

Ocena skuteczności Interpersonalnego Treningu Twórczego Myślenia (ITTM) w podnoszeniu poziomu samooceny jego uczestników

Assessment of the effectiveness of Interpersonal Creative Thinking Training in increasing the level of self-esteem of its participants

DOI 10.25951/11151

Wprowadzenie

To trzeci artykuł z cyklu tekstów publikowanych w „Studiach Pedagogicznych” (2019/2, 2020/2) i poświęconych Interpersonalnemu Treningowi Twórczego Myślenia (ITTM) – poprzednie dotyczyły efektów treningu w kontekście wzmacniania predyspozycji twórczych i interpersonalnych uczestników. Niniejszy artykuł koncentruje się głównie na kwestii wzmacniania poziomu samooceny. Zarówno predyspozycje twórcze, jak i kompetencje interpersonalne oraz samoocena stanowią wysoką wartość ITTM, a badania nad jego skutecznością nadal trwają – warsztaty są prowadzone w małych grupach, więc wymagają czasu i przygotowań (zwłaszcza w okresie pandemii). Badania zostały określone jako wstępne, autorka chce bowiem przebadąć większą grupę reprezentatywną, liczącą więcej mężczyzn. Przedstawione badania mają charakter ilościowy; zdaniem autorki przedstawione badania wymagają także analizy jakościowej, która jest aktualnie opracowywana.

Wprowadzenie do rozważań teoretycznych wymaga wyjaśnienia podstawowych pojęć związanych z twórczością, myśleniem twórczym, predyspozycjami twórczymi, a także kompetencjami interpersonalnymi i samooceną. Pytanie o to, co znaczy twórczość, Andrzej Góralski proponuje zastąpić pytaniem, co to znaczy twórcze. Odpowiedź, zdaniem autora, przynosi siedem komplementarnych wyjaśnień:

- twórcze to nowe i cenne zarazem,
- twórczość to podstawowy środek do trwałego wyrażania siebie, do efektywnej samorealizacji i do skutecznej samoochrony,
- twórczość to dialog mistrza z przeszłością,

- twórczość jest krystalizacją śladu przeszłości,
- twórczość jest najważniejszym z dostępnych człowiekowi środków przezwycięzania błędu,
- twórczość urzeczywistniona tworzy wzorzec postępowania, jest – mówiąc metaforycznie – algorytmizacją niealgorytmizowanego,
- twórczość to nade wszystko urzeczywistnione trwanie (Góralski 2003, s. 48–49).

Andrzej Grzegorzczak (1993) postrzega twórczość jako moment, w którym ujawnia się wolność wewnętrzna jednostki, wolność od schematów i szablonów. Ellis Paul Torrance opisał twórczość jako uwrażliwienie na problemy, niedostatki, luki wiedzy, brakujące elementy, dysharmonię, identyfikowanie trudności, poