyjnych istotne są czynniki różnych kategorii, w tym również czynniki religijne. Wykorzystanie treści religijnych jako czynnika synergizującego jest w dużym stopniu zależne od ogólnej wiedzy osoby, w tym także samowiedzy, co z kolei może sprzyjać samopoznaniu. Wynika to z faktu, że synergie sytuacyjne zachodzą zwykle w okolicznościach niezaplanowanych, niespodziewanych. Posiadana

wiedza i umiejętności określają wówczas stosunek człowieka do codzienności, która często objawia swoją nieprzewidywalność.

Model z synergią selektywną ukazuje pewną prawidłowość, która przejawia się tym, że w realizacji życiowych zadań nie zawsze jest wymagana integralna wiedza dotycząca zaistniałych problemów. Czasem ważniejsza od zasobu wiedzy jest umiejętność rozpoznania, w jakich obszarach wiedza potrzebuje uzupełnienia i jakiego typu umiejętności są konieczne, by pomagały w interpretowaniu codzienności. Przy czym temu selektywnemu wyborowi treści (zwłaszcza treści religijnych) może grozić zjawisko relatywizmu, konformizmu lub lenistwa. Poszukiwanie treści, które są wygodne, niewymagające wysiłku lub utrwalające posiadany punkt widzenia, w konsekwencji tworzy sytuację nierozwojową. Wybiórczość stosowana w miejsce selekcji może również utrudniać lub uniemożliwiać zaistnienie synergii adaptacyjnej, gdyż problematyczne staje się wówczas odkrywanie tego, do czego można, a do czego trzeba się przystosować. Niejednoznaczność codzienności wymaga precyzyjnego opowiedzenia się aksjologicznego. Wiedza towarzysząca synergii adaptacyjnej wspomaga osobę w tym wymiarze, jednocześnie nie ograniczając jego wolności. Zatem adaptacja do sytuacji życiowych wymaga nie tylko znajomości wyznawanych wartości, ale przede wszystkim umiejętności budowania świata wartości w codzienności. Dlatego też wiedza i umiejętności w odniesieniu do treści aksjologicznych wymagają nieustannej weryfikacji i korekty. Niebagatelną rolę może w tym zakresie odegrać synergia korygująca. Jej zaistnienie z jednej strony zależy od posiadanych kompetencji, a z drugiej przyczynia się do wzrostu umiejętności analizy i interpretacji doświadczeń, co umożliwia odkrywanie ich nowego sensu i nadawanie nowych znaczeń.

Modele, które zawierają synergie sytuacyjne, uświadamiają, że osoba jest w stanie wybrać z bogatego repertuaru doświadczeń te, które poddane ponownej ocenie i autokorekcie sprawiają, że realizacja aktualnych zadań życiowych nie tylko będzie pozbawiona błędów z przeszłości, ale działania w terażniejszości będą naznaczone nową jakością. Oznacza to, że warunkiem do zaistnienia synergii sytuacyjnych jest potrzeba rozwoju i odwrotnie – tego rodzaju synergie tę potrzebę rozwijają i zaspokajają.

Odmiennej charakter, od przedstawionych powyżej, ma model z synergią addytywną. Wyróżnia go to, że synergia addytywna powstaje w wyniku wcześniej zaistniałych synergii. Można zatem mówić, że jej skutki są wtórne, „następcze” – uzyskane w wyniku występowania po sobie innych synergii (a przynajmniej jednej innej). Oznacza to, że oddziaływania następujące po synergii wcześniejszej również posiadają cechy synergii. Model z udziałem synergii addytywnej może być analizowany za pomocą metafory „artysta”. Rzeczywistość tego rodzaju zachodzi zwykle w obliczu znaczących wydarzeń życiowych. Skutki osiągnięte w wyniku tych oddziaływań odnoszą się do różnych obszarów życia i są ściśle związane

z wcześniejszymi doświadczeniami. Działanie osoby doświadczającej tej synergii wymaga specyficznego widzenia rzeczywistości. Dlatego życie uznać można za „warsztat artystyczny”, w którym dla osiągnięcia sukcesu niezbędne jest wzajemne oddziaływanie wielu czynników. Przy czym podobnie jak w sztuce, tak i w życiu sukces nie wynika tylko z jakości warsztatu czy tylko z poziomu artystycznego twórcy, lecz jest zależny od rozumienia misji artystycznej. Artyzm wymaga więc oddania życia twórcy dla swojego dzieła, a także nasycenie dzieła artystycznego własną osobowością oraz doświadczeniem życiowym.

Synergie uruchamiające synergię addytywną mogą przynależeć do różnych typów, gdyż głównym czynnikiem wyzwalamą ją jest treść i forma synergii poprzedzającej. Mimo że synergia addytywna nie ujawnia się często, to posiada cenną właściwość polegającą na uaktywnianiu „ścieżek referencyjnych”²³, które ułatwiają zaistnienie innych synergii. Wpływ synergii addytywnej na tworzenie ścieżki referencyjnej jest większy i trwalszy niż wpływ pojedynczych synergii. Istotnym czynnikiem warunkującym partycypację synergii addytywnej w tworzeniu ścieżki referencyjnej jest odległość czasowa między synergiami oraz liczebność synergii wchodzących w zestaw synergii wejściowych i ich intensywność. Rozwinięciem modelu synergii z pojedynczą synergią wejściową jest opisywany typ synergii, w którym synergia wtórna pojawia się w wyniku grupy wcześniej zaistniałych synergii. Synergia addytywna inspirowa do podejmowania nowych działań wynikających z posiadanych uzdolnień, zainteresowań lub nowych kontekstów życiowych. Rodzi to poczucie odpowiedzialności za jakość życia własnego i innych. Wielopłaszczyznowość synergii addytywnej rodzi potrzebę uporządkowania dotychczasowego życia zarówno w perspektywie eschatologicznej, jak i ze względu na nowe możliwości, które otwiera najbliższa przyszłość. Pozwala ona dokonywać adekwatnej samooceny, dzięki czemu osoba postrzega znane obszary życia w nowym świetle. Zaistnienie tej synergii wymaga koincydencji wielu czynników osobowościowych, społecznych, duchowych.

Wielowątkowe i wielowymiarowe oddziaływanie synergii oraz jej skutki nadają nową jakość zarówno procedurom modelowania w teoriach pedagogicznych, jak i samej praktyce. Odkrywanie ich obecności wydaje się bardzo korzystne, w szczególności w wychowywaniu do twórczego życia zarówno z perspektywy uczącego się, jak i badacza.

²³ W tym przypadku przez ścieżkę referencyjną synergii należy rozumieć charakterystyczne następstwo przyczynowo-skutkowe okoliczności i uwarunkowań oddziaływania treści, w tym treści religijnych, które znacząco zwiększają prawdopodobieństwo zaistnienia synergii.

4.3. Modelowanie z udziałem oddziaływań bezpośrednich i pośrednich w procesie poszukiwania modelu wychowania do twórczego życia

Wychowanie do twórczego życia jest procesem synergicznym, pełnym różnorodnych oddziaływań, którego skutkiem jest tworzenie nowej jakości. Analizy zgromadzonego materiału empirycznego zwracają uwagę na trzy rodzaje oddziaływań: bezpośrednie (Predyktor \rightarrow Zmienna wyjaśniana) oraz dwa rodzaje oddziaływań pośrednich – mediacyjne i moderacyjne. Oddziaływania bezpośrednie mogą istnieć samodzielnie, bez mediacji i moderacji, ale nie odwrotnie. Oddziaływanie bezpośrednie jest warunkiem wymaganym przy mediacji i moderacji, ponieważ obydwie relacje tracą sens, kiedy nie ma istotnej relacji między predyktorem (w analizowanym przypadku jest nią Religijność Personalna) a zmienną wyjaśnianą (Zachowania Twórcze).

Oddziaływania bezpośrednie to taki rodzaj oddziaływań między dwiema zmiennymi, które nie są warunkowane obecnością innych zmiennych. Jest to założenie idealistyczne, niemniej na poziomie analiz teoretycznych obecność oddziaływań bezpośrednich ma swoje uzasadnienie. Przede wszystkim pozwala wyróżnić oddziaływanie główne, centralne, dominujące, które posiada największy wpływ na zmienną wyjaśnianą. Czynniki kontekstowe, na mocy ich definicji, nie są samodzielnymi zależnościami, lecz są związane z oddziaływaniem bezpośrednim.

W opisywanej konstrukcji predyktorem są komponenty Religijności Personalnej, a zmienną wyjaśnianą komponenty Zachowań Twórczych, dlatego oddziaływania bezpośrednie można zapisać następująco:

$$\{\text{Religijność Personalna}\} \rightarrow \{\text{Zachowania Twórcze}\}^{24}$$

Włączając do oddziaływań bezpośrednich oddziaływania pośrednie ustalono, że przyjmują one postać oddziaływań mediacyjnych:

$$\{\text{Religijność Personalna}\} \rightarrow \{\text{komponenty mediacyjne}\} \rightarrow \{\text{Zachowania Twórcze}\}$$

lub oddziaływań moderacyjnych:

$$\{\text{komponenty moderacyjne}\} \rightarrow \{\text{Religijność Personalna}\} \rightarrow \{\text{Zachowania Twórcze}\}$$

²⁴ Nawiasami klamrowymi oznaczono zbiory komponentów, odpowiednio religijności personalnej i zachowań twórczych.

U podstaw obydwu powyższych modeli leży założenie, że komponenty mediacyjne i moderacyjne stanowią jednorodny zbiór. Obydwa zbiory zawierają komponenty ilościowe i jakościowe. Komponenty ilościowe opisują Styl Twórczego Zachowania (*Aprobata życia, Siła ego, Samorealizacja, Giętkość struktur poznawczych, Wewnętrzna sterowność*); wskazują na Psychopedagogiczne Aspekty Twórczości (*Otwartość na nowe idee i pomysły, Dążenie do tworzenia rozwiązań oryginalnych, Partycypacja i osobiste uczestniczenie w kulturze i sztuce, Dzielenie się dobrymi pomysłami i praktykami, Dążenie do poprawiania codzienności*) oraz odzwierciedlają Wzajemne Odniesienia (*Stosunek do siebie, Stosunek do innych i Stosunek do Boga*). Komponenty jakościowe to płeć i kierunek/charakter studiów.

Oddziaływania bezpośrednie w bezkontekstowej postaci skłaniają do spostrzegania związków przyczynowo-skutkowych między personalną religijnością a twórczymi zachowaniami. Dodatkowe uproszczenie zakłada brak korelacji między komponentami religijności personalnej oraz takż sam brak między komponentami zachowań twórczych. Narzędziem do pomiaru natężenia i kierunku tych związków jest analiza regresyjna. Kolejnym uproszczeniem jest ograniczenie oddziaływań do jednego czynnika. Jest to założenie upraszczające, ponieważ w rzeczywistości wychowanie jest zawsze wielowymiarowe i tym bardziej wieloczynnikowe. Dlatego oddziaływania zapośredniczone nadają modelowi charakter urealniony, ale też i wzbogacony o oddziaływania kontekstowe.

Model czynników bezpośrednich w rzeczywistości pedagogicznej nigdy nie jest izolowany, tylko występuje w otoczeniu czynników z pozoru mniej istotnych czy bardziej odległych. Posiadają one często istotne znaczenie. Poszerzają mapę oddziaływań głównych w stopniu istotnym. Złożoność wychowawcza sprawia, że pojawia się możliwość moderowania mediacji i mediacji moderacji. Wszystkie te zapośredniczenia proste i złożone wpisują się w kontekstowy charakter wychowania, samo zaś wychowanie unoszą do poziomu sztuki społecznej. W tym znaczeniu wychowanie jest twórczością. Subtelna sztuka wychowania polega na wykrywaniu lub wywoływaniu sekwencji mediacji i moderacji lub ich złożonych konfiguracji w celu możliwie najlepszego, najbardziej twórczego rozwoju wychowanka.

4.4. Od założeń do schematu ideowego oddziaływań twórczych

Model wychowania do twórczego życia jest oparty na wstępnych założeniach dotyczących przedmiotu, treści, wzajemnych zależności oraz dokładności odwzorowania. Każdy model jest idealizacją realnie istniejących związków i zależności, pomija lub pomniejsza znaczenie jednych czynników i uwypatnia inne, które wynikają z teorii lub wyników badań.

Trudność w konstrukcji modelu wychowania do twórczego życia wynika z tej przyczyny, że kategorią wielowymiarową jest zarówno proces wychowania, jak i jego skutek, czyli twórcze życie. Proponowany zarys koncepcji wychowania do twórczego życia w notacji algebraicznej można przedstawić następująco:

$$\{WdT\dot{Z}\} \rightarrow \{RP\} \rightarrow \{ZT\} \rightarrow T\dot{Z}$$

gdzie: $\{WdT\dot{Z}\}$ oznacza wychowanie do twórczego życia, $\{RP\}$ – religijność personalną, $\{ZT\}$ – zachowania twórcze, $T\dot{Z}$ – twórcze życie. Jest to najprostszy model ilustrujący wychowanie do twórczego życia. Należy go czytać: wychowanie do twórczego życia prowadzi od religijności personalnej do wielu zachowań twórczych, które są składową twórczego życia. Traktując twórcze życie jako rzeczywistość, której towarzyszy kompetencja aktywności twórczej, można model przeformułować do postaci:

$$\{WdT\dot{Z}\} \rightarrow T\dot{Z} \rightarrow \Sigma\{ZT\}$$

Uściślając powyższy model można zauważyć, że zachowania twórcze są nie tylko skutkiem twórczego życia, ale również sprzyjają twórczemu życiu. Wtedy model przyjmie postać:

$$\{WdT\dot{Z}\} \rightarrow T\dot{Z} \rightarrow \leftarrow \Sigma\{ZT\}$$

Proponowany model jest trafny i jego falsyfikacja jest trudna do realizacji. Jak pokazały badania, trudno zaprzeczyć oczywistym faktom, że wychowanie do twórczego życia nie prowadzi jedynie do zachowań twórczych, jak również, że zachowania twórcze nie są jedynym skutkiem wychowania do twórczego życia.

Prezentowany model może być inspiracją do analiz w obszarze pedagogiki twórczości, pedagogiki ogólnej, andragogiki, pedagogiki religii. Skłania również do pytania o związki przyczynowo-skutkowe między wychowaniem do twórczego życia a zachowaniami twórczymi. Pierwsza trudność pojawia się przy próbie „zamodelowania” czy też wprowadzenia do modelu uwarunkowań zachowań twórczych. Samo to sformułowanie sugeruje, że do realizacji zachowań twórczych wymagane są pewne warunki. Sam termin „warunki” zawiera w swoim znaczeniu jakieś określone przesłanki, konteksty, działania. Kiedy wprowadzimy te spostrzeżenia, nowy model przyjmuje wówczas następującą postać:

$$\begin{array}{c} \{WdT\dot{Z}\} \rightarrow \Sigma\{ZT\} \\ \uparrow \\ \Sigma\{UZT\} \end{array}$$

gdzie: $\{WdT\dot{Z}\}$ – wychowanie do twórczego życia; $\{ZT\}$ – zachowania twórcze młodych dorosłych; $\Sigma\{UZT\}$ – uwarunkowania zachowań twórczych. Znak greckiej litery sigma oznacza tutaj sumę różnych uwarunkowań zachowań twórczych.

Kolejny problem modelowy dotyczy ograniczenia podmiotu do twórczych zachowań. Jak wspomniano wcześniej, badania przeprowadzono w grupie młodych dorosłych po to, aby niejako z „lotu ptaka” spojrzeć na problemy związane z twórczym życiem, tak by ich interpretacja uwarunkowała na istotne aspekty działań wychowawczych wobec młodzieży szkolnej. Powstaje przy tym pytanie (być może retoryczne), czy nie warto się przyjrzeć zagadnieniu z perspektywy dorosłych w średniej i późnej dorosłości, skoro modelowanie daje możliwość symulacji zjawisk.

Model szczegółowy uwzględniający inne fazy dorosłości musi korespondować z modelem ogólnym; najlepiej, żeby przyjęty model był szczegółową wersją modelu ogólnego czy raczej uniwersalnego. W tym przypadku model ogólny skonstruowany na interpretacjach wyników badań młodych dorosłych w odniesieniu do pozostałych grup dorosłych – reprezentujących średnią i późną dorosłość – przyjmuje postać poprzedniego schematu uzupełnionego o specyfikację grupy:

$$\{WdT\dot{Z}\} \rightarrow \Sigma\{ZT\}|d_w; d_s; d_p$$

$$\uparrow$$

$$\Sigma\{UZT\}$$

gdzie: $d_w; d_s; d_p$ oznacza wczesną, średnią i późną dorosłość.

Refleksja nad powyższymi modelami prowadzi do kolejnych rozwinięć modelu. Prezentowany model zakłada bowiem, że wychowanie do twórczego życia jest modelowo odizolowane od innych istotnych aspektów życia osoby. Zakłada też bezwarunkowy charakter wychowania do życia twórczego, co jest zbyt idealizującym założeniem. Warto przy tym uwzględnić przy kolejnym uszczegółowieniu modelu zwrotny charakter zachowań twórczych na sam proces wychowania do twórczego życia. Model przyjmie wówczas kolejną wersję:

$$\{WdT\dot{Z}\} \leftrightarrow \Sigma\{ZT\}|d_w; d_s; d_p$$

$$\uparrow \qquad \qquad \uparrow$$

$$\Sigma\{UWdT\dot{Z}\}|d_w; d_s; d_p \quad \Sigma\{UZT\}|d_w; d_s; d_p$$

gdzie: $\Sigma\{UWdT\dot{Z}\}|d_w; d_s; d_p$ – uwarunkowania wychowania do twórczego życia z uwzględnieniem okresów dorosłości; $\Sigma\{UZT\}|d_w; d_s; d_p$ – uwarunkowania zachowań twórczych.

Dostrzeżenie tych zależności motywuje i uzasadnia podejmowanie próby stworzenia modelu wychowania do twórczego życia adresowanego do dzieci i młodzieży, a każda kolejna refleksja nad modelem wprowadza korekty wynikające z potrzeby uzupełnienia modelu o sytuacje częste. Chodzi o to, żeby proponowany model wychowania do twórczego życia nie wykluczał zbyt wielu aspektów wychowania, zwłaszcza w sytuacjach granicznych. Sytuacje takie mogą „testować” prawidłowość założeń modelowych.

Przed konstruowanym modelem postawiono dwa cele. Pierwszy jest związany z funkcją odwzorowującą sytuację wychowawczą. Podejście to można określić jako modelowanie konfirmatywne i celem jego jest określenie jakości usytuowania modelowanej sytuacji w przestrzeni życia. W przypadku modelu konfirmatywnego nie formuluje się pytań typu: czy testowana sytuacja wychowawcza jest możliwa do zamodelowania, a raczej: jak sytuacja realna wpisuje się w przyjęty model?

Drugi cel związany z modelowaniem odnosi się do celów eksploracyjnych, które nie przewidują określonego schematu realnego wychowania do twórczego życia, ponieważ są otwarte na każdą ich odmianę. Funkcja prognostyczna związana z tymi modelami odnosi się do możliwości projektowania takich modeli wychowania do twórczego życia, których egzemplifikacje są trudno osiągalne lub nawet niemożliwe. Model taki może służyć do swoistego „testowania” wychowania do twórczego życia, które byłoby trudno sprawdzić w rzeczywistości społecznej ze względu na złożoność różnych sytuacji, w jakich to wychowanie może zachodzić.

Przy czym model nie może być jedynie graficznym, algebraicznym czy cybernetycznym konceptem formalnych współzależności zachodzących w sytuacji wychowawczej. Przestrzeń relacji wychowawczych jest wypełniona wartościami. Również perspektywa modelowania odnosi się do świadomie przyjętego systemu filozoficznego, ponieważ podmiotem wychowania jest człowiek. Podstawą przeprowadzonego modelowania jest personalizm chrześcijański, który na czoło wysuwa następujące kategorie: niezbywalną godność, wolność, rozumność, odpowiedzialność moralną, twórczy charakter, dążenie do przekraczania siebie i kierowania się ku transcendencji oraz wyrażanie siebie w swoich dziełach i czynach²⁵.

Przy podejmowaniu próby stworzenia modelu założenia filozoficzne i antropologiczne decydują o jego zawartości oraz zakresie funkcjonowania; jego ograniczeniach i wyłączeniach. Założenia te determinują również sam proces ewaluacji modelu i uzyskane rezultaty modelowania. Wszystko to oznacza, że model wychowania do twórczego życia musi być szczegółowo określony w wielu

²⁵ Z. Marek, *Pedagogika towarzyszenia...*, dz. cyt., s. 138.

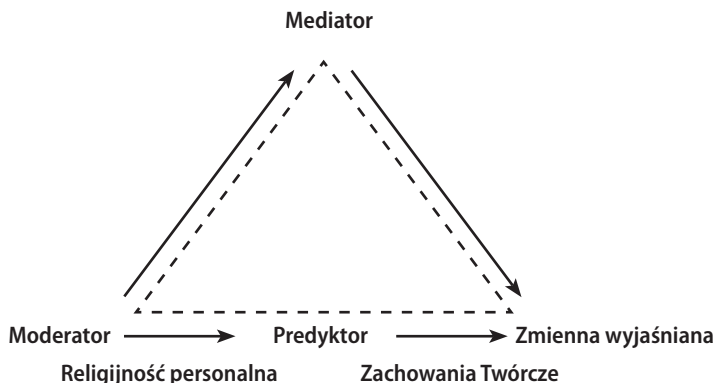
istotnych obszarach. Zachowanie pogłębłości modelu przy jednoczesnym dążeniu do jego trafności i rzetelności jest trudnym zadaniem.

Wyprowadzenie modelu z założeń filozoficznych i antropologicznych odnoszących się do personalizmu chrześcijańskiego oznacza, że wymiar twórczy jest antropologiczną predyspozycją człowieka, która się wiąże z pozostałymi przymiotami, uzdolnieniami i kompetencjami. Wynika z tego, że wychowanie ma charakter temporalny.

Podjęte w pracy badania eksploracyjne skierowane były na oddziaływania bezpośrednie czynników kształtujących zachowania twórcze, które można określić jako oddziaływania główne (wyznaczane za pomocą regresji) i oddziaływania dalszego planu, które w analogii do metod statystycznych można nazwać oddziaływaniami mediacyjnymi (pośredniczącymi w relacji między predyktorem a zmienną wyjaśnianą) i moderacyjnymi (wpływającymi na predyktor, który w ten sposób kształtuje swoją relację ze zmienną wyjaśnianą). Przy założonym rozumieniu istoty mediacji i moderacji można przyjąć, że mediatory i moderatory przynależą do czynników kontekstowych w wychowaniu. Model prezentujący oddziaływanie bezpośrednie oraz pośrednie ilustruje następujący schemat:



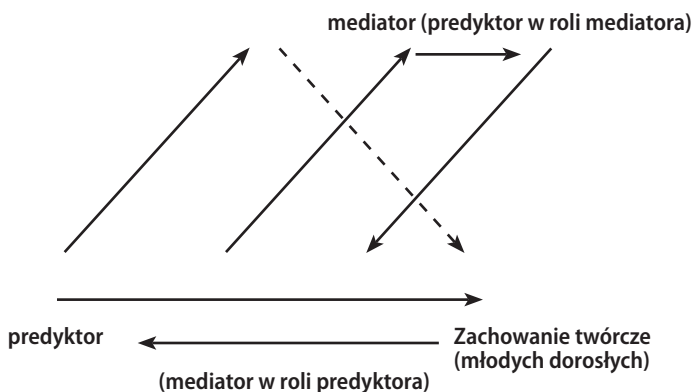
W graficznej wersji schemat ten przyjmuje następującą postać:



Rycina 4.1. Schemat ideowy modelu wychowania do twórczego życia

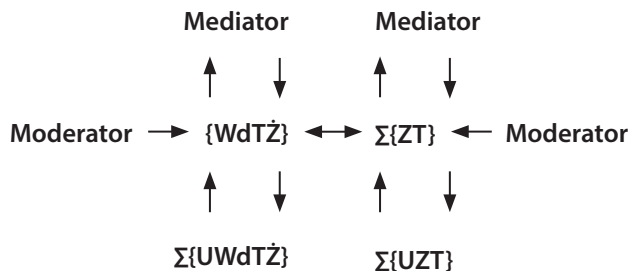
Zmienne mediacyjne są zmiennymi pośredniego kontaktu ze zmienną wyjaśnianą, to znaczy, że można domniemywać, jak pokazują badania, że w szczególnych sytuacjach może dochodzić do zamiany rolami: mediator staje się

predyktorem, natomiast dotychczasowy predyktor staje się mediatorem. Zamiana mediatora z predyktorem może zachodzić w sytuacji poszukiwań twórczych przy optymalizacji dotychczasowych działań wychowawczych. Sytuację tę ilustruje rycina 4.2.



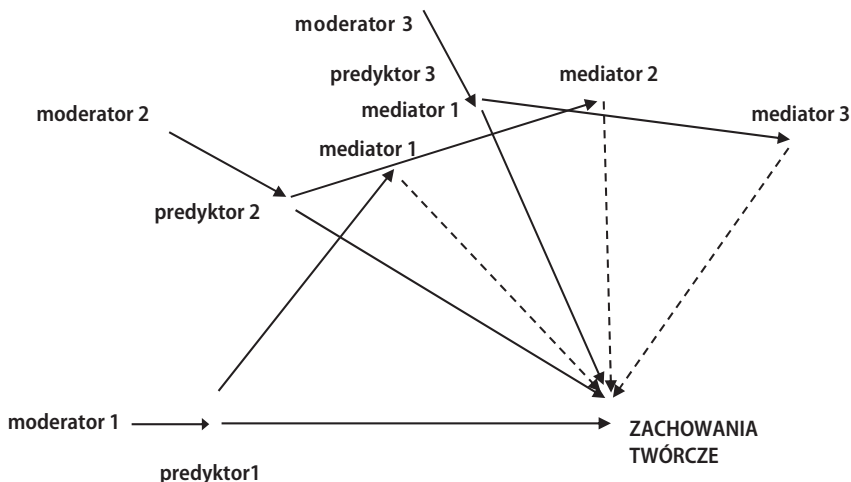
Rycina 4.2. Idea „wędrującego” mediatora i predyktora

Uwzględnienie trzech rodzajów oddziaływań na zmienną wyjaśnianą: oddziaływanie bezpośrednie, mediacyjne i moderacyjne, wskazuje, że model wychowania do twórczego życia przyjmuje postać:



Prezentowany model zapożycza swoją genezę z trzech zastosowanych w badaniach związków między predyktorami a twórczymi zachowaniami: związek regresyjny, mediacyjny i moderacyjny. Związek regresyjny jest związany z głównymi czynnikami wykazującymi związek z twórczymi zachowaniami. Zmienne mediacyjne i moderacyjne należą do kontekstu, który ułatwia lub utrudnia zachowania twórcze. Wynikają one najczęściej z wielu oddziaływań wychowawczych, z wielu inspiracji i kontekstów. Inspiracje przy tym również przynależą do kategorii kontekstów. Najogólniej biorąc, wszystkie oddziaływania niebezpośrednie można określić mianem kontekstów wychowawczych.

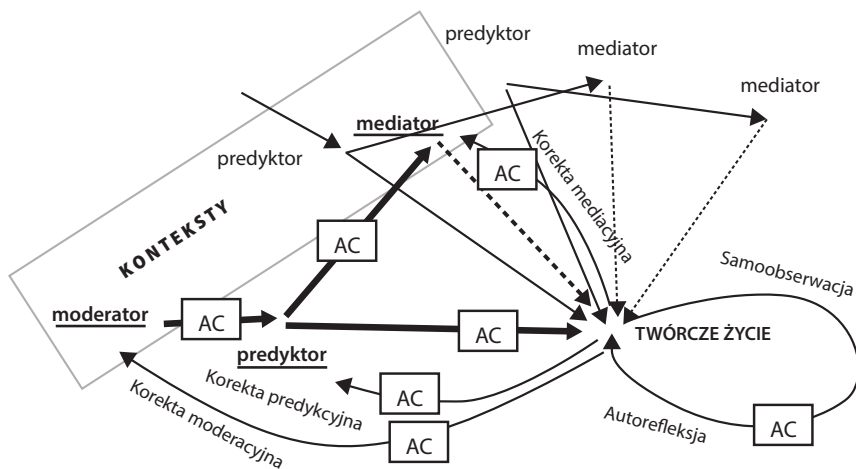
Graficznie wielowymiarowy charakter oddziaływań wychowawczych można przedstawić w następującym modelu (zob. rycina 4.3).



Rycina 4.3. Model wychowania do twórczego życia. Moduł predykcyjno-mediacyjny-moderacyjny

Moduł ten, skonstruowany na podstawie przeprowadzonych analiz i interpretacji, można uznać za prototyp modelu wychowania do twórczego życia. Ilustruje on, że wychowanie do twórczego życia wymaga uwzględnienia wielości elementów zbiorów: {oddziaływanie wychowawcze bezpośrednie; oddziaływanie zapośredniczone przez mediator; oddziaływanie wspomagane przez moderator}. Można w niego wpisać większość sytuacji wychowawczych, ale nie dotyczy on sytuacji wyjątkowych, w których zachowania twórcze wynikają jedynie z oddziaływań kontekstualnych, co również jest możliwe.

Otwarcie tego modelu na złożoność sytuacji wychowawczej wymaga uzupełnienia kolejnymi elementami strukturalnymi odwzorowującymi złożone funkcjonalności sytuacji wychowawczej. Uzyskane wyniki badań i ich interpretacje uprawniają do uzupełnienia podstawowego modelu o procesy samoobserwacji, autorefleksji oraz operatory codziennej aktywności (AC), czego konsekwencją jest uznanie zachowań twórczych jedynie za pewne, nie zawsze uświadomione, przejawy twórczego życia (zob. rycina 4.4).



Rycina 4.4. Model wychowania do twórczego życia. Uwarunkowania do twórczego życia z układem korekt szczegółowych

Z przeprowadzonych badań wynika, że w wychowaniu do twórczego życia istotną rolę odgrywają:

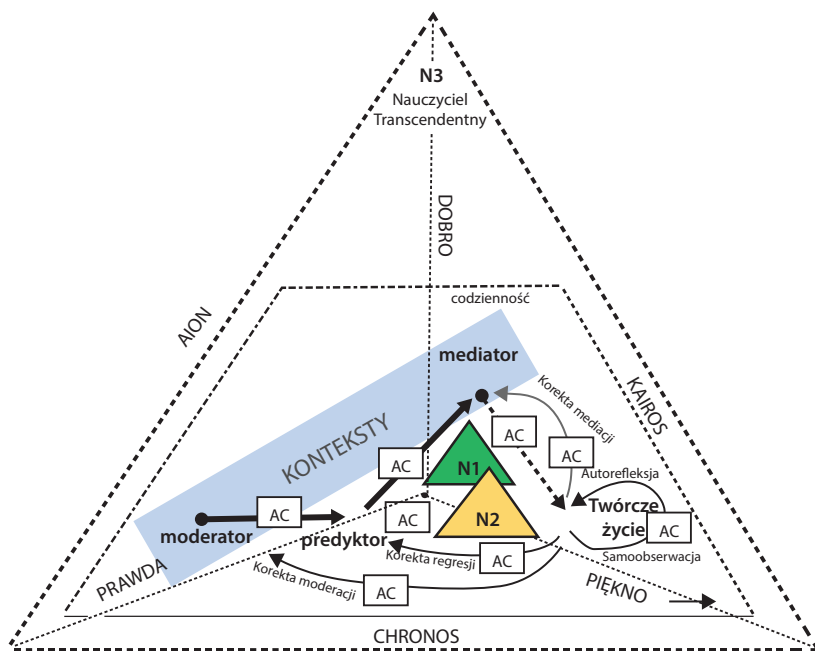
- Samoobserwacja, która jest źródłem refleksji dotyczącej własnej osoby, miejsca w świecie, uznanych wartości, spostrzegania relacji. Samoobserwacja jest też istotna przy budowaniu własnej tożsamości i poczucia autonomii. Samoobserwacja umożliwia kształtowanie adekwatnej samooceny, między innymi poprzez wprowadzanie korekt we własnym postępowaniu, ale także stosownych korekt predykcyjnych, medycyjnych i moderacyjnych inspirowanych przez nauczyciela/mistrza.
- Korekta we własnym działaniu jest działaniem uwzględniającym potrzebę zmiany wynikającą z samoobserwacji, ale też biorącym pod uwagę treści otrzymywane ze strony wychowawcy. Obydwa rodzaje korekt urealniamy wychowanie, prowadząc do samowychowania w trzech aspektach: korygowania uchybień lub błędów; optymalizacji dotychczasowej strategii wychowania; wyznaczenia nowych kierunków działania.
- Uznanie sensowności wychowania/samowychowania do twórczego życia oznacza, że nie mogą to być działania incydentalne lub okazjonalne. Stąd postulat nadania twórczemu życiu charakteru codziennego.

Zaprezentowane schematy możliwych oddziaływań są na tyle wielowątkowe i wielowymiarowe (wykazały to analizy statystyczne), że ich analiza merytoryczna nie pozostawia wątpliwości, że możliwa jest ich wielokontekstowa interpretacja, co w konsekwencji prowadzi do skonstruowania synergicznego modelu wychowania do twórczego życia.

4.5. Synergiczny model wychowania do twórczego życia

Abraham Maslow zapytał kiedyś, jak nauczyć ludzi, by chcieli dobrze żyć²⁶. Tę pragnienia człowieka nie są w stanie zaspokoić jedynie dobra materialne, czy promowany przez ponowoczesność konsumpcjonizm, uznaniowość prawdy czy wirtualna przestrzeń. Znajdujemy się w obliczu kolejnej rewolucji przemysłowej²⁷, tempo zmian, w których uczestniczymy, wymaga zdolności adaptacji i kreowania tej rzeczywistości.

Wychowanie do twórczego życia jest „budzeniem, co ludzkie, w człowieku”²⁸. Proponowany model prezentuje synergiczne ujęcie wychowania do twórczego życia oparte na potrójnym wymiarze pedeutologicznym: „Potrójny Nauczyciel”²⁹, potrójna ontologia temporalna (Chronos, Kairos i Aion) i potrójna struktura związków przyczynowo-skutkowych (oddziaływania bezpośrednie, mediacyjne i moderacyjne). Wychowanie do twórczego życia jest zatem złożoną interakcją „między” i „w” obrębie tych procesów (zob. rycina 4.5).



Rycina 4.5. Model wychowania do twórczego życia

²⁶ A. Maslow, *Motywacja i osobowość*, dz. cyt.

²⁷ R.J. Atienza, J.C. Go, *Uczenie się przez refrakcję: praktyczny przewodnik po pedagogice ignacjańskiej XXI wieku*, tłum. K. Lewicka, Kraków 2023, s. 111.

²⁸ M. Grzegorzewska, *Listy do młodego nauczyciela*, Warszawa 2002, s. 131.

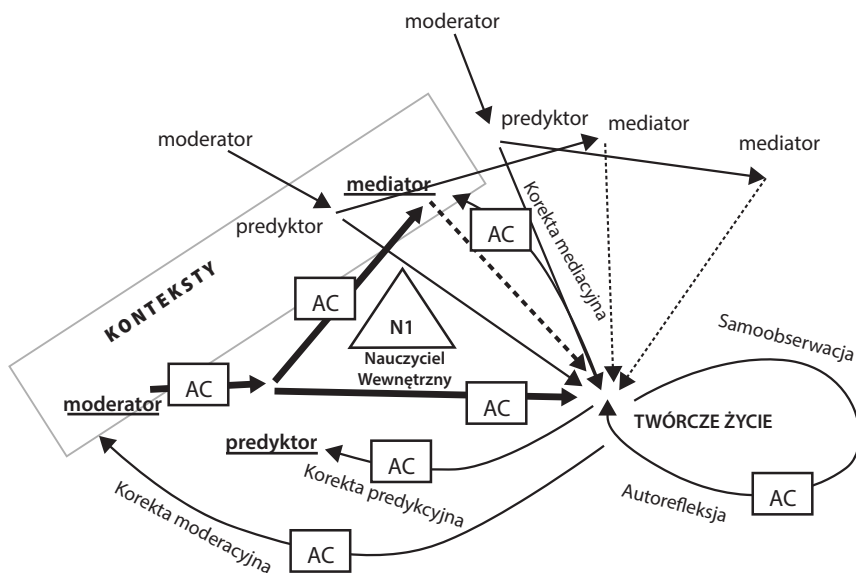
²⁹ Z. Marek, A. Walulik, *Pedagogika Dobrej Nowiny...*, dz. cyt., s. 78.

Uzmysłowienie różnorodności ideowej, merytorycznej i metodycznej w procesach wychowania do twórczego życia zwraca uwagę na znaczenie przyznawane podmiotom uczestniczącym w procesie wychowania. W proponowanym modelu każdy z podmiotów wychowania przyjmuje rolę nauczyciela. Nauczyciel zawsze rozumiany jest jako osoba. Nie będzie nim system, na przykład internet, kultura, w tym popkultura, która co prawda może być źródłem pozytywnych przeżyć, ale jako taka nie ma cech osoby. Internet może być kanałem komunikacji online z nauczycielem, podobnie jak kultura poprzez liczne formy (literatura, kinematografia, teatr, muzyka i in.) może zachęcać do twórczego życia poprzez osobiste doświadczenie sztuki. Nauczyciel przy tym musi być realny, nie jak to się dzieje w przypadku wielu fikcyjnych bohaterów w literaturze.

W skonstruowanym modelu występuje trzech nauczycieli – Nauczyciel Wewnętrzny, Nauczyciel Zewnętrzny i Nauczyciel Transcendentny, tworząc kategorię określaną – jak wskazano wyżej – mianem „Potrójnego Nauczyciela”. Pomiędzy wymienionymi nauczycielami zachodzi określona koordynacja i współzależności, a w konsekwencji synergia.

Pierwszy nauczyciel to Nauczyciel Wewnętrzny (zob. rycina 4.6). Jest on rozumiany jako pewna cecha osobowościowo-antropologiczno-kulturowa człowieka polegająca na zdolności do uczenia się, umiejętności przeprowadzania operacji indukcji i dedukcji, umiejętności gromadzenia doświadczenia, umiejętności wnioskowania i odróżniania wiedzy prawdziwej od wiedzy fałszywej. Nauczyciel Wewnętrzny jest uposażony aksjologicznie w postaci sumienia oraz zdolności odczytywania własnych intuicji³⁰.

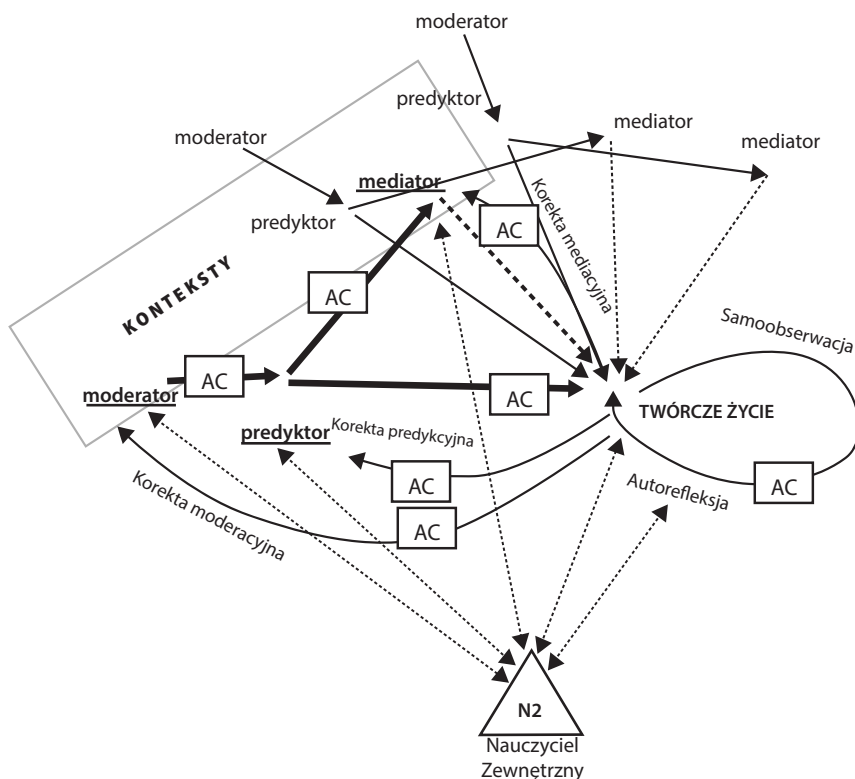
³⁰ Z. Marek, *Podstawy wychowania moralnego*, dz. cyt., s. 89–116.



Rycina 4.6. Model wychowania do twórczego życia z Nauczycielem Wewnętrznym

Związane są z nim ugruntowane przekonania jednostki nabyte we wcześniejszych etapach edukacji. W zakres Wewnętrznego Nauczyciela wchodzi również zespół przekonań o charakterze normatywnym, najczęściej odnoszących się do mniej lub bardziej fragmentarycznych lub całościowych wizji porządku społecznego. Nauczyciel Wewnętrzny w dużym stopniu jest umocowany w sumieniu osoby i w wielu intuicjach etycznych, czyli sądach rozstrzygających związanych z kategoriami dobra, prawdy i piękna. Perspektywą doświadczenia Nauczyciela Wewnętrznego jest perspektywa „ku sobie”. Przekonania dotyczące słuszności własnych sądów i opinii są wysycone bezkrytycznym przekonaniem o własnej racji. Nauczyciel Wewnętrzny jest nauczycielem uczącym się w trakcie własnego życia z własnym życiem, ale również pozyskujący wiedzę od innych nauczycieli.

Nauczyciel Wewnętrzny występuje w liczbie pojedynczej, chociaż niespójność i wewnętrzna sprzeczność poglądów i przekonań mogą sugerować wymiar wielopodmiotowy. Odnieść można to spostrzeżenie do uwewnętrznienia wielu ważnych obiektów zewnętrznych. Jednym z nich jest drugi nauczyciel, określony mianem Nauczyciela Zewnętrznego (zob. rycina 4.7).



Rycina 4.7. Model wychowania do twórczego życia z Nauczycielem Zewnętrznym

Nauczyciel Zewnętrzny jest jednocześnie podmiotem uczącym się i nauczającym. Nauczyciel Zewnętrzny to ten, który instytucjonalnie, ale też (a może przede wszystkim) sporadycznie, okazjonalnie, w sposób zaplanowany lub niezaplanowany uczestniczy w jakikolwiek sposób w działaniach bezpośrednich na rzecz kształcenia i wychowania. Tak rozumiane określenie Nauczyciela Zewnętrznego daleko wykracza poza najbardziej powszechną definicję nauczyciela jako osoby ze specjalistycznym przygotowaniem z zakresu dydaktyczno-wychowawczego przekazującej innym wiedzę, posiadającej autorytet i stanowiącej wzór do naśladowania³¹.

Nauczyciel Zewnętrzny przyjmuje postać rodzica, nauczyciela w szkole, wychowawcy, mentora, przyjaciela, incydentalnie spotkanego człowieka, przy czym spotkanie to ma charakter otwierający na nowe widzenie siebie. Nauczyciel instytucjonalny realizuje swoją pedagogię w spotkaniu z osobą, przyjmując na

³¹ Zob. <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/nauczyciel;4009280.html> [dostęp: 29.07.2021].

siebie zadania z uwzględnieniem własnego potencjału i możliwości rozwojowych wychowanka. Nauczyciele instytucjonalni realizują wiele pedagogii. Z misją zawodową i wysokimi kompetencjami edukacyjnymi mogą być autorytetami młodzieży. Natomiast nauczyciele formalistyczni z niskimi kompetencjami edukacyjnymi w wychowaniu młodego pokolenia mają minimalne znaczenie. Nauczyciel zewnętrzny jest więc nauczycielem wieloosobowym, który może przyjmować nie tylko dwa oblicza – kompetentne i twórcze, oraz niekompetentne i nietwórcze, ale też wykraczać poza instytucję.

Podobnie jak w przypadku Nauczyciela Wewnętrznego, również Nauczyciel Zewnętrzny jest nauczycielem w nieustającym rozwoju własnej osoby, własnej dorosłości i podnoszenia sprawności zawodowych. Relacja Nauczyciela Wewnętrznego do wychowanka jest przyjazna i opiekuńcza, nacechowana dążeniem do wykształcenia w wychowanku pożądanych cech.

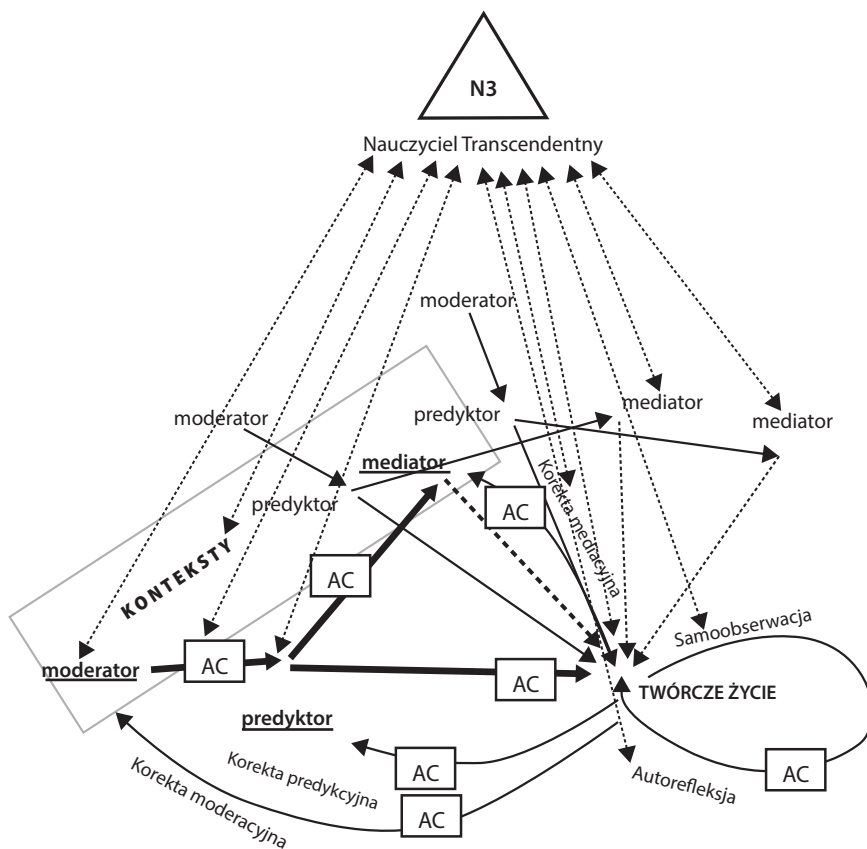
Pozycję nauczyciela/mistrza można w powyższym modelu określić jako „miejsce”, w którym spotykają się oddziaływania bezpośrednie, mediacyjne i moderacyjne. Nauczyciel/ mistrz obserwuje wiele z nich. Aktywacja i uruchomienie wybranych oddziaływań wychowawczych, w tym supresji, wynika z wiedzy i praktyki nauczyciela/mistrza. Zaangażowanie nauczyciela/mistrza w procesie wychowania do twórczego życia jest na tyle znaczącym wydarzeniem życiowym dla obydwu podmiotów wychowania i jednocześnie na tyle złożonym procesem oddziaływania, że kształtująca się relacja wychowawcy i wychowanka spełnia kryteria działań twórczych, niezależnie od innych okoliczności. Znaczącym czynnikiem wychowania do twórczego życia jest wzór lub przykład nauczyciela/mistrza, który swoim życiem i pracą daje świadectwo twórczego życia³².

Obecność nauczyciela jest podwójna: z jednej strony poprzez swoje zaangażowanie w procesie wychowania towarzyszy w wychowaniu do twórczego życia, z drugiej zaś nauczyciel dokonuje transgresji, żeby dostrzec uwarunkowania niedostrzegalne z bliskiej perspektywy.

Model z Nauczycielem Zewnętrznym jest zbudowany na dwóch podmiotach, jakimi są wychowanek i nauczyciel/mistrz. Model jest samosterowny, nie ogranicza się jedynie do zewnątrzsterowności – działań Nauczyciela Zewnętrznego. Wychowanek posiada zdolności i mechanizmy do korygowania własnej ścieżki w drodze do twórczego życia. Konteksty w postaci moderatorów i mediatorów są znaczącym rozszerzeniem możliwości wychowania do twórczego życia.

Nauczyciel Transcendentny jest bytem absolutnym, wykraczającym poza świadomość Nauczyciela Wewnętrznego i Zewnętrznego. Trzeci nauczyciel – Nauczyciel Transcendentny, to w proponowanym modelu Bóg osobowy (zob. rycina 4.8).

³² Z. Marek, A. Walulik, *Pedagogika świadectwa...*, dz. cyt.



Rycina 4.8. Model wychowania do twórczego życia z Nauczycielem Transcendentnym

Obecność Nauczyciela Transcendentnego w dążeniu do twórczego życia wynika z kilku przesłanek. Twórcze życie jest zanurzone w przestrzeni wartości, które przynależą do tzw. transcendentaliów. Z twórczym życiem wiąże się kategoria piękna, bo dla człowieka życie jest twórcze, gdy jest piękne i dobre. Nauczyciel Transcendentny odnosi się do wrodzonego człowiekowi pragnienia prawdy i dobra. Z przyjętej perspektywy badawczej należy uznać, że

Bóg jest dla człowieka wartością najwyższą, ostateczną. [...] ofiaruje się człowiekowi, zaprasza do udziału w Jego życiu, Jego miłości, Jego szczęściu. Dzięki takiemu odkrywaniu Transcendencji – Boga jako wartości najwyższej, człowiek nie tylko doświadcza bezpieczeństwa, ale też o tę wartość zabiega³³.

³³ Z. Marek, A. Walulik, *Geneza pedagogiki religii*, w: *Słownik pedagogiki religii*, Kraków 2020, s. 28.

Twórcze życie jest rodzajem wewnętrznego objawienia, które odnosi człowieka do Boga. W kontemplacji Nauczyciela Transcendentnego i autorefleksji rodzi się autopedagogia Nauczyciela Wewnętrznego i mądrość wychowawcza Nauczyciela Zewnętrznego. Z przeprowadzonych badań wynika, że zachodzą trzy relacje międzynauczycielskie: między Nauczycielem Wewnętrznym a Nauczycielem Zewnętrznym, między Nauczycielem Wewnętrznym a Nauczycielem Transcendentnym i między Nauczycielem Zewnętrznym a Nauczycielem Transcendentnym. Każda z tych relacji jest istotna dla pełnego obrazu wychowania do twórczego życia.

Relacja między Nauczycielem Wewnętrznym – wychowankiem a Nauczycielem Zewnętrznym jest relacją wychowawczą najbardziej możliwą do zaobserwowania i oceny. Nauczyciel Zewnętrzny posiada wiedzę, doświadczenie i kompetencje w stopniu wyższym niż Nauczyciel Wewnętrzny. Nauczyciel Zewnętrzny, jeżeli jest nim instytucjonalny wychowawca, posiada również wiedzę i kompetencje specjalne, związane z wykonywanym zawodem. Ważną cechą jest to, że jest to jeden z zawodów zaufania publicznego, co wymaga najwyższych umiejętności, kompetencji i kwalifikacji etycznych³⁴. Relacja między Nauczycielem Wewnętrznym a Nauczycielem Zewnętrznym jest wielowątkowa, często złożona i przyjmuje postać od autorytetu i serdecznej przyjaźni poprzez obojętność i formalny charakter wzajemnej relacji aż do postaci konfliktu i walki³⁵. W tym znaczeniu również wychowanek staje się Nauczycielem Zewnętrznym.

Relacja między Nauczycielem Zewnętrznym a Nauczycielem Transcendentnym jest istotną relacją nie tylko dla Nauczyciela Zewnętrznego, ale również część tej relacji jest transferowana na relację z Nauczycielem Wewnętrznym – nie tylko w stosunku do wychowanka, ale również w stosunku do siebie. Wychowanie zawiera w sobie troskę o wychowanka, pragnienie jego rozwoju, poszanowanie jego godności i autonomii. Nauczyciel Zewnętrzny nie ogranicza się jedynie do bycia przewodnikiem w poznawaniu świata. Dąży do przysposobienia wychowanka do tego, co przekracza obszar oczywistości. Nadaje to tej relacji wymiar niemieszczący się jedynie w wyjaśnianiu *alethei*. W Nauczycielu Wewnętrznym i Zewnętrznym ujawnia się Nauczyciel Transcendentny w intencjach i czynach obejmujących swoim zakresem dobro, prawdę i piękno. Pełniejszego znaczenia relacja ta nabiera w odniesieniach do Boga osobowego, gdyż uwrażliwia na wymiar

³⁴ M. Szumańska, *Portfolio w kształceniu nauczycieli*, dz. cyt., s. 276–277.

³⁵ K. Smoter, Z. Sury, *Walka w ujęciu Karla Jaspersa jako sytuacja graniczna obecna w doświadczeniu nauczyciela. Refleksje na pograniczu filozofii i pedagogiki*, „Podstawy Edukacji” 2017, nr 10, s. 81–98.

sacrum, który w rozumieniu chrześcijańskim przenika to, co powszechnie uznawane jest za *profanum*³⁶.

Obecność Nauczyciela Transcendentnego daje możliwość pozostałym dwóm nauczycielom transcendowania ich dotychczasowej wiedzy i doświadczenia życiowego ku pełniejszemu rozumieniu własnego życia i życia innych. W chrześcijaństwie misja Nauczyciela Transcendentnego – Boga wyraża się w motywowaniu do zachowań nonkonformistycznych i heurystycznych. Przekazując prawdę o człowieku i świecie, zaprasza człowieka do współdziałania³⁷ w tworzeniu dobra i piękna, bo sam jest Dobrem, Prawdą i Pięknem. Wspomagając człowieka w odkrywaniu wiedzy o sobie i rzeczywistości, wspomaga jego rozwój, jest natchnieniem dla twórców i artystów, a także jest źródłem piękna absolutnego, w tym piękna paradoksalnego.

Relacja między Nauczycielem Wewnętrznym i Nauczycielem Transcendentnym daje głębsze uzasadnienie do szerszego rozumienia siebie i innych. Uzasadnia to poszerzenie świata zdominowanego przez czas fizyczny i Chronos o dodatkowe wymiary, które mają charakter sensotwórczy – Kairos i Aion. Relacja Nauczyciela Wewnętrznego z Nauczycielem Transcendentnym jest oparta na współobecności i nie ma charakteru bezwzględnej dominacji. Są to odniesienia oparte na towarzyszeniu, afirmacji wartości i miłości.

Wychowanie do twórczego życia jest wielowymiarowym procesem, w którym temporalność jest zdefiniowana w trzech wymiarach określanych mianem: Chronos, Kairos i Aion³⁸. Rozwój harmonijny uwzględnia wszystkie trzy wymiary istnienia. Każda redukcja prowadzi do deformacji procesu wychowania do twórczego życia. Wychowanie to jest intencjonalną aktywnością obejmującą wychowanka i wychowawcę, występującą w terażniejszości z oczekiwaniem na odroczone skutki w przyszłości.

Wychowanie do twórczego życia nie jest dążeniem, by wychowanek nabył kolejny fragment wiedzy lub kolejną kompetencję. Jest ono przeciwstawione życiu nietwórczemu, rozumianemu jako trwanie, określane niekiedy mianem „wegetacji”, to jest stanu zdominowanego przez funkcje biologiczne lub tylko egzystencjalne. Nietwórcze życie to takie, w którym człowiek lęka się sensorycznej zmiany, nie ma poczucia własnego rozwoju i zinterioryzowanego systemu wartości, co uniemożliwia radzenie sobie w sytuacjach nietypowych. Nietwórcze życie ignoruje Kairos, ponieważ zostały unieważnione decyzje rozwojowe, a wszystkie istotne dla wartościowego życia obszary zostały zmarginalizowane.

³⁶ W proponowanym modelu prawdę tę ilustrują przerywane linie (nie)zamykające rzeczywistości Boga i człowieka.

³⁷ Z. Marek, A. Walulik, *Pedagogika Dobrej Nowiny...*, dz. cyt., s. 63–87.

³⁸ Z. Marek, A. Walulik, *Pedagogika świadectwa...*, dz. cyt., s. 79–142.

Kairos w nietwórczym życiu staje się stanem zawieszenia, ponieważ dominuje Chronos. Przestrzeń Chronosa jest w nietwórczym życiu sparametryzowana działaniami konkretnymi, których celem jest maksymalizacja zysków rozumianych najczęściej zasobowo, w tym finansowo. Dominacja Chronosa nad Kairos i Aion jest redukcją codzienności do statusu *homo economicus*. Skończona perspektywa Chronosa jest źródłem złudzeń przenoszonych na Aion, że *homo economicus* jest perspektywą całożyciową lub nawet nieskończoną³⁹.

Równoległy do Chronosa jest czas fizyczny. Chronos nie jest jednak czasem fizycznym, ponieważ obejmuje dłuższe interwały życiowe. Interwały te są niemal tak samo odległe od siebie dla młodych ludzi jak perspektywa wieczności w Aion. Cechą młodości jest brak wyobraźni na temat własnej starości. Stąd odwoływanie się młodych ludzi do odległych interwałów w średniej lub późnej dorosłości jest nieefektywne. Czas fizyczny jest czasem „tu i teraz”, który koresponduje z Chronosem przez pojęcie miary, tej najprostszej w postaci możliwości określenia „wcześniej” lub „później”, i tej bardziej dokładnej, że coś jest „krócej” lub „dłużej”. Z czasem fizycznym związana jest kategoria dyskontowania, to znaczy wartości w przyszłości. Wychowanie do twórczego życia posiada wysokie dyskontowanie, ponieważ jest źródłem kolejnych wartości, które będąc w cyklu kolejnego dyskontowania, są finalnie jedną z ważniejszych gratyfikacji w całym ludzkim życiu.

W proponowanym modelu mediacje i moderacje są określane mianem czynników kontekstowych, co poszerza perspektywę odkrywania synergii i interpretowania ich skutków. Istotnymi kontekstami umożliwiającymi ujawnianie się synergii są konteksty kulturowe i religijne. Pierwsze z nich budują sposób rozumienia oraz interpretacji wiedzy i doświadczenia; drugie odnoszą się do sfery wyznawanych wartości i odniesień transcendentnych. Biegunowym kontekstem do kontekstu kulturowego, zawierającym stabilne zależności między tworzącymi je czynnikami, jest kontekst sytuacyjny, który charakteryzuje się dynamiką i odniesieniem do jednej osoby. Jest on pośrednio związany z analogicznymi kontekstami innych osób.

Kontekstowość to współwystępowanie, które jest niezbędne do pełnego zrozumienia oddziaływań synergicznych. Rzeczywistość społeczna jest wieloplana i z tego powodu przy stałej jej ekspozycji i dostępności może zaistnieć albo jako oddziaływanie główne, albo jako konteksty, przy czym możliwa jest również konwersja czynnika kontekstowego w czynnik główny i odwrotnie. Często Nauczyciel Wewnętrzny i Zewnętrzny nie potrafią nie tylko ocenić wartości i znaczenia kontekstów, ale może się nawet pojawić zagrożenie wzajemnej eliminacji Nauczyciela Wewnętrznego i Zewnętrznego przez zaprzeczenie, pominięcie

³⁹ A. Walulik, *Moderacyjne i synergiczne kształtowanie dorosłości*, dz. cyt., s. 33–34.

lub niezauważenie. Pojawia się również zagrożenie przesunięcia Nauczyciela Transcendentnego w obszar zmarginalizowanych kontekstów.

Jak pokazują przeprowadzone badania, wychowanie do twórczego życia jest zanurzone w mnogości oddziaływań synergicznych. Ich obecność posiada charakter nie tyle uznaniowy, ile jest cechą współczesnej rzeczywistości społecznej i ma charakter globalny. W szczególności cecha ta jest charakterystyczna dla ponowoczesności, która eksponuje konteksty bez jakiegokolwiek rozoznania co do ich sensu i zasadności. W tym znaczeniu współczesne konteksty wychowania do twórczego życia przypominają strukturalnie internet ze współistniejącymi prawdami, ćwierćprawdami, nieprawdami i kłamstwami. Konteksty tworzą amorficzny zbiór czynników i Nauczyciel Zewnętrzny wspomagany przez Nauczyciela Transcendentnego mogą być przewodnikami po amorficznej przestrzeni synergii, otwierając nowe perspektywy rozumienia twórczego życia.

W modelu wychowania do twórczego życia zachodzą wymienione wyżej synergie, które obrazują metafory: dworzec, laboratorium, galeria, szachy, ekspedycja, artysta⁴⁰. Synergia dynamiczna – metafora dworzec – ujawnia się w relacjach między nauczycielami, gdzie każdy z nich jest jednocześnie w relacji z samym sobą, nauczycielem zewnętrznym i transcendentnym. Synergia konstytutywna – metafora laboratorium – o charakterze eksperymentalnym, porządkującym wyraźna jest w relacji każdego nauczyciela, jego codziennych aktywnościach i samoobserwacji, osadzonych w różnorodnych kontekstach. Synergia harmoniczna, której metaforą jest galeria – realizuje się w oddziaływaniach między nauczycielami, autorefleksją, samoobserwacją i korektami predykcyjnymi, mediacyjnymi i moderacyjnymi. Powoduje wewnętrzny spokój i wewnętrzną pogodę.

Synergia operacyjna – metafora szachy – dotyczy oddziaływania między nauczycielami w trzech wymiarach czasowych urzeczywistniających się jednocześnie. Pozwala to na nadawanie nowych znaczeń wydarzeniom obecnym, przeszłym i przyszłym oraz ich wzajemną koincydencję, planowanie, korygowanie, realizację różnych strategii wychowawczych.

Synergia sytuacyjna, metafora – ekspedycja – zachodzi między oddziaływaniami międzynauczycielskimi, mediatorem, predykatorem, moderatorem oraz ich wędrówką, zamianą ról oraz kontekstami. Ułatwia selekcję najbardziej korzystnych czynników dla twórczego życia, zwłaszcza w sytuacjach nietypowych i niespodziewanych.

Synergia addytywna – metafora artysta – realizuje się szczególnie w oddziaływaniach między nauczycielami i wartościami dobra, prawdy i piękna, może zawierać w sobie wszystkie inne synergie.

⁴⁰ A. Walulik, *Moderacyjne i synergiczne kształtowanie dorosłości*, dz. cyt., s. 149–359.

Synergiczny charakter modelu wychowania do twórczego życia kreuje dynamiczny efekt finalny, jednocześnie stanowiąc inspirację do twórczego życia. Synergie zaprezentowane w modelu mają nie tylko znaczenie metodyczne, ale odzwierciedlają naturę procesową, wieloczynnikową i wielokontekstową wychowania w ogóle, a zwłaszcza wychowania do twórczego życia.

Uzasadnieniem dla takiej idei modelu są uzyskane wyniki badań, które umożliwiły skonstruowanie modelu i odkrycie w nim wielu synergii. Dostarczając informacji na temat uwarunkowań twórczych zachowań, wskazują na rangę zarówno czynników wewnętrznych i zewnętrznych, jak też odniesień transcendentnych. Dodatkowym argumentem jest to, że w różnym stopniu odnoszą się one do kobiet i mężczyzn. Wieloaspektowe zróżnicowanie w badanych obszarach wskazuje na rozproszenie czynników kształtujących twórcze zachowania, a w konsekwencji twórcze życie. Stawia to przed badaczami, ale też i wychowawcami wyzwanie związane z respektowaniem tego, co kryje się pod pojęciem twórczości w życiu osobistym, aktywności zawodowej i życiu społecznym. W procesie wychowania do twórczego życia istotną rolę mogą odegrać czynniki religijne, ale pod warunkiem, że zostaną dostrzeżone, zinterioryzowane i uznane za uwrażliwiające na kolejne perspektywy postrzegania własnego życia.

Prezentowany model jest pewną odpowiedzią na potrzebę wychowywania do twórczego życia. Teoretycznym źródłem jego opracowania jest pedagogika towarzyszenia⁴¹. Czerpie z niej ideę wychowania poprzez relację między Nauczycielem Wewnętrznym, Zewnętrznym i Transcendentnym, pogłębiając ją o perspektywę rozumienia Nauczyciela Wewnętrznego jako podmiotu nauczanego i uczącego. W pedagogice towarzyszenia wychowanie dokonuje się przede wszystkim w wymiarze relacji między nauczycielem a uczniem, gdzie nauczycielem jest również byt transcendentny – Bóg. Wprowadzenie nauczyciela Transcendentnego, którym w chrześcijaństwie jest Bóg, zostało odwzorowane z pedagogiki towarzyszenia i poszerza rozumienie procesu wychowania o potrójny wymiar temporalny. Każda z tych relacji jest istotna dla pełnego obrazu wychowania do twórczego życia. Kolejna analogia modelu wychowania do twórczego życia i pedagogiki towarzyszenia odnosi się do sposobu eksploracji rzeczywistości i dążenia do realizacji zamierzonego celu, a mianowicie w jednej i drugiej teoretycznej propozycji dokonuje się w pięciu współlistniejących ze sobą wymiarach: kontekst, doświadczenie, refleksja, działanie, ocena. I twórcze życie, i wychowanie w proponowanym modelu dokonują się w mnogości kontekstów, odnosząc się do doświadczenia trzech nauczycieli: Wewnętrznego, Zewnętrznego i Transcendentnego. Refleksja jest koniecznością do podjęcia zamierzonego działania, a ocena umożliwia

⁴¹ Z. Marek, *Pedagogika towarzyszenia...*, dz. cyt.; Z. Marek, A. Walulik, *Pedagogika Dobrej Nowiny...*, dz. cyt.

poszukiwanie nowych rozwiązań służących podniesieniu jakości życia oraz pożądanym przez podmiot oddziaływań mediacyjnych i moderacyjnych. Związki zachodzące pomiędzy nimi mają charakter synergiczny.

Dzięki odkrytym synergiom można przyjąć, że prezentowany model wychowania do twórczego życia posiada charakter uniwersalny, ponieważ odnosi się do podstawowej ontologii i podstawowych wymiarów rzeczywistości społecznej. Oddziaływania główne i kontekstowe, w obecności Nauczycieli Wewnętrznych, Zewnętrznych i Transcendentnych, na tle Chronosa, Kairos i nieskończonego Aion w przestrzeni dobra, prawdy i piękna z jednej strony wyczerpują, a z drugiej otwierają przestrzeń badawczą wychowania do twórczego życia.

Całocyciowa aktualność wychowania i samowychowania do twórczego życia skłania do traktowania tej problematyki w obszarze andragogiczno-pedeutologicznym w nurcie personalizmu chrześcijańskiego. Poprzez zwrócenie uwagi na godność osoby ludzkiej oraz jej wymiar duchowy dostarcza nowych objaśnień ludzkiej egzystencji i uzasadnia wyjątkowość człowieka wyrażającą się w jego twórczej obecności w świecie. Jak pokazują przeprowadzone badania, obecność ta ma charakter relacyjny i urzeczywistnia się w odniesieniach do siebie, do innych i do Boga. Każdy z podmiotów tej relacji to Nauczyciel Wewnętrzny, Zewnętrzny i Transcendentny.

W wyniku ich współdziałania powstaje synergia, która wnosi nową jakość do rozumienia sytuacji wychowawczej w perspektywie personalistycznej. Oznacza to, że każdy z uczestników sytuacji wychowawczej jest nauczycielem w stosunku do siebie i innych. Przy czym nie jest to nauczyciel – ekspert, lecz nauczyciel – przyjaciel, który otwiera na nowe rozumienia siebie i świata⁴².

Model wychowania do twórczego życia jest wielowymiarowy, ponieważ twórcze życie wykracza w swojej istocie ponad istniejący realizm. Wychowanie do twórczego życia ma charakter przysposabiający, ponieważ nie jest zespołem gotowych schematów zachowań, których realizacja ma czynić życie twórczym. Istotnym problemem w wychowaniu do twórczego życia jest konceptualizacja i operacjonalizacja tej kategorii. Posiada to znaczenie praktyczne. Termin „twórcze życie” lub „wychowanie do twórczego życia” jest kategorią teoretyczną wywodzącą się z nauk pedagogicznych i filozofii⁴³. Twórcze życie jako kategoria teoretyczna w ujęciu akademickim nie przedstawia wartości dla wychowanków, jest konstrukcją statyczną, nieprzynoszącą żadnych zysków rozwojowych.

⁴² Z. Marek, A. Walulik, *Pedagogika Dobrej Nowiny...*, dz. cyt., s. 77.

⁴³ M. Szymańska, S. Szymański, *Twórcza postawa człowieka wobec realizacji jego życiowego powołania*, w: *Septuaginta pedagogiczno-katechetyczna...*, dz. cyt., s. 226–229.

Angażowanie wychowanka w realizację takiego celu jest próbą przekonania do wyalienowanego pojęcia, które nie niesie ze sobą żadnej akceptowalnej czy oczekiwanej wartości. Związane jest to z pytaniem: czy możliwe jest wychowanie do twórczego życia, jeżeli nie jest się świadomym tej kategorii?

Zakończenie

Związki twórczości z religijnością znane są od wieków, a ich rozumienie zmienia się w zależności od posiadanej w tym zakresie wiedzy, a zwłaszcza czynników kulturowych i rozwoju jednostek oraz społeczeństw. Niektóre z poglądów na ten temat zostały tak ugruntowane w świadomości, że wręcz stały się mitami przekazywanymi z pokolenia na pokolenie. Również człowiek czasów ponowoczesnych jest na swój sposób zainteresowany twórczością i religijnością, o czym świadczy choćby to, że opisując te kategorie, używa różnych terminów. Coraz częściej zastanawia się, czy twórczość to to samo co kreatywność albo innowacyjność, a jeżeli nie, to co te fenomeny łączy, a co różni. Analogiczna sytuacja występuje w przypadku religijności, kiedy osoba zastanawia się, czy jest mowa o religijności, duchowości, czy wierze i w odniesieniu do jakiej religii czy wyznania. Niepokój ten, połączony z szybko dokonującymi się zmianami we wszystkich dziedzinach życia, każe myśleć o tych kategoriach jako czynnikach, które mają potencjał rozwojowy wykraczający poza praktyki religijne czy zachowania twórcze.

Jan Paweł II w *Listie do artystów* zwraca uwagę na twórczy charakter własnego życia, przy czym formułuje swoją wypowiedź w trybie postulatycznym i zadaniowym. Uznaje, że celem życiowych przedsięwzięć jest uczynienie z własnego życia arcydzieła sztuki¹. Oznacza to, że dążenie do twórczego życia w przekonaniu Jana Pawła II posiada wymiar egalitarny. Ten kierunek myślenia staje się wyzwaniem dla procesu wychowania. Oczywiście jest, że nie ma możliwości przygotowania człowieka raz na zawsze do realizacji wszystkich zadań przyszłości, a nawet trudno je określić. Wymogiem zatem staje się poszukiwanie dróg, które ukształtują myślenie o potrzebie twórczego życia. Nie tylko twórczego rozwiązywania życiowych problemów, ale takiego życia, które będzie można uznać za spełnione i szczęśliwe. Zawartego w tym celu pragnienia człowieka nie są w stanie zaspokoić jedynie dobra materialne czy wirtualna przestrzeń. I tu z pomocą może przyjść potrzeba transcendencji.

¹ Jan Paweł II, *List do artystów*, Watykan 1999.

Badania podjęte w obszarze bezpośrednio wyznaczonym przez religijność personalną i zachowania twórcze zostały poszerzone o poszukiwanie przestrzeni, w której zachodzą związki wyznaczone przez te zmienne, tworząc przestrzenie synergiczne. Zabieg ten okazał się nie tylko interesujący poznawczo, ale wręcz konieczny z uwagi na zróżnicowane rozumienie kategorii religijność i twórczość w odniesieniu do procesu wychowania. Stąd też analizy prowadzono w kierunku odkrywania warunków sprzyjających kształtowaniu twórczych zachowań i sposobów ich udoskonalania. Zauważono, że nawet na zachowania twórcze, które są tylko i aż składową twórczego życia, wpływ ma zarówno potencjał osobisty jednostki, jak i czynniki zewnętrzne – środowiskowe oraz mniej lub bardziej uświadomiona potrzeba odniesień transcendentnych. Interpretacja uzyskanych wyników badań przeprowadzona w perspektywie personalizmu chrześcijańskiego uświadomiła, że na proces wychowania do twórczego życia należy spojrzeć przez pryzmat podmiotów wychowania. Z tej refleksji narodziło się przekonanie, że integruje go idea „Potrójnego Nauczyciela”, którą w proponowanym modelu wychowania do twórczego życia wyraża obecność Nauczyciela Wewnętrznego, Nauczyciela Zewnętrznego i Nauczyciela Transcendentnego (Boga). Czynnikiem łączącym wszystkie wyodrębnione elementy jest ich odniesienie do świata wartości, a to stawia przed wychowaniem zadanie wspomagania wychowanków w odkrywaniu tego, co ich życie uczyni sensownym.

Proponowany model wychowania do twórczego życia zawiera w sobie uwarunkowania wewnętrzne i zewnętrzne i integruje je z odniesieniami transcendentnymi, co odkrywa jego potencjał synergiczny. Uświadamia to, że wychowanie do twórczego życia dokonuje się w codzienności wyznaczonej przez Chronos, Kairos i Aion. Chronos buduje to, co obiektywne – zewnętrzne; Kairos odkrywa znaczenie tych wydarzeń, a Aion uświadamia cel życia. Dlatego w modelu główną rolę odgrywa „Potrójny Nauczyciel”, ale jego misja realizowana jest w kontekstach, które budują moderatory i mediatory.

Analiza regresyjna umożliwiła rozpoznanie czynników warunkujących twórcze życie w obszarze wyznaczonym przez zachowania twórcze i religijność personalną. Ich różnorodność uświadomiła, że wiele z nich pełni funkcję moderatorów i mediatorów w codziennym życiu jednostek i społeczeństw, a zatem pełnią one również taką rolę w procesie wychowania, i tę prawidłowość należy uwzględnić w myśleniu i działaniu dotyczącym twórczego życia. Stąd zrodziła się idea skonstruowania modelu wychowania do twórczego życia. Tworzą go czynniki warunkujące twórczość i dojrzałą religijność, które zostały wygenerowane w procesie analizy danych. Analiza uświadomiła, że wychowanie do twórczego życia możliwe jest tylko wówczas, gdy będzie miało ono charakter podmiotowy, stąd uzupełnienie modelu o „Potrójnego Nauczyciela”, które ostatecznie stało się centralnym punktem odniesienia. Dopiero takie spojrzenie na wychowanie

do twórczego życia ukazało możliwości realnej zmiany w myśleniu o życiu rozumianym jako dzieło.

Proponowany model może stanowić bazę do wypracowania spójnej koncepcji wychowania do twórczego życia, gdyż powstał on w wyniku integracji refleksji teoretycznej i postrzegania siebie przez młodych dorosłych, a więc osoby, które już z pewnej, choć stosunkowo niedalekiej, perspektywy mogą spojrzeć na swoje życie. Wydaje się, że jest to szczególnie ważne dla praktyki pedagogicznej, bo pokazuje, że w projektowaniu działań wspomagających młodych ludzi do twórczego życia należy uwzględnić różnicowanie wyznaczone przez kryterium płci. Różnicuje bowiem ona odbiór kontekstów oraz rozumienie siebie, innych, swojej relacji z Bogiem. Wyniki badań wskazują również na to, że ogromną rolę w wychowaniu do twórczego życia odgrywają kontekst i wychowawca, który projektuje swoje działania zmierzające do tego, by kształtować nie tylko twórcze zachowania, ale sięga głębiej – działa tak, żeby całe życie człowieka stawało się twórcze. Musi zatem nie tylko uwzględniać konteksty, ale wykraczać poza działania formalne, ponieważ ma to sens tylko wtedy, gdy czynniki zewnętrzne zostaną uwe wnętrzone przez wychowanka. Dlatego nauczyciel musi być świadom, że jeżeli chce wychowywać do twórczego życia, musi być, mówiąc najogólniej, świadomy swojego życiowego paradygmatu; świadomy celu prowadzonych przez niego działań; świadomy, skąd czerpie inspirację i jaki jest jego stosunek do otaczającej rzeczywistości. Jeżeli nauczyciel sięga do refleksji wypracowanej przez pedagogikę religii, to otrzymuje kolejny impuls do swoich działań, ale pod warunkiem, że wychowanie humanistyczne i wychowanie religijne wzajemnie się uzupełniają. Budowanie twórczego życia wymaga bowiem wiarygodności.

Wprowadzona do modelu koncepcja „Potrójnego Nauczyciela” sprzyja nie tylko przyswojeniu pewnych idei Nauczyciela Zewnętrznego, ale przy osiągnięciu odpowiedniej harmonii staje się motorem rozwoju wychowawcy i wychowanka. Należy jednak mieć na uwadze, że na poszczególnych etapach życia któryś z nich jest wyraźniej dominujący. Koncepcja ta może się okazać szczególnie ważna dla wychowania do twórczego życia w świecie gwałtownych zmian, gdy nie można wychować do pełnienia klasycznie tylko rozumianych ról w dorosłości. Wychowanie do twórczego życia ma służyć rozumieniu podejmowanych zadań we wszystkich obszarach: zadań osobistych, zawodowych, społecznych, religijnych i brania za nie odpowiedzialności. Świadomość własnej tożsamości – tego, kim jestem i dokąd zmierzam – sprzyja twórczemu życiu, ale też burzy takie idealistyczne myślenie, że poprzez wykształcenie konkretnych umiejętności człowiek zapewni sobie szczęśliwe życie. Dobrą bazę wyjściową do odkrywania sensu własnego życia stanowi adekwatna samoocena, a w jej kształtowaniu istotną rolę odgrywa odniesienie do Transcendencji.

Wprowadzenie zaproponowanego modelu do instytucjonalnej praktyki pedagogicznej może się również stać punktem wyjścia do dalszych badań naukowych. Dla jego udoskonalenia i rozwinięcia najbardziej adekwatne wydaje się przeprowadzenie badań w działaniu.

Bibliografia

- A piękno świeci w ciemności. Z biskupem Michałem Janochą rozmawia Ewa Kiedio*, Biblioteka Więzi, Warszawa 2017.
- Ablewicz K., *(Nie)obecność ducha w wychowaniu człowieka. Z filozofii kultury Bogdana Nawroczyńskiego*, „Horyzonty Wychowania” 2007, nr 6(11), s. 57–79.
- Adamowicz-Magda M., *Twórcze wychowanie w ujęciu systemowym*, „Studia z Teorii Wychowania” 2012, t. 3, nr 1(4), s. 99–112.
- Adamowicz-Magda M., *Znaczenie pedagogiki twórczości w kształceniu pedagogicznym*, „Rocznik Lubuski” 2015, t. 41, cz. 2, s. 147–162.
- Adbortacja Christifidelis Laici*, w: *Adbortacje apostolskie Ojca Świętego Jana Pawła II*, Znak, Kraków 1997, s. 346–480.
- Adriansen H.K., *How criticality affects students' creativity*, w: *Teaching creativity – creativity in teaching*, red. C. Nygaard, N. Courtney, C. Holtham, Libri Publishing, UK, 2010, s. 65–84.
- Agbor E., *Creativity and Innovation. The Leadership Dynamics*, „Journal of Strategic Leadership” 2008, vol. 1, s. 39–45.
- Alberich E., *Katecheza dzisiaj. Podręcznik katechetyki fundamentalnej*, tłum. M. Cisowski, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 2003.
- Allport G.W., *Osobowość i religia*, tłum. H. Bartoszewicz, A. Bartkowicz, I. Wyrzykowska, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa 1988.
- Amory A., Seagram R., *Educational game models: conceptualization and evaluation*, „South African Journal of Higher Education” 2003, nr 17(2), s. 207–210.
- Appelt K., *Środkowy okres dorobłości. Jak rozpoznać potencjał dojrziałych dorosłych?*, w: *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, red. A.I. Brzezińska, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2016, s. 503–552.
- Archer M.S., Collier A., Porpora D.V., *Transcendencja. Realizm krytyczny i Bóg*, tłum. A. Wysocki, Wydawnictwo Naukowe UKSW, Warszawa 2021.
- Arnett J.J., *Emerging adulthood. A theory of development from the late teens through the twenties*, „American Psychologist” 2000, nr 55(5), s. 469–480.
- Atchley R.C., *Demographic factors and adult psychological development*, w: *Social Structure and Aging: Psychological Processes*, red. K. Warner Schaie, C. Schooler, Psychology Press, New York 1988, s. 11–34.

- Atienza R.J., Go J.C., *Uczenie się przez refrakcję: praktyczny przewodnik po pedagogice ignacjańskiej XXI wieku*, tłum. K. Lewicka, Wydawnictwo WAM, Kraków 2023.
- Babbie E., *Badania społeczne w praktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
- Babula-Madej M., *Edukacja zintegrowana w dialogu z wychowaniem religijnym*, Akademia Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków 2011.
- Baer J., *Domain specificity of creativity*, Elsevier, Academic Press, Amsterdam 2016.
- Bagrowicz J., *Towarzyszyć wzrastaniu. Z dyskusji o metodach i środkach edukacji religijnej młodzieży*, Wydawnictwo UMK, Toruń 2006.
- Bakhshi H., McVittie E., Simmie J., *Creating Innovation. Do the creative industries support innovation in the wider economy? Research report: February 2008*, Nesta, 2008.
- Baran A., Paślowska-Smęder I., *School prevention program in the KOSTKA Jesuit Public Junior High School in Krakow. Ways to counteract problems and social pathologies among young people*, w: *Konteksty społecznych deviacji. Konferencje sekcji społecznej patologii ČSS. Svratka, 19.–21. dubna 2017*, Česká sociologická společnost, Praha 2017, s. 33–41.
- Bartkowiak G., Krugiela A., *Kreatywność, jej uwarunkowania i możliwości usprawniania. Perspektywa jednostki i systemowa*, „Colloquium Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych” 2017, nr 3, s. 5–30.
- Basseches M.A., *Dialectical schemata: a framework for the empirical study of the development of dialectic thinking*, „Human Development” 1980, nr 23(6), s. 400–421.
- Bauman Z., *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*, Instytut Kultury, Warszawa 1994.
- Bauman Z., *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, wyd. 2, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2004.
- Beaty R.E., Silvia P.J., Nusbaum E.C., Jauk E., Benedek M., *The roles of associative and executive processes in creative cognition*, https://beatylib.la.psu.edu/files/2020/08/2014_Beaty_MemCogn.pdf [dostęp: 14.08.2020].
- Bedyńska S., Książek M., *Statystyczny drogowskaz 3*, Wydawnictwo WSPS, Warszawa 2012.
- Bee H., Boyd D., *Psychologia rozwoju człowieka*, tłum. A. Wojciechowski, Zysk i S-ka, Poznań 2004.
- Benack S., *Postformal epistemologies and the growth of empathy*, w: *Beyond formal operations: late adolescent and adult cognitive development*, red. M.F. Commons, F.A. Richards, C. Armon, Praeger, New York 1984, s. 340–356.
- Bernacka R.E., Popek S.L., Gierczyk M., *Kwestionariusz Twórczego Zachowania KANH III – prezentacja właściwości psychometrycznych*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J” 2016, t. 29, nr 3, s. 33–57.
- Berner U., *Religia*, w: *Leksykon religii*, tłum. P. Pachciarek, oprac. wyd. H. Waldenfels, Verbinum, Warszawa 1997, s. 392–393
- Bielañska-Theil D., *Osoba jako podmiot wychowania w świetle koncepcji personalizmu integralnego ks. Wincentego Granata*, w: *Chrześcijańskie inspiracje w pedagogice*, red. J. Kostkiewicz, Wydawnictwo UJ, Kraków 2011, s. 79–90.

- Bierdiajew M., *Sens twórczości. Próba usprawiedliwienia człowieka*, tłum. H. Paprocki, „Antyk”, Kęty 2001.
- Bogdalczyk M., *Wiara jako troska ostateczna. W nawiązaniu do myśli Paula Tillicha*, „Logos i Ethos” 2012, nr 33, s. 83–108.
- Bremer J., Mółka J., *Neuropedagogika. Kogo lub co uczy szkoła: dzieci czy mózgi?*, w: *Septuaginta pedagogiczno-katechetyczna. Księga jubileuszowa dedykowana Księdzu Profesorowi dr. hab. Zbigniewowi Markowi SJ w siedemdziesiątą rocznicę urodzin*, red. A. Walulik, J. Mółka, Akademia Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków 2017, s. 413–427.
- Buckley M. J., *Ateizm w sporze z religią*, tłum. M. Frankiewicz, Wydawnictwo WAM, Kraków 2009.
- Cekiera Cz., *Model rozwoju osoby w teorii dezintegracji pozytywnej Kazimierza Dąbrowskiego*, w: *Rozwój osoby w Kazimierza Dąbrowskiego teorii dezintegracji pozytywnej*, red. Cz. Cekiera, I. Niewiadomska, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1997, s. 9–46.
- Charney D.S., Southwick S.M., *Resilience: the science of mastering life's greatest challenges*, Cambridge University Press, Cambridge 2012.
- Chlewiński Z., *Dojrzałość, osobowość, sumienie, religijność*, „W drodze”, Poznań 1991.
- Chmielewski M., *Duchowość*, w: *Leksykon duchowości katolickiej*, red. M. Chmielewski, Wydawnictwo M, Kraków–Lublin 2002.
- Chmielińska A., *Dynamika transgresji twórczych: studia przypadków pedagogów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2017.
- Chmielińska A., *Twórczość tych, którzy czują więcej*, w: *Zasoby twórcze człowieka. Wprowadzenie do pedagogiki pozytywnej*, red. K.J. Szmidt, M. Modrzejewska-Świgulska, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2013, s. 43–82.
- Cichosz W., *Możliwości dialogu wychowania chrześcijańskiego ze współczesną edukacją polską*, Wydawnictwo „Bernardinum”, Pelplin 2013.
- Clapham M., *The development of innovative ideas through creativity training*, w: *International handbook on innovation*, red. L. Shavinina, Pergamon, London 2003, s. 366–376.
- Commons M.L., Richards F.A., *Four Postformal Stages*, w: *Handbook of adult development*, red. J. Demick, C. Andreoletti, Kluwer Academic/Plenum Publishers 2003, s. 199–219, <https://psycnet.apa.org/record/2003-88103-011> [dostęp: 21.09.2019].
- Commons M., Richards F., Kuhn D., *Systematic and metasystematic reasoning: A case for levels of reasoning beyond Piaget's stage of formal operations*, „Child Development” 1982, nr 53, s. 1058–1069.
- Counted V., Possamai A., Meade T., *Relation spirituality and quality of life 2007 to 2017: an integrative research review*, „Health and Quality of Life Outcomes” 2018, https://www.academia.edu/36492649/Relational_spirituality_and_quality_of_life_2007_to_2017_an_integrative_research_review?email_work_card=view-paper [dostęp: 15.05.2019].

- Cudowska A., *Kształtowanie twórczych orientacji życiowych w procesie edukacji*, Trans Humana, Białystok 2004.
- Czerkawska A., *O transgresji w edukacji dorosłych i poradnictwie*, „Edukacja Dorosłych” 2012, nr 2, s. 93–109.
- Czerw A., Gąsiorowska A., *Motywująca rola wartości związanych z przekraczaniem własnych granic w sytuacji pracy*, „Acta Universitatis Wratislaviensis. Prace Psychologiczne” 2011, nr 60, s. 233–249.
- Danielou J., *Bóg i my. W stronę Chrystusa*, tłum. A. Urbanowicz, Znak, Kraków 1965.
- Dąbrowski K., *Dezintegracja pozytywna*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1979.
- Dąbrowski K., *Osobowość i jej kształtowanie poprzez dezintegrację pozytywną*, Polskie Towarzystwo Higieny Psychiczej, Warszawa 1975.
- Dąbrowski K., *Trud istnienia*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1986.
- Difference between creativity and innovation*, <https://askanydifference.com/difference-between-creativity-vs-innovation/> [dostęp: 17.10.2020].
- Dobrołowicz W., *O psychopedagogikę kreatywności*, w: *Edukacja i rozwój*, red. A. Jopkiewicz, Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Jana Kochanowskiego, Kielce 1995, s. 220–226.
- Dobrołowicz W., *Psychodydaktyka kreatywności*, Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 1995.
- Dobrołowicz W., *Psychologia twórczości w zarysie*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Jana Kochanowskiego, Kielce 1982.
- Dobrołowicz W., *W stronę portretu transgresjonisty*, w: *O przekraczaniu granic własnych ograniczeń z perspektywy psychotransgresjonizmu*, red. I. Pufal-Struzik, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008, s. 23–36.
- Dorenbosch L., Engen M.L., Verhagen M., *On-the-job Innovation. The impact of Job Design and Human Resource Management through Production Ownership*, „Creativity and Innovation Management” 2005, vol. 14(2), [https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/62298175/j.1476-8691.2005.00333.x20200306-27899-133g395.pdf?1583558409=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DOn_the_job_Innovation_he_Impact_of_Job.pdf&Expires](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/62298175/j.1476-8691.2005.00333.x20200306-27899-133g395.pdf?1583558409=&response-content- disposition=inline%3B+filename%3DOn_the_job_Innovation_he_Impact_of_Job.pdf&Expires).
- Dorohinicka-Kisiel C., Paślawska-Smęder I., *Między skończonością a nieskończonością. Analiza narracji doświadczenia religijnego*, w: *Septuaginta pedagogiczno-katechetyczna. Księga jubileuszowa dedykowana Księdzu Profesorowi dr. hab. Zbigniewowi Markowi SJ w siedemdziesiątą rocznicę urodzin*, red. A. Walulik, J. Mółka, Akademia Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków 2017, s. 119–132.
- Dubas E., *Zmieniająca się dorosłość. Od dorosłości konwencjonalnej ku dorosłości subiektywnej*, w: *Andragogiczne wątki, poszukiwania, fascynacje. Studia ofiarowane Profesor Eugenii Annie Wesołowskiej z okazji 50-lecia pracy pedagogicznej i naukowej*, red. E. Przybylska, Wydawnictwo UMK, Toruń 2001, s. 77–87.
- Duchowy rozwój człowieka. Fazy życia, osobowość, wiara, religijność. Stadialne koncepcje rozwoju w ciągu życia*, red. P. Socha, Wydawnictwo UJ, Kraków 2000.

- Duriez B., Smits I., Goossenes L., *The relation between identity styles and religiosity in adolescence: Evidence from a longitudinal perspective*, „Personality and Individual Differences” 2008, nr 44(4), s. 1022–1031.
- Dziewulski G., *Teologiczne rozumienie świadectwa*, „Łódzkie Studia Teologiczne” 1997, nr 6, s. 277–307.
- Edukacja – jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku, pod przewodnictwem Jacques’a Delorsa*, tłum. W. Rabczuk, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich: Wydawnictwa UNESCO, Warszawa 1998.
- Edwards K.D., Konold T.R., *Moderated mediation analysis: A review and application to school climate research, practical assessment*, „Research, and Evaluation” 2020, t. 25, article 5, s. 2–5.
- Eliade M., *Sacrum i profanum. O istocie religijności*, tłum. R. Reszke, Wydawnictwo KR, Warszawa 1996.
- Encyklika Fides et Ratio Ojca Świętego Jana Pawła II do Biskupów Kościoła Katolickiego o relacjach między wiarą a rozumem*, Znak, Kraków 1999.
- Erikson E.H., *Dopełniony cykl życia*, tłum. C. Matkowski, Helion, Gliwice 2012.
- Erikson E.H., *Dzieciństwo i społeczeństwo*, tłum. P. Hejmej, Rebis, Poznań 1997.
- Erikson E.H., *Identity, youth and crisis*, W.W. Norton & Company, New York 1968.
- Erikson E.H., *The life cycle completed. Extended version with new chapters on the ninth stage of development by Joan M. Erikson*, W.W. Norton & Company, New York–London 1998.
- Ferrari A., Cachia R., Punie Y., *Innovation and creativity in education and training in the EU member states: Fostering creative learning and supporting innovative teaching*, European Commission Joint Research Centre Institute for Prospective Technological Studies, European Communities, Luxembourg 2009.
- Ferrero M., *The bridge between creativity and innovation. What can entrepreneurial cognition theory tell us?*, <https://www.researchgate.net/publication/301228550> [dostęp: 15.05.2020].
- Fetrati M., Nielsen A.P., *The association between creativity and innovation: a literature review*, https://www.researchgate.net/publication/326318197_The_association_between_creativity_and_innovation_A_literature_review [dostęp: 15.05.2020].
- Finke M., *Pedagogika wiary*, Święty Wojciech, Poznań 1996.
- Fleming D.L., *Czym jest duchowość ignacjańska?*, tłum. D. Piórkowski, Wydawnictwo WAM, Kraków 2013.
- Florida R., *Narodziny klasy kreatywnej oraz jej wpływ na przeobrażenia w charakterze pracy, wypoczynku, społeczeństwa i życia codziennego*, tłum. T. Krzyżanowski, M. Penkala, Narodowe Centrum Kultury, Warszawa 2010.
- Fowler J.W., *Becoming adult, becoming christian: Adult development and christian faith*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco 1999.
- Fowler J.W., *Stages of faith. The psychology of human development and the quest for meaning*, Harper & Row Publishers, San Francisco 1981.

- Fowler J.W., *Theologie und Psychologie in der Erforschung der Glaubensentwicklung*, „Concilium” 1982, t. 18, nr 6/7, s. 444–447.
- Freud Z., *Kultura jako źródło cierpień*, w: tegoż, *Człowiek, religia, kultura*, tłum. J. Prokopiuk, Książka i Wiedza, Warszawa 1967.
- Freud Z., *Leonardo da Vinci wspomnienia z dzieciństwa*, w: tegoż, *Poza zasadą przyjemności*, tłum. J. Prokopiuk, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1964, s. 322.
- Freud Z., *Pisarz i fantazjowanie*, tłum. M. Leśniewska, w: *Teoria badań literackich za granicą*, pod red. S. Skwarczyńskiej, t. 2, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1974, s. 505–517.
- Freud Z., *Totem i tabu*, tłum. J. Prokopiuk, M. Poręba, Wydawnictwo KR, Warszawa 1993.
- Freud Z., *Wstęp do psychoanalizy*, tłum. S. Kempnerówna, W. Zaniewicki, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1994.
- Fromm E., *Mieć czy być?*, tłum. J. Karłowski, Rebis, Poznań 2017.
- Fromm E., *Ucieczka od wolności*, tłum. O. i A. Ziemilscy, Czytelnik, Warszawa 2008.
- Gałdowa A., *Powszechność i wyjątek*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2000.
- Gałdowa A., Nelicki A., *O możliwościach i warunkach bycia twórczym z perspektywy aksjologicznej teorii wartości*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prace Psychologiczne” 1993, nr 8, s. 7–28.
- Gałkowski S., *Długomyślność. Wprowadzenie do filozofii wychowania*, Akademia Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków 2016.
- Garbarino J., Haslam R., *Lost boys: Why our sons turn violent and how we can save them*, „Paediatrics & Child Health” 2005, nr 10(8), s. 447–450.
- Gardner H., *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, tłum. A. Jankowski, Media Rodzina, Poznań 2002.
- Garmo Ch. de, *Herbart and the Herbartians*, University Press of the Pacific, Honolulu 2002.
- Gawinecka M., Radko M., Łucka I., *Sport jako aktywny styl życia – w poszukiwaniu własnej tożsamości*, „Psychiatria” 2010, nr 3, s. 117–122.
- Genius and Insanity*, „The New York Times”, 6 marca 1932, <https://timesmachine.nytimes.com/timesmachine/1932/03/06/100690811.html?pageNumber=43> [dostęp: 17.07.2019].
- Gębuś D., *Innowacyjna szkoła – kreatywny uczeń. Twórczość wyzwaniem współczesnej edukacji*, „Podstawy Edukacji” 2009, nr 2, s. 192–205.
- Giguère P.A., *Dorosły człowiek, dojrzała wiara*, tłum. A. Rajczyk, Wydawnictwo M, Kraków 1997.
- Gilbert N., Terna P., *How to build and use agent-based models in social science*, „Mind & Society” 2000, nr 1, s. 57–72.
- Giza T., *Konteksty rozważań nad twórczością w pedagogice*, „Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne” 2000, nr 13, s. 147–167.

- Giza T., *Twórczość jako wartość w edukacji*, w: *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, red. T. Kukołowicz, M. Nowak, Wydawnictwo KUL, Lublin 1997, s. 71–79.
- Gloton R., Clero C., *Twórcza aktywność dziecka*, tłum. I. Wojnar, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1976.
- Głaz S., *Rola Kościoła w integralnym rozwoju młodzieży*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2010.
- Godin A., *The psychological dynamics of religious experience*, Religious Education Press, Birmingham, AL, 1985.
- Gogola J.W., *Teologia komunii z Bogiem*, Wydawnictwo Karmelitów Bosych, Kraków 2012.
- Golan Z., *Pojęcie religijności*, w: *Podstawowe zagadnienia psychologii religii*, red. S. Głaz, Wydawnictwo WAM, Kraków 2006, s. 71–79.
- Golczyk P., *Różnica między innowacją a kreatywnością*, <http://golczyk.com/roznica-miedzy-innowacja-a-kreatywnoscia/> [dostęp: 17.10.2020].
- Goldman R., *Vorfelder des Glaubens*, Neukirchen Verlag, Vluyn 1972.
- Gołaszewska M., *Kim jest artysta?*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1986.
- Goodenough U., *The sacred depths of nature*, Oxford University Press, New York 1998.
- Góralski A., *Pedagogika zdolności*, w: *Szkice do pedagogiki zdolności*, red. A. Góralski, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 1996, s. 7–9.
- Góralski A., *Teoria twórczości*, Wydawnictwo APS, Warszawa 2003.
- Góralski A., *Wzorce twórczości. Eseje filozoficzne i pedagogiczne*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 1998.
- Grom B., *Psychologia wychowania religijnego*, tłum. H. Machoń, Wydawnictwo WAM, Kraków 2011.
- Grün A., *O duchowości inaczej*, tłum. K. Zimerer, Wydawnictwo WAM, Kraków 1996.
- Grün A., *Przestrzeń wiary*, tłum. J. Zychowicz, Wydawnictwo WAM, Kraków 2005.
- Grzegorzewska M., *Listy do młodego nauczyciela*, Wydawnictwo APS, Warszawa 2002.
- Gudyanga S.A., *The relationship between Creativity, Innovation and Organisational Culture: Achieving external adaptation by leveraging an innovative enabling culture*, Dissertation, Department of Psychology Faculty of Social Studies University of Zimbabwe, 2013.
- Gurba E., *Nieporozumienia z dorastającymi dziećmi w rodzinie. Uwarunkowania i wspomaganie*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2013.
- Gurba E., *Rozwój psychiczny człowieka w poszczególnych okresach życia*, w: *Psychologia rozwoju człowieka. Podręcznik akademicki*, red. J. Trempała, M. Kielar-Turska, A. Niemczyński, M. Czerwińska-Jasiewicz, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2017, s. 286–310.
- Gurba E., Krysztofik J., Walulik A., „Zarządzanie sobą” u progu wchodzenia w dorosłość, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2017, nr 1, s. 131–137.

- Halík T., *Cierpliwość wobec Boga. Spotkanie wiary z niewiarą*, tłum. A. Babuchowski, Wydawnictwo WAM, Kraków 2011.
- Halík T., *Wzywany czy niewzywany. Bóg się tutaj zjawi*, tłum. A. Babuchowski, Wydawnictwo WAM, Kraków 2006.
- Halík T., *Życ w dialogu. Impulsy do rozmyślań nad wiarą*, tłum. A. Babuchowski, J. Zychowicz, Wydawnictwo Charaktery, Kielce 2015.
- Hall C.S., Lindzey G., *Teorie osobowości*, tłum. J. Kowalczevska, J. Radzicki, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1994.
- Hareźga S., *Świadectwo*, w: *Encyklopedia katolicka*, red. E. Gigilewicz, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2013, s. 308.
- Henriksen D., Mishra P., Fisser P., *Infusing creativity and technology in 21st century education: A systemic view for change*, „Educational Technology & Society” 2016, nr 19(3), s. 27–37.
- Heritier A., *Causal explanation. A pluralist perspective*, w: *Approaches and methodologies in the social sciences*, Cambridge University Press, Cambridge 2008, s. 61–79.
- Hildebrand D. von, Kłoczowski J.A., Paściak J., Tischner J., *Wokół wartości*, „W drodze”, Poznań 1984.
- Horowski J., *Podmiotowość w pedagogice chrześcijańskiej o inspiracji tomistycznej*, „Paedagogia Christiana” 2009, nr 2(24), s. 63–78.
- Jalics F., *Kontemplacja. Wprowadzenie do modlitwy uważności*, tłum. J. Bolewski, Wydawnictwo WAM, Kraków 2017.
- Jalics F., *Rozwój duchowy. Pogłębianie życia z Bogiem*, tłum. J. Poznański, Wydawnictwo WAM, Kraków 2019.
- Jaskuła S., *Ewaluacja społeczna w edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2018.
- Jaworski R., *Człowiek religijny – kryteria dojrzałości, analiza psychologiczna*, w: *Fides et ratio. W poszukiwaniu ideału człowieka XXI wieku*, red. W. Mroczkowski, I. Wesołowska, Wydawnictwo Novum, Płock 2001, s. 73–77.
- Jaworski R., *Psychologiczna analiza religijności w perspektywie komunikacji interpersonalnej*, „Studia Psychologica” 2002, nr 3, s. 143–166.
- Jaworski R., *Psychologiczna interpretacja fenomenu nawrócenia*, „Studia Płockie” 2003, nr 31, s. 147–163.
- Jaworski R., *Psychologiczne badania religijności personalnej*, „Zeszyty Naukowe KUL” 1998, nr 41(3–4), s. 77–88.
- Jędryka J., *Wolność ucznia jako osoby w kontekście wartości moralnych*, „Nauczyciel i Szkoła” 2013, nr 1(53), s. 65–82.
- Jonek-Węgrzyn E., *Rozważania o wychowaniu. W poszukiwaniu teoretycznych podstaw koncepcji wychowawczej szkoły*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2014.
- Jung C.G., *Gesammelte Werke*, t. 11: *Zur Psychologie westlicher Und östlicher Religion*, Rascher Verlag, Zürich 1960.
- Jung C.G., *Gesammelte Werke*, t. 17: *Über die Entwicklung der Persönlichkeit*, Rascher Verlag, Zürich 1960.

- Jung C.G., *Modern Man in Search of a Soul*, Kegan Paul Trench & Trubner, London 1941.
- Jung C.G., *O rozwoju osobowości*, tłum. R. Reszke, Wydawnictwo KR, Warszawa 2009.
- Kaczyńska-Grzywak M., *Wychowanie do miłości – miłości trzeba się uczyć*, w: *Wychowanie personalistyczne. Wybór tekstów*, red. F. Adamski, Wydawnictwo WAM, Kraków 2005, s. 363–375.
- Kaufman J.C., *Kreatywność*, tłum. M. Godyń, Wydawnictwo APS, Warszawa 2011.
- Kaufman S.B., Gregoire C., *Wired to Create. Discover the 10 things great artists, writers and innovators do differently*, Wermilion, London 2016.
- Khan S., *Dilemmas of educational innovation. A thesis presented in partial fulfilment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy in Management at Massey University*, Manawatu, New Zealand 2018, file:///C:/Users/1/Downloads/Dilemmas_of_Educational_Innovation(1).pdf [dostęp: 11.05.2021].
- Klein D., Marx J., Fischbach K., *Agent-Based modeling in social science, history, and philosophy. An Introduction*, „Historical Social Research” 2018, nr 43(1), s. 7–27.
- Kobierzycki T., *Od twórczości do osobowości (studium psychologiczne z teorii dezintegracji pozytywnej)*, <https://dezintegracja.pl/od-tworczosci-do-osobowosci-studium-psychologiczne-z-teorii-dezintegracji-pozytywnej/> [dostęp: 20.12.2020].
- Kohlberg L., Power C., *Moral development, religious thinking, and the question of a seventh stage*, „Journal of Religion & Science” 1981, t. 16(3), s. 201–296.
- Kołodziejczyk A., *Późne dzieciństwo – młodszy wiek szkolny*, w: *Psychologia rozwoju człowieka. Podręcznik akademicki*, red. J. Trempała, M. Kielar-Turska, A. Niemczyński, M. Czerwińska-Jasiewicz, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2017, s. 233–257.
- Kompetencje kluczowe. Realizacja koncepcji na poziomie szkolnictwa obowiązkowego*, Eurydice, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Dyrekcja Generalna ds. Edukacji i Kultury, Warszawa 2005, http://czytelnia.frse.org.pl/media/EC_3212295PLN_002.pdf [dostęp: 17.05.2019].
- Korporowicz L., *Osobowość i komunikacja w społeczeństwie transformacji*, Instytut Socjologii UW, Warszawa 1996.
- Kosiń B., *Uzdolnienia twórcze, ogólna sprawność umysłowa a wyniki w nauce dzieci w okresie dorastania*, „Chowanna” 1999, nr 1–2, s. 41–53.
- Kozielecki J., *Psychotransgresjonizm – zarys nowego paradygmatu*, w: *Nowe idee w psychologii. Psychologia XXI wieku*, red. J. Kozielecki, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2009, s. 330–348.
- Kozielecki J., *Rozwiązywanie problemów*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1969.
- Kozielecki J., *Spółeczeństwo transgresyjne. Szansa i ryzyko*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004.
- Kozielecki J., *Zagadnienia psychologii myślenia*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1968.

- Kreatywność jako wymiar profesjonalizacji przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej*, red. J. Bałachowicz, I. Adamek, Wydawnictwo APS, Warszawa 2017.
- Krok D., *Religijność a duchowość. Różnice i podobieństwa z perspektywy psychologii religii*, „Polskie Forum Psychologiczne” 2009, t. 14, nr 1, s. 126–141.
- Król A., *Kreatywność i innowacyjność jako kluczowy element zarządzania kapitałem ludzkim*, w: *Wpływ zglobalizowanego świata na zarządzanie*, red. W. Harasim, Wyższa Szkoła Promocji, Mediów i Show Businessu, Warszawa 2017, s. 35–49.
- Krysztofik J., Walulik A., *Edukacja religijna i jej miejsce w ponowoczesności*, „Studia Katechetyczne” 2016, nr 12, s. 35–50.
- Krysztofik J., Walulik A., *Między ignorancją a eksperckością. Edukacja religijna w kształtowaniu codzienności dorosłych*, Edycja Świętego Pawła, Częstochowa 2016.
- Krzysteczko H., *W małej grupie religijnej. Wpływ przynależności do małej grupy religijnej na poczucie uczestnictwa w życiu społecznym. Studium pastoralne*, Księgarnia Świętego Jacka, Katowice 2003.
- Krzywoń D., *Twórcza postawa młodzieży o różnym typie lateralizacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2003.
- Kuczkowski S., *Psychologia religii*, Wydawnictwo WAM, Kraków 1993.
- Kunstmann J., *Rückkehrder Religion. Glaube, Gott Und Kirche neu verstehen*, Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh 2010.
- Labouvie-Vief G., *Dynamic development and mature autonomy: A theoretical prologue*, „Human Development” 1982, nr 25, s. 161–191.
- Ladd K.L., Spilka B., *Psychologia modlitwy. Spojrzenie naukowe*, tłum. M. Chojnacki, Wydawnictwo WAM, Kraków 2014.
- Lalák D., *Życie jako biografia. Podejście biograficzne w perspektywie pedagogicznej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2010.
- Leak G.K., *An assessment of the relationship between identity development, faith development, and religious commitment*, „Identity” 2009, nr 9(3), s. 201–218.
- Leszczyński J., „Geniusz i obłąkanie”, *Cesare Lombroso, Warszawa 1987* [recenzja], „Palestra” 1987, nr 11–12, s. 102–104.
- Levinson D., *Toward a conception of the adult life course*, w: *Themes of work and love in adulthood*, red. N.J. Smelser, E.H. Erikson, Harvard University Press, Cambridge (MA) 1980, s. 265–290.
- Lewandowska M., *Innowacje otwarte polskich przedsiębiorstw*, „Gospodarka Narodowa” 2015, t. 2(270), s. 53–80.
- Lipska A., Zagórska W., „Stająca się dorosłość” w ujęciu Jeffreya J. Arnetta jako rozbudowana faza liminalna rytuału przejścia, „Psychologia Rozwojowa” 2011, nr 1, s. 9–21.
- Lombaerts H., *Edukacja z perspektywy europejskiej*, tłum. P. Łacny, E. Osewska, „Horyzonty Wychowania” 2002, t. 2, nr 3, s. 165–179.
- Lombroso C., *Geniusz i obłąkanie – w związku z medycyną sądową, krytyką i historią*, tłum. J.I. Popławski, Gebethner i Wolff, Warszawa 1887.
- Lowney Ch., *Heroiczne przywództwo: tajemnice sukcesu firmy istniejącej ponad 450 lat*, tłum. Ł.P. Malczak, Wydawnictwo WAM, Kraków 2015.

- Loyola I., *Ćwiczenia duchowne*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2013.
- Łaszczyk J., *O pedagogice twórczości*, Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 1997.
- Łukasik A., *Zewnętrzne ograniczenia procesu twórczego*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Rzeszów 1999.
- MacKinnon D.P., Fairchild A.J., Fritz M.S., *Mediation analysis*, „Annual Review of Psychology” 2007, t. 58, s. 593–614.
- Maj F., *Psychoanalityczne i egzystencjalne problemy twórczości*, „Humanistyka i Przyrodoznawstwo” 2009, nr 15, s. 143–153.
- Malewski M., *Andragogika w perspektywie metodologicznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1990.
- Malewski M., *Metodologia badań społecznych – ortodoksja i refleksyjność*, „Terażniejszość – Człowiek – Edukacja” 2012, nr 4(60), s. 29–46.
- Malicka M., *Twórczość, czyli droga w nieznanie*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1989.
- Malina A., *Wczesna dorosłość w cyklu życia człowieka. Współczesne problemy realizacją zadań rozwojowych młodych dorosłych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2014.
- Marek Z., *Formacja (chrześcijańska) pedagogicznym wspomaganie rozwoju osoby*, „Studia z Teorii Wychowania” 2020, nr 2(31), s. 25–38.
- Marek Z., *Pedagogika towarzyszenia. Perspektywa tradycji ignacjańskiej*, Akademia Ignatianum, Kraków 2017.
- Marek Z., *Podstawy wychowania moralnego*, Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum”, Wydawnictwo WAM, Kraków 2005.
- Marek Z., *Religia – pomoc czy zagrożenie dla edukacji?*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2014.
- Marek Z., Walulik A., *Geneza pedagogiki religii*, w: *Słownik pedagogiki religii*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum, Kraków 2020, s. 11–31.
- Marek Z., Walulik A., *Pedagogika Dobrej Nowiny. Perspektywa katolicka*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum, Kraków 2020.
- Marek Z., Walulik A., *Pedagogika świadectwa. Perspektywa antropologiczno-kerygmaticzna*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum, Kraków 2019.
- Marek Z., Walulik A., *Ponadczasowość myśli dydaktycznej świętego Augustyna*, „Pedagogia Christiana” 2017, nr 1(39), s. 29–47.
- Marek Z., Walulik A., *What morality and religion have in common with health? Pedagogy of religion in the formation of moral competence*, „Journal of Religion and Health” 2021, nr 5, <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10943-021-01279-6> [dostęp: 22.05.21].
- Mariański J., *Religia w społeczeństwie ponowoczesnym. Studium socjologiczne*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2010.
- Mariański J., *W poszukiwaniu sensu życia. Szkice socjologiczno-pastoralne*, Wydawnictwo KUL, Lublin 1990.

- Maritain J., *Sztuka i mądrość*, tłum. K. i K. Górcy, Fronda, Warszawa 2001.
- Markstrom C.A., *Religious involvement and adolescent psychosocial development*, „Journal of Adolescence” 1999, nr 22, s. 205–221.
- Marszałek L., *Duchowość dziecka. Znaczenia, perspektywy, konteksty w pedagogice przedszkolnej*, Szkoła Wyższa im. Bogdana Jańskiego, Warszawa 2013.
- Maslow A., *Motywacja i osobowość*, tłum. J. Radzicki, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.
- May R., *Odwaga tworzenia*, tłum. E. i T. Hornowsy, Wydawnictwo Rebis, Poznań 1994.
- Mazla M., Jabor M., Tufail K. i in., *The roles of creativity and innovation in entrepreneurship, advances in social science*, „Advances in Social Science, Education and Humanities Research”, 2019, t. 470, s. 213–217.
- Maźnica Ł., *Kultura – kreatywność – innowacyjność*, w: *Kultura a rozwój*, red. J. Hausner, A. Karwińska, J. Purchla, Narodowe Centrum Kultury, Warszawa 2013, s. 399–412.
- Medwick S., *The associative basis of the creative process*, „Psychological Review” 1962, nr 69, s. 220–232.
- Mehta M., Chandanib A., Neerajac B., *Creativity and Innovation – Assurance for growth*, „Procedia Economics and Finance” 2014, nr 11, s. 804–811.
- Meissner K., *Czy ty wierzysz? Wykłady o rozwoju wiary i ludzkiej dorosłości*, „W drodze”, Poznań 2002.
- Mendecka G., *Środowisko rodzinne w percepcji osób aktywnych twórczo*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Częstochowa 2003.
- Mendecka G., *Twórczość a rozwój człowieka w biegu życia*, „Psychologia Rozwojowa” 2005, t. 10, nr 4, s. 23–33.
- Mershon C., Shvetsova O., *Formal modeling in social science*, University of Michigan Press, Michigan 2019.
- Metody pedagogicznych badań nad twórczością. Teoria i empiria*, red. K.J. Szmidt, Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej, Łódź 2009.
- Michalski J., *Edukacja i religia jako źródło rozwoju egzystencjalno-kognitywnego. Studium hermeneutyczno-krytyczne*, Wydawnictwo UMK, Toruń 2004.
- Milerski B., *Religia a szkoła*, Wydawnictwo ChAT, Warszawa 1998.
- Miś L., *Ery i fazy rozwoju w życiu człowieka dorosłego w ujęciu Daniela J. Levinsona*, w: *Duchowy rozwój człowieka. Fazy życia, osobowość, wiara, religijność: stadialne koncepcje rozwoju w ciągu życia*, red. P. Socha, Wydawnictwo UJ, Kraków 2000, s. 45–60.
- Molesztak A., *Cele wychowania. W poszukiwaniu istoty i źródeł stanowienia*, w: *Wychowanie w kontekście teoretycznym*, red. A. Tchorzewski, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 1997, s. 73–87.
- Muir J., *Twenty hill hollow*, w: tegoż, *Wilderness Essays*, red. F. Buske, Gibbs-Smith, Salt Lake City 1980.
- Murawski R., *Historia katechezy. Katecheza w pierwszych wiekach*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 2011.

- Murawski R., *Wychowanie w wierze: co to jest?*, w: *Wychowanie w wierze w kontekście przemian współczesności*, red. R. Buchta, S. Dziekoński, Księgarnia św. Jacka, Katowice 2011, s. 15–26.
- Musairah S.K., *Mediation and moderation analysis from the perspective of behavioral science*, „Journal Intelek” 2015, t. 10, nr 1, s. 1–11.
- Namazi M., Namazi N.-R., *Conceptual analysis of moderator and mediator variables in business research*, „Procedia Economics and Finance” 2016, nr 36, s. 540–554.
- Narayanan S., *A study on the relationship between creativity and innovation in teaching and learning methods towards Students Academic Performance at Private Higher Education Institution, Malaysia*, „International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences” 2017, t. 7, s. 1–10.
- Nauczyciel*, <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/nauczyciel;4009280.html> [dostęp: 29.07.2021].
- Nęcka E., *Proces twórczy i jego ograniczenia*, Wydawnictwo UJ, Kraków 1987.
- Nęcka E., *Psychologia twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2001.
- Nęcka E., *Trening twórczości. Podręcznik dla psychologów, pedagogów i nauczycieli*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1998.
- Nęcka E., Sowa J., *Człowiek – umysł – maszyna. Rozmowy o twórczości i inteligencji*, Znak, Kraków 2005.
- Nęcka E., Szmidt K.J., Derencz P., *Próba syntezy aktualnej wiedzy na temat twórczości*, <http://www.psychologia.net.pl/artukul.php?level=459> [dostęp: 15.01.2021].
- Nicholls J.G., *Creativity in the person who will never produce anything original or useful*, „American Psychologist” 1972, t. 27(8), s. 717–727.
- Nie uczmy rozwiązywania testów. Z profesorem Krzysztofem Janem Szmidtem rozmawia Sławomir Iwasów*, „Refleksje” 2019, nr 2, s. 4–7.
- Niebuhr R.H., *Chrystus a kultura*, tłum. A. Pawelec, Znak, Kraków 1996.
- Nieciński S., *Kształcenie akademickie a intelektualny rozwój młodzieży studenckiej*, „Państwo i Społeczeństwo” 2006, nr 3, s. 15–26.
- Nosal Cz.S., Koziński J., *Teoria transgresji po 30 latach: główne założenia, problemy i niektóre mechanizmy transgresji*, w: *Transgresje – innowacje – twórczość*, „Acta Universitatis Wratislaviensis. Prace Psychologiczne” 2011, nr 60, s. 13–27.
- Nowak A.J., *Człowiek*, w: *Leksykon duchowości katolickiej*, Wydawnictwo M, Kraków–Lublin 2002.
- Nowak M., *Osoba i wartość w pedagogice ogólnej*, w: *Antropologiczna pedagogika ogólna*, red. M. Nowak, P. Magiera, I. Szewczyk, Wydawnictwo Gaudium, Lublin 2010, s. 41–56.
- Nowak S., *Metodologia badań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Nowakowa-Duraj K., *Humanistyczne wartości w kształtowaniu powinności nauczyciela*, w: *Rola wartości i powinności moralnych w kształtowaniu świadomości profesjonalnej nauczycieli*, red. A. Tchorzewski, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 1994, s. 25–29.

- Nowosielski M., Bartczuk R., *Religijność w procesie przemian, koncepcja dekonwersji*, „Studia Psychologica UKSW” 2015, nr 15(2), s. 5–21.
- Olbrycht K., *Rola edukacji religijnej i wychowania religijnego*, w: *Wychowanie personalistyczne. Wybór tekstów*, red. F. Adamski, Wydawnictwo WAM, Kraków 2005, s. 329–340.
- Oleksa I., *Twórczość pedagogiczna jako niezbędna kompetencja studentów kierunków pedagogicznych*, „Scientific Bulletin of Chełm – Section of Pedagogy” 2011, nr 1, s. 35–43.
- Oleszkowicz A., Senejko A., *Psychologia dorastania. Zmiany rozwojowe w dobie globalizacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2017.
- Ośęka A., *Mitologia artysty*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1978.
- Otwarty, zamknięty? Byle nie rozmyty. Z o. prof. Janem Andrzejem Kłoczowskim OP, filozofem religii rozmawiają Sławomir Rusin i Marcin Jakubionek*, „List” 2009, nr 7–8, <https://prasa.wiara.pl/doc/460997.Otwarty-Zamkniety-Byle-nie-rozmyty/3>, [dostęp: 17.04.2020].
- Paszowska T., *Zwątpienie*, w: *Leksykon duchowości katolickiej*, red. M. Chmielewski, Wydawnictwo M, Kraków–Lublin 2002.
- Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2021.
- Pedagogika religii*, red. Z. Marek, A. Walulik, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum, Kraków 2020.
- Perez-Gonzalez C., *A conceptual modelling language for the humanities and social sciences*, publikacja pokonferencyjna 2018, s. 1–6, <https://www.researchgate.net/publication/261038130> [dostęp: 27.6.2021].
- Piaget J., *Creativity*, w: *The Learning Theory of Piaget and Inhelder*, red. J. Gallagher, K. Reid, Monterey 1981, s. 221–229.
- Piaget J., *Rozwój ocen moralnych*, tłum. T. Kołakowska, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1967.
- Picciano A.G., *Theories and frameworks for online education: Seeking an integrated model*, „Online Learning” 2017, nr 21(3), s. 166–190.
- Piechnik L., *Powstanie i rozwój jezuickiej Ratio studiorum (1548–1599)*, Wydawnictwo WAM, WSF-P Ignatianum, Kraków 2003.
- Piechnik L., *Szkoły jezuickie w Polsce w latach 1564–1773*, „Horyzonty Wiary” 1990, nr 3, s. 69–79.
- Pietrasiniński Z., *Myslenie twórcze*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1969.
- Pietrasiniński Z., *Psychologia sprawnego myślenia*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1959.
- Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2010.
- Płużek Z., *Proces twórczego kształtowania osobowości w świetle teorii C.G. Junga*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2001.
- Płużek Z., *Psychologia pastoralna*, Instytut Teologiczny Księży Misjonarzy, Kraków 1994.

- Plużek Z., Jacyniak A., *Świat ludzkich kryzysów*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2006.
- Podraza-Kwiatkowska M., *Symbolizm i symbolika w poezji Młodej Polski. Teoria i praktyka*, wydawnictwo Universitas, Kraków 1995.
- Podstawy edukacji ignacjańskiej*, WSF-P Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków 2006.
- Pongs H., *Psychoanaliza i literatura*, w: *Psychoanaliza i literatura*, wybór, red. i oprac. P. Dybel, M. Głowiński, słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2001, s. 31–77.
- Popek S., *Człowiek jako jednostka twórcza*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2001.
- Popek S., *Kwestionariusz Twórczego Zachowania KANH*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2000–2004.
- Popek S., *Mechanizmy aktywności twórczej człowieka w świetle interakcyjnej teorii psychologicznej*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska” 2016, t. 29(3), sectio J, s. 7–32.
- Power C., *Harte oder weite Stufen der Entwicklung des Glaubens und des religiösen Urteils? Eine Piagetsche Kritik*, w: *Glaubensentwicklung und Erziehung*, red. K.E. Nipkow, F. Schweitzer i J.W. Fowler, Mohn, Gütersloh 1988, s. 108–123.
- Poznański J., *Kształtowanie postawy służby w III tygodniu Ćwiczeń duchownych – przesłanie dla praktyki edukacyjnej*, w: *Pedagogika ignacjańska – historia, teoria, praktyka*, red. A. Królikowska, WSF-P Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków 2010, s. 41–56.
- Prentka M., *Rozumowanie postformalne u studentów w wieku 19–24 lata*, „Polskie Forum Psychologiczne” 2011, t. 16, nr 1, s.73–90.
- Prężyna W., *Funkcja postawy religijnej w osobowości człowieka*, Wydawnictwo KUL, Lublin 1981.
- Principie W., *Toward defining spirituality*, „Studies in Religion/Sciences Religieuses” 1983, t. 12, s. 127–141.
- Przyborowska B., *Pedagogika innowacyjności. Między teorią a praktyką*, Wydawnictwo UMK, Toruń 2013.
- Przyszczykowski K., *Fazy rozwoju człowieka dorosłego*, w: *Podstawy edukacji dorosłych. Zarys problematyki*, red. D. Jankowski, Wydawnictwo UAM, Poznań 2003, s. 41–47.
- Psychologia twórczości. Nowe horyzonty*, red. S. Popek, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2009.
- Psychologiczne portrety człowieka*, red. A.I. Brzezińska, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004.
- Puchowski K., *Jezuickie kolegia szlacheckie Rzeczypospolitej Obojga Narodów. Studium z dziejów edukacji elit*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2007.
- Rahner K., Vorglimler H., *Mały słownik teologiczny*, tłum. T. Mieszkowski, P. Pachciarek, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa 1987.
- Raport samooceny. Ocena programowa (profil ogólnoakademicki). Akademia Muzyczna w Krakowie. Edukacja artystyczna w zakresie sztuki muzycznej*, Załącznik nr 1 do Uchwały nr 66/2019 Prezydium Polskiej Komisji Akredytacyjnej z dnia 28 lutego 2019 r.

- Gerke V., Tatarinova L., Bubnova I. i in., *Creativity and innovations of teachers of modern school: empirical aspect*, „Education” 2020, t. 41, nr 06, s. 27–36.
- Reykowski J., *Procesy emocjonalne. Motywacja, osobowość*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1992.
- Richards R., *Everyday creativity and the healthy mind: dynamic new paths for self and society*, Springer 2018.
- Robinson K., *Do schools kill creativity*, tłum. R. Tomaszewski, https://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity [dostęp: 10.07.2019].
- Rogers C., *Sposób bycia*, tłum. M. Karpiński, Wydawnictwo Rebis, Poznań 2002.
- Rowid H., *Szkoła twórcza. Podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistniania nowej szkoły*, Gebethner i Wolf, Kraków 1931.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lipca 2018 r. w sprawie użytkowania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli, Dz.U. z 16 sierpnia 2018 r., poz. 1574.
- Runco M.A., Jaeger G.J., *The standard definition of creativity*, „Creativity Research Journal” 2012, nr 24(1), s. 92–96.
- Runco M.A., Richards R., *Eminent creativity, everyday creativity, and health*, Greenwood Publishing Group, Westport 1997.
- Rupp J., *Modlitwa osobista*, tłum. E. Czerwińska, Wydawnictwo WAM, Kraków 2009.
- Rynio A., *Integralne wychowanie w myśli Jana Pawła II*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2004.
- Sagan A., *Modele PLS-PM i ich zastosowanie w predykcji i wyjaśnianiu zjawisk ekonomicznych*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego. Studia i Prace Wydziału Nauk Ekonomicznych i Zarządzania” 2015, nr 39, t. 2, s. 127–138.
- Sajdak A., *Edukacja kreatywna*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2008.
- Sakowicz E., *Religioznawstwo*, Polihymnia, Lublin 2009.
- Saliceti F., *Educate for creativity – new educational strategies*, „Procedia – Social and Behavioral Sciences” 2015, nr 197, s. 1174–1178.
- Salvador-Ruiz F., *Mistyk i nauczyciel. Św. Jan od Krzyża*, tłum. D. Wandzioch, cz. 1, Wydawnictwo Flos Carmeli, Poznań 2008.
- Sargent A.M., *Moderation and mediation of the spirituality and subjective wellbeing relations*, Dissertation, Colorado State University, 2015.
- Schneiders S.M., *Spirituality in the Academy*, „Theological Studies” 1989, nr 50, s. 676–697.
- Schulz R., *Twórczość pedagogiczna. Elementy teorii i badań*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1994.
- Shanahan M.J., Porfeli E.J., Mortimer J.T., Ericson L.D., *Subjective age identity and the transition to adulthood. When do adolescents become adults?*, w: *On the frontier of adulthood: theory, research, and public policy*, red. R.A. Settersten, F.F. Furstenberga, R.G. Rumbaut, University of Chicago Press, Chicago 2005, s. 225–255.

- Shavinina L.V., *The Routledge International Handbook of Innovation Education*, ed. by Larisa V. Shavinina, Routledge, Abingdon, Oxon 2013.
- Simonton D.K., *Geniusz*, tłum. M. Godyń, Wydawnictwo APS, Warszawa 2010.
- Sinnot J.D., *Postformal reasoning the relativistic stage*, w: *Beyond formal operations: Late adolescent and adult cognitive development*, red. M.F. Commos, F.A. Richards, C. Armon, Praeger, New York 1984, s. 298–325.
- Skarbak W.W., *Wybrane zagadnienia metodologii nauk społecznych*, Naukowe Wydawnictwo Piotrowskie, Piotrków Trybunalski 2013.
- Słomka W., *Wiara*, w: *Leksykon duchowości katolickiej*, red. M. Chmielewski, Wydawnictwo M, Kraków–Lublin 2002.
- Słownik łacińsko-polski*, oprac. K. Kumaniecki, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1990, s. 468.
- Smoter K., Sury Z., *Walka w ujęciu Karla Jaspersa jako sytuacja graniczna obecna w doświadczeniu nauczyciela. Refleksje na pograniczu filozofii i pedagogiki*, „Podstawy edukacji” 2017, nr 10, s. 81–98.
- Sobalak-Jagoda D., Knosala R., *Implementacja metod inwencyjnych w projektowaniu innowacyjnego produktu*, http://www.ptzp.org.pl/files/konferencje/kzz/artyk_pdf_2013/p007.pdf, s. 78–86 [dostęp: 27.07.2020].
- Socha P., *Główne kategorie psychologii religii: próba uporządkowania (artykuł polemiczny)*, „NOMOS” 2009, nr 65/66, s. 135–145.
- Socha P., *Psychologia rozwoju duchowego – zarys zagadnienia*, w: *Duchowy rozwój człowieka*, red. P. Socha, Wydawnictwo UJ, Kraków 2000, s. 15–44.
- Socha P., *Stadialny rozwój sądów moralnych w koncepcji Lawrence’a Kohlberga. Przegląd i ocena głównych tez*, w: *Duchowy rozwój człowieka*, red. P. Socha, Wydawnictwo UJ, Kraków 2000, s. 145–164.
- Socha P., *Teolog jako psycholog: koncepcja rozwoju wiary Jamesa W. Fowlera*, w: *Duchowy rozwój człowieka*, red. P. Socha, Wydawnictwo UJ, Kraków 2000, s. 165–189.
- Stasiakiewicz M., *Twórczość i interakcja*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań, 1999.
- Statystyczny drogowskaz 1–2*, red. S. Bedyńska, M. Cypryńska, Wydawnictwo SWPS Academica, Warszawa 2007–2012.
- Stocki R., *Dobro wspólne w psychologicznym modelu partycypacji*, w: *Synergia a dobro wspólne*, red. Z. Uchnast, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2012, s. 59–66.
- Stolz K.R., *The psychology of prayer*, Abingdon, New York 1923.
- Strzałecki A., *Model „Stylu Twórczego Zachowania” jako wyznacznik funkcjonowania kadry menedżerskiej w warunkach zmian systemowych*, „Czasopismo Psychologiczne” 2001, t. 7, nr 2, s. 135–146.
- Strzałecki A., *Psychologia twórczości. Między tradycją a ponowoczesnością*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2003.
- Strzałecki A., *Sprawność osobowości. Kontrowersje wokół ogólnego czynnika osobowości twórczej*, „Zagadnienia Naukoznawstwa” 2012, nr 2(192), s. 85–109.
- Strzałecki A., *Wybrane zagadnienia psychologii twórczości*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1969.

- Suchodolska J., *Poczucie jakości życia młodych dorosłych na przykładzie studenckiej społeczności akademickiej*, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Toruń 2017.
- Suchodolski B., *Twórczość jako styl życia*, „Studia Filozoficzne” 1975, nr 10–11, s. 97–108.
- Szmidt K.J., *ABC kreatywności. Kontynuacje*, Difin, Warszawa 2010.
- Szmidt K.J., *Edukacja według Torrance’a*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2004, nr 4, s. 27–45.
- Szmidt K.J., *Pedagogika pozytywna: twórczość – zdolności – mądrość zespolone*, w: *Zasoby twórcze człowieka. Wprowadzenie do pedagogiki pozytywnej*, red. M. Modrzejewska-Świgulska, K.J. Szmidt, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2013, s. 13–40.
- Szmidt J.K., *Pedagogika twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.
- Szmidt K.J., *Teoretyczno-badawcze nurty w polskiej kreatologii*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne” 2018, nr 2(7), s. 8–43.
- Sztumski J., *Wstęp do metod i technik badań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe Śląsk, Katowice 2010.
- Szymańska M., *Portfolio w kształceniu nauczycieli*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum, Kraków 2019.
- Szymańska M., Szymański S., *Twórcza postawa człowieka wobec realizacji jego życiowego powołania*, w: *Septuaginta pedagogiczno-katechetyczna. Księga jubileuszowa dedykowana Księdzu Profesorowi dr. hab. Zbigniewowi Markowi SJ w siedemdziesiątą rocznicę urodzin*, red. A. Walulik, J. Mółka, Akademia Ignatianum, Kraków 2017, s. 225–237.
- Szymoń J., *Specyfika przeżycia religijnego*, „Roczniki Psychologiczne” 1998, t. 1, s. 167–180.
- Ślipko T., *Zarys etyki ogólnej*, Wydawnictwo WAM, Kraków 1984.
- Śliwerski B., *Pedagogika bez transcendencji*, w: *Pedagogika ignacjańska wobec wyzwań współczesnego humanizmu*, red. W. Pasierbek, WSP-P Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków 2008, s. 79–108.
- Świgulska-Modrzejewska M., *Badanie twórczości codziennej – perspektywa biograficzna*, w: *Metody pedagogicznych badań nad twórczością*, red. K.J. Szmidt, Wydawnictwo AHE, Łódź 2009, s. 84–90.
- Tatarkiewicz W., *Dzieje sześciu pojęć. Sztuka, piękno, forma, twórczość, odtwórczość, przeżycie estetyczne*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1976.
- Tillich P., *Dynamika wiary*, tłum. A. Szostkiewicz, „W drodze”, Poznań 1987.
- Tischner J., *Etyka wartości i nadziei*, w: D. von Hildebrand, J.A. Kłoczowski, J. Tischner, *Myslenie według wartości*, Znak, Kraków 2011, s. 55–149.
- Trempała J., *Mechanizm zmiany rozwojowej*, w: *Psychologia rozwoju człowieka*, red. J. Trempała, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
- Trempała J., *Rozumowanie w okresie wczesnej dorosłości*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1989.

- Trzebińska E., Miś T., Rutczyńska I., *Wielorakie ja i jedność tożsamości. Ujęcie doświadczeniowo-analityczne*, „Roczniki Psychologiczne” 2003, t. 6, s. 5–25.
- Tułowicki D., *Bez Boga, Kościoła i zasad*, Wydawnictwo Petrus, Kraków 2012.
- Usher W., Edwards A., Meyrick B., *Utilizing educational theoretical models to support effective physical education pedagogy*, „Cogent Education” 2015, nr 2, s. 2–10.
- Van Ness P.H., *Introduction*, w: *Spirituality and the secular quest*, red. P.H. van Ness (World Spirituality, t. 22), Herder & Herder, New York 1995.
- Vergote A., *Religione e fede, incredulità. Studio psicologico*, Edizioni Paoline, Milano 1985.
- Walat W., *Psychologiczne podstawy rozwijania twórczości technicznej uczniów*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie” 2011, z. 6, s. 119–131.
- Walesa Cz., *Rozwój religijności człowieka, t. 1: Dziecko*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2005.
- Walulik A., *Dorosłość kształtowana przez Biblię*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2009, nr 1, s. 11–21.
- Walulik A., *Edukacyjne wspomaganie dorosłych w refleksji nad życiem*, Akademia Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków 2012.
- Walulik A., *Moderacyjne i synergiczne kształtowanie dorosłości. Propozycja typologii modeli znaczeń wiedzy religijnej na przykładzie Korespondencyjnego Kursu Biblijnego*, WSF-P Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków 2011.
- Walulik A., *Synergiczny charakter pedagogiki inspirowanej Ewangelią*, „Studia Paedagogica Ignatiana” 2023, nr 4, s. 43–55.
- Wątroba J., *Modelowanie współzależności zjawisk w Statistica i Statistica Data Miner*, info@DaneWiedzaSukceS.pl, s. 61–79.
- Wiseman J.A., *Historia duchowości chrześcijańskiej*, tłum. A. Wojtasik, Wydawnictwo WAM, Kraków 2009.
- Witkowski L., *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*, Wydawnictwo WSEZ, Łódź 2009.
- Wojcieszke B., *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2002.
- Wojtyła K., *Miłość i odpowiedzialność*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2001.
- Wojtyła K., *Osoba i czyn*, Polskie Towarzystwo Teologiczne, Kraków 1985.
- Wójtowicz M., *Dynamika Ćwiczeń duchownych św. Ignacego Loyoli w ujęciu Gillesa Cussona*, w: *Pedagogika ignacjańska – historia, teoria, praktyka*, red. A. Królikowska, WSF-P Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków 2010, s. 57–86.
- Wrona L., *Bóg i człowiek*, Wydawnictwo Karmelitów Bosych, Kraków 2017.
- Wulff D.M., *Psychologia religii*, tłum. P. Jabłoński, M. Sacha-Piekiło, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1999.
- Yan B., Arlin P.K., *Nonabsolute/relativistic thinking: A common factor underlying models of postformal reasoning?*, „Journal of Adult Development” 1995, nr 2(4), s. 223–240.
- Youniss J., McLellan J.A., Yates M., *Religion, community service, and identity in American youth*, „Journal of Adolescence” 1999, nr 22, s. 243–253.

- Yu E., *Social Modeling and i**, Publikacja pokonferencyjna 2009, s. 2–23, <https://www.researchgate.net/publication/221349967> [dostęp 29.06.2021].
- Zakrzewska A., Puchalska K., Morchat M., Mroczkowska D., *Wspieranie postaw proinnowacyjnych przez wzmocnienie kreatywności jednostki*, PARP, Warszawa 2010.
- Zarys duchowości ignacjańskiej*, w: Ignacy Loyola, *Pisma wybrane. Komentarze II*, oprac. M. Bednarz, A. Bober, R. Skórka, Wydawnictwo Apostolstwa Modlitwy, Kraków 1968.
- Zasępa E., *Personalny wymiar religijności a struktura osobowości*, „Roczniki Psychologiczne” 2002, t. 5, s. 161–179.
- Zdybicka Z., *Transcendentne odniesienie człowieka*, w: *Wychowanie personalistyczne. Wybór tekstów*, red. F. Adamski, Wydawnictwo WAM, Kraków 2005.
- Żmudziński W., *Cel pracy w szkołach jezuickich*, „Horyzonty Wiary” 1995, nr 4, s. 63–73.
- Żyśko S., *My już wiemy, kim jest nasze dziecko*, <https://www.deon.pl/inteligentne-zycie/obiektyw/art,666,my-juz-wiemy-kim-jest-nasze-dziecko.html> [dostęp: 10.05.2018].

Spis tabel

Tabela 2.1. Zmienne i wskaźniki. Operacjonalizacja zmiennych badawczych	135
Tabela 2.2. Statystyki opisowe zmiennych badawczych	152
Tabela 3.1.1. Porównanie wyników kobiet i mężczyzn (KANH)	156
Tabela 3.1.2. Porównanie wyników dla czterech kierunków studiów (KANH)	157
Tabela 3.1.3. Istotność różnic dla <i>Konformizmu</i>	159
Tabela 3.1.4. Istotność różnic dla <i>Nonkonformizmu</i>	159
Tabela 3.1.5. Istotność różnic dla <i>Zachowań algorytmicznych</i>	160
Tabela 3.1.6. Średnie rang z uwzględnieniem charakteru studiów	161
Tabela 3.1.7. Średnie rang Twórczego Zachowania (KANH) z uwzględnieniem kierunku studiów	162
Tabela 3.1.8. Porównanie wyników kobiet i mężczyzn (SRP)	163
Tabela 3.1.9. Porównanie wyników dla czterech kierunków studiów (SRP)	164
Tabela 3.1.10. Istotność różnic dla <i>Wiary religijnej</i>	165
Tabela 3.1.11. Istotność różnic dla <i>Moralności religijnej</i>	165
Tabela 3.1.12. Istotność różnic dla <i>Praktyk religijnych</i>	166
Tabela 3.1.13. Istotność różnic dla <i>Selfu religijnego</i>	167
Tabela 3.1.14. Średnie rangi komponentów Religijności Personalnej z uwzględnieniem charakteru kierunku studiów	167
Tabela 3.1.15. Średnie rangi Religijności Personalnej z uwzględnieniem kierunku studiów	168
Tabela 3.1.16. Porównanie wyników kobiet i mężczyzn (STZ)	169
Tabela 3.1.17. Średnia i odchylenie standardowe dla czterech kierunków studiów	170
Tabela 3.1.18. Istotność różnic dla <i>Aprobaty życia</i>	170

Tabela 3.1.19. Istotność różnic dla <i>Sily ego</i>	170
Tabela 3.1.20. Istotność różnic dla <i>Samorealizacji</i>	171
Tabela 3.1.21. Istotność różnic dla <i>Giętkości struktur poznawczych</i>	171
Tabela 3.1.22. Istotność różnic dla <i>Wewnętrznej sterowności</i>	171
Tabela 3.1.23. Średnie rangi Stylu Twórczego Zachowania z uwzględnieniem charakteru kierunku studiów	173
Tabela 3.1.24. Średnie rangi Stylu Twórczego Zachowania z uwzględnieniem kierunku studiów	174
Tabela 3.1.25. Porównanie wyników kobiet i mężczyzn (SWO)	175
Tabela 3.1.26. Średnia i odchylenie standardowe dla czterech kierunków studiów (SWO)	176
Tabela 3.1.27. Istotność różnic dla <i>Stosunku do siebie</i>	177
Tabela 3.1.28. Istotność różnic dla <i>Stosunku do innych</i>	177
Tabela 3.1.29. Istotność różnic dla <i>Stosunku do Boga</i>	177
Tabela 3.1.30. Średnie rangi Skali Wzajemnych Odniesień (SWO) z uwzględnieniem charakteru kierunków	178
Tabela 3.1.31. Średnie rangi Skali Wzajemnych Odniesień z uwzględnieniem kierunku studiów	178
Tabela 3.1.32. Porównanie wyników kobiet i mężczyzn (PAT)	180
Tabela 3.1.33. Średnia i odchylenie standardowe dla czterech kierunków studiów (PAT)	180
Tabela 3.1.34. Istotność różnic dla <i>Dążenia do tworzenia rozwiązań oryginalnych</i>	181
Tabela 3.1.35. Istotność różnic dla <i>Dzielenia się dobrymi pomysłami i praktykami</i>	182
Tabela 3.1.36. Istotność różnic dla <i>Otwartości na nowe idee i pomysły</i>	182
Tabela 3.1.37. Istotność różnic dla <i>Partycypacji i osobistego uczestniczenia w kulturze i sztuce</i>	182
Tabela 3.1.38. Istotność różnic dla <i>Dążenia do poprawiania codzienności</i>	182
Tabela 3.1.39. Średnie rangi Psychopedagogicznych Aspektów Twórczości z uwzględnieniem charakteru studiów	184
Tabela 3.1.40. Średnie rangi dla Psychopedagogicznych Aspektów Twórczości z uwzględnieniem kierunku studiów	185
Tabela 3.2.1. Współczynniki regresji dla <i>Konformizmu</i> w grupie kobiet	189
Tabela 3.2.2. Współczynniki regresji dla <i>Nonkonformizmu</i> w grupie kobiet	190

Tabela 3.2.3. Współczynniki regresji dla <i>Zachowań algorytmicznych</i> w grupie kobiet	192
Tabela 3.2.4. Współczynniki regresji dla <i>Zachowań heurystycznych</i> w grupie kobiet	193
Tabela 3.2.5. Współczynniki regresji dla <i>Konformizmu</i> w grupie mężczyzn	194
Tabela 3.2.6. Współczynniki regresji dla <i>Nonkonformizmu</i> w grupie mężczyzn	195
Tabela 3.2.7. Współczynniki regresji dla <i>Zachowań algorytmicznych</i> w grupie mężczyzn	196
Tabela 3.2.8. Współczynniki regresji dla <i>Zachowań heurystycznych</i> w grupie mężczyzn	198
Tabela 3.2.9. Współczynniki regresji dla <i>Konformizmu</i> na kierunku towaroznawstwo	199
Tabela 3.2.10. Współczynniki regresji dla <i>Konformizmu</i> na kierunku telekomunikacja	200
Tabela 3.2.11. Współczynniki regresji dla <i>Konformizmu</i> na kierunku kulturoznawstwo	201
Tabela 3.2.12. Współczynniki regresji dla <i>Konformizmu</i> na kierunku wokalnym	203
Tabela 3.2.13. Współczynniki regresji dla <i>Nonkonformizmu</i> na kierunku towaroznawstwo	204
Tabela 3.2.14. Współczynniki regresji dla <i>Nonkonformizmu</i> na kierunku telekomunikacja	205
Tabela 3.2.15. Współczynniki regresji dla <i>Nonkonformizmu</i> na kierunku wokalnym	207
Tabela 3.2.16. Współczynniki regresji dla <i>Zachowań algorytmicznych</i> na kierunku towaroznawstwo	208
Tabela 3.2.17. Współczynniki regresji dla <i>Zachowań algorytmicznych</i> na kierunku kulturoznawstwo	209
Tabela 3.2.18. Współczynniki regresji dla <i>Zachowań heurystycznych</i> na kierunku towaroznawstwo	211
Tabela 3.2.19. Współczynniki regresji dla <i>Zachowań heurystycznych</i> na kierunku telekomunikacja	212
Tabela 3.2.20. Współczynniki regresji dla <i>Zachowań heurystycznych</i> na kierunku wokalnym	213
Tabela 3.2.21. Zestawienie współczynników Beta dla zmiennych <i>Konformizm</i> i <i>Nonkonformizm</i> w grupach kobiet i mężczyzn	215
Tabela 3.2.22. Zestawienie współczynników Beta dla zmiennych <i>Zachowania algorytmiczne</i> i <i>Zachowania heurystyczne</i> w grupach kobiet i mężczyzn	216

Tabela 3.2.23. Zestawienie współczynników Beta dla zmiennej <i>Konformizm</i> na poszczególnych kierunkach studiów	217
Tabela 3.2.24. Zestawienie współczynników Beta dla zmiennej <i>Nonkonformizm</i> na poszczególnych kierunkach studiów	219
Tabela 3.2.25. Zestawienie współczynników Beta dla zmiennej <i>Zachowania heurystyczne</i> na poszczególnych kierunkach studiów	220
Tabela 3.2.26. Zestawienie współczynników Beta dla zmiennych <i>Konformizm</i> i <i>Nonkonformizm</i> na poszczególnych kierunkach studiów	222
Tabela 3.2.27. Zestawienie współczynników Beta dla zmiennych <i>Zachowania algorytmiczne</i> i <i>Zachowania heurystyczne</i> na poszczególnych kierunkach studiów	223
Tabela 3.3.1. Wprowadzenie modelu regresyjnego relacji <i>Self religijny</i> – <i>Zachowania heurystyczne</i>	230
Tabela 3.3.2. Określenie stopnia dopasowania modelu do danych empirycznych	230
Tabela 3.3.3. Niestandaryzowane i standaryzowane współczynniki regresji dla <i>Zachowań heurystycznych</i>	230
Tabela 3.3.4. Określenie stopnia dopasowania modelu do danych empirycznych dla <i>Selfu religijnego</i>	231
Tabela 3.3.5. Wprowadzenie modelu regresyjnego relacji <i>Self religijny</i> – <i>Zachowania heurystyczne</i> z uwzględnieniem <i>Sily ego</i>	231
Tabela 3.3.6. Określenie stopnia dopasowania modelu do danych empirycznych ^b	231
Tabela 3.4.1. Statystyki R i zmiany dla modelu „bez” i „z” czynnikiem interakcji	246
Tabela 3.4.2. Dopasowanie modeli regresji do danych ANOVA ^c	246
Tabela 3.4.3. Współczynniki dwóch modeli regresji dla <i>Zachowań heurystycznych</i>	247
Tabela 3.4.4. Współczynniki regresji dla grupy mężczyzn i kobiet dla <i>Wiary</i>	247
Tabela 3.4.5. Dopasowanie modeli regresji do danych w grupie mężczyzn i kobiet – ANOVA ^b	248
Tabela 3.4.6. Współczynniki modeli regresji ^a w grupie mężczyzn i kobiet	248

Spis rycin

Rycina 3.1. Zależność między zmiennymi w zastosowanej analizie mediacyjnej	228
Rycina 3.2. Model pośredniczenia <i>Sily ego</i> w relacji <i>Self religijny – Zachowania heurystyczne</i> w grupie kobiet	232
Rycina 3.3. Model pośredniczenia <i>Samorealizacji</i> w relacji <i>Moralność – Nonkonformizm</i> w grupie kobiet	233
Rycina 3.4. Model pośredniczenia <i>Stosunku do Boga</i> w relacji <i>Self religijny – Nonkonformizm</i> w grupie kobiet	234
Rycina 3.5. Model pośredniczenia <i>Giętkość struktur poznawczych</i> w relacji <i>Self religijny – Zachowania heurystyczne</i> w grupie kobiet	235
Rycina 3.6. Model pośredniczenia <i>Samorealizacji</i> w relacji <i>Self religijny – Nonkonformizm</i> w grupie studentów na kierunku towaroznawstwo	236
Rycina 3.7. Model pośredniczenia <i>Dążenia do poprawiania codzienności</i> w relacji <i>Moralność – Zachowania algorytmiczne</i> w grupie studentów na kierunku towaroznawstwo	237
Rycina 3.8. Model pośredniczenia <i>Giętkości struktur poznawczych</i> w relacji <i>Self religijny – Zachowania heurystyczne</i> w grupie studentów na kierunku towaroznawstwo	237
Rycina 3.9. Model pośredniczenia <i>Partycypacji i uczestniczenia osobistego w kulturze i sztuce</i> w relacji <i>Praktyki religijne – Zachowania heurystyczne</i> w grupie studentów na kierunku telekomunikacja	238
Rycina 3.10. Model pośredniczenia <i>Aprobaty życia</i> w relacji <i>Wiara – Konformizm</i> w grupie studentek na kierunku wokalnym	239
Rycina 3.11. Model pośredniczenia <i>Stosunku do innych</i> w relacji <i>Praktyki religijne – Konformizm</i> w grupie studentek na kierunku wokalnym	239
Rycina 3.12. Model pośredniczenia <i>Stosunku do siebie</i> w relacji <i>Moralność – Nonkonformizm</i> w grupie studentek na kierunku wokalnym	240

Rycina 3.13. Model pośredniczenia <i>Stosunku do innych</i> w relacji <i>Self religijny – Nonkonformizm</i> w grupie studentek na kierunku wokalnym	241
Rycina 3.14. Model pośredniczenia <i>Otwartości na nowe idee i pomysły</i> w relacji <i>Self religijny – Zachowania heurystyczne</i> w grupie studentek na kierunku wokalnym	242
Rycina 3.15. Struktura badania moderacji	244
Rycina 3.16. Wykres rozrzutu zależności <i>Wiara – Zachowania heurystyczne</i> z liniami dopasowania dla kobiet i mężczyzn	249
Rycina 3.17. Wykres rozrzutu zależności <i>Wiara – Zachowania algorytmiczne</i> z liniami dopasowania dla kobiet i mężczyzn	250
Rycina 3.18. Wykres rozrzutu zależności <i>Self religijny – Zachowania heurystyczne</i> z liniami dopasowania dla kobiet i mężczyzn	251
Rycina 3.19. Wykres rozrzutu zależności <i>Praktyki religijne – Nonkonformizm</i> z liniami dopasowania dla charakteru studiów	252
Rycina 3.20. Wykres rozrzutu zależności <i>Self religijny – Nonkonformizm</i> z liniami dopasowania w grupach ze skonstrastowanym poziomem <i>Sily ego</i>	253
Rycina 3.21. Wykres rozrzutu zależności <i>Praktyki religijne – Nonkonformizm</i> z liniami dopasowania w grupach ze skonstrastowanym poziomem <i>Samorealizacji</i>	254
Rycina 3.22. Wykres rozrzutu zależności <i>Moralność – Konformizm</i> z liniami dopasowania w grupach ze skonstrastowanym poziomem <i>Wewnętrznej sterowności</i>	255
Rycina 3.23. Wykres rozrzutu zależności <i>Self religijny – Zachowania heurystyczne</i> z liniami dopasowania w grupach ze skonstrastowanym poziomem <i>Wewnętrznej sterowności</i>	256
Rycina 3.24. Wykres rozrzutu zależności <i>Wiara – Zachowania algorytmiczne</i> z liniami dopasowania w grupach ze skonstrastowanym poziomem <i>Dążenia do tworzenia rozwiązań oryginalnych</i>	257
Rycina 3.25. Wykres rozrzutu zależności <i>Moralność – Nonkonformizm</i> z liniami dopasowania w grupach ze skonstrastowanym poziomem <i>Partycypacji i osobistego uczestniczenia w kulturze i sztuce</i>	258
Rycina 3.26. Wykres rozrzutu zależności <i>Self religijny – Nonkonformizm</i> z liniami dopasowania w grupach ze skonstrastowanym poziomem <i>Partycypacji i osobistego uczestniczenia w kulturze i sztuce</i>	259
Rycina 3.27. Wykres rozrzutu zależności <i>Wynik łączny – Nonkonformizm</i> z liniami dopasowania w grupach ze skonstrastowanym poziomem <i>Samorealizacji</i>	260

Rycina 3.28. Związek między religijnością i zachowaniami twórczymi w grupie z wysokim poziomem moderatora	262
Rycina 3.29. Związek między religijnością i zachowaniami twórczymi w grupie z niskim poziomem moderatora	263
Rycina 4.1. Schemat ideowy modelu wychowania do twórczego życia	285
Rycina 4.2. Idea „wędrującego” mediatora i predyktora	286
Rycina 4.3. Model wychowania do twórczego życia. Moduł predykcyjno-mediacyjny-moderacyjny	287
Rycina 4.4. Model wychowania do twórczego życia. Uwarunkowania do twórczego życia z układem korekt szczegółowych	288
Rycina 4.5. Model wychowania do twórczego życia	289
Rycina 4.6. Model wychowania do twórczego życia z Nauczycielem Wewnętrznym	291
Rycina 4.7. Model wychowania do twórczego życia z Nauczycielem Zewnętrznym	292
Rycina 4.8. Model wychowania do twórczego życia z Nauczycielem Transcendentnym	294

Education for a Creative Life: Young Adults' Perspective

Summary

The idea of upbringing for a creative life is shown from the perspective of young adults. Moderating, mediating and synergistic influences play a crucial role in this process. They are particularly visible in the relationship between religiosity and creative behavior. In this context, it is necessary to refer to the notion of creativity. Creativity is understood as a way of being favorable to solving problems, searching for answers to existential and metaphysical questions, and thus, in result it should bring joy and satisfaction. As far as religiosity is conserved, it has to be considered from the perspective of Christianity, which identifies Transcendence with a personal God.

The issue of upbringing for a creative life takes on a new meaning in a reality of the 21st century marked by rapid changes and a desire to overcome borders, what faces up challenges that requires forming a creative style of thinking that can enable the young adults to organize their lives fruitfully and reflectively. This means that the upbringing process should be shaped in such a way that its participants, discovering the dynamics of everyday life, would have the feeling that they can "take their lives into their own hands". It concerns both form-teachers and pupils, who learn to solve everyday problems in mutual relations eliciting the needs to be brought up for a creative life, what requires undertaking the constant development of own personal potential. The space for conducting upbringing activities understood in this way, is created at the edge of what is material and transcendent, and thus, fosters development in the horizontal and vertical dimensions. This area of upbringing concern includes two fundamental categories of this dissertation: creativity and religiosity, represented in the empirical research by creative behavior and personal religiosity.

The aim of the research was to identify the factors that determine creative life in a space pointed out by creativity and religiosity. The data collected with the use of questionnaires was subjected to statistical analysis. The obtained results made it possible to indicate the determinants of upbringing for creative life, as well as the moderating and mediating nature of factors that strengthen or weaken the relationships between creativity and religiosity in the process of upbringing. It is worth emphasizing that mediations and moderations verify the cultural and religious contexts. Understanding these dependencies and their intensity enabled to develop a model of upbringing for a creative life. The developed model of upbringing is multidimensional, because the creative life in its essence goes beyond the existing realism. The interpretation of the research results obtained from the perspective of Christian personalism made it aware that the process of upbringing for a creative life should be viewed through the prism of the subjects of upbringing. Therefore, the constructed model is based on the idea of the “Triple teacher”: internal, external and transcendent (God), proposed by Zbigniew Marek and Anna Walulik. Such a view on upbringing to a creative life showed the possibilities of a real change in thinking about life understood as a piece of work.

The proposed model may constitute the basis for the development of a coherent concept of upbringing for a creative life, as it was created as a result of the integration of theoretical reflection and self-perception by young adults, so people who can look at their lives from a relatively close perspective. Accenting the subjective character of upbringing is conducive to achieving appropriate harmony in life and becomes the driving force for the development of the form-teacher and pupil. Upbringing for a creative life is not an endeavor to equip the pupil with another piece of knowledge or another competence. It is an activity generating the need for a meaningful change serving development by interiorizing a specific system of values, which enables coping with atypical situations. Upbringing for a creative life appears to be highly beneficial, because it is the source of subsequent values which, operate within the cycle of horizontal and vertical model of human creative development. To sum up, the discussion upon the research target outlined above opens a new space for further research.

Szerokie i dogłębne uzasadnienie związków, jakie zachodzą między wychowaniem a twórczym życiem człowieka zostało zaprezentowane w książce pt. *Wychowanie do twórczego życia. Perspektywa młodych dorosłych*. Na tle innych opracowań recenzowane dzieło charakteryzuje się nowością ujęcia i jest wyjściem naprzeciw wyzwaniom, jakie stawia człowiekowi – zwłaszcza młodemu, współczesna cywilizacja. [...]

Niezaprzeczalną wartością recenzowanej książki są badania empiryczne, których wyniki nie tylko posłużyły do poznania jak wygląda wychowanie do twórczego życia w obecnych warunkach społecznych, kulturowych i edukacyjnych, ale też pozwoliły na wypracowanie określonych rozwiązań dla współczesnej i przyszłej praktyki pedagogicznej. Książka, mimo że dotyczy wielu kwestii trudnych dla współczesnego wychowania, budzi nadzieję, że w dzisiejszym świecie jest możliwość wychowania do twórczego życia. Lektura dzieła pozwala też odkryć, jaką rolę w wychowaniu do życia twórczego może i odgrywa dzisiaj pedagogika religii czy w ogóle pedagogika personalistyczna uprawiana na gruncie chrześcijaństwa.

Ks. prof. dr hab. Stanisław Dziekoński

Książka jest pracą rzetelną oraz oryginalną, wnosząc wkład do rozumienia uwarunkowań relacji między religijnością a zachowaniami twórczymi młodych ludzi w czasie szybkich zmian społecznych. Istotna jest również refleksja pedagogiczna, społeczna i religijna nad kształtowaniem się postaw i zachowań obecnych studentów. [...]

Jestem przekonany, że praca wzbogaci literaturę *sensu largo* pedagogiczną i znajdzie szeroki krąg czytelników.

Dr hab. Edward Nycz, prof. UO

ISBN 978-83-7614-614-0

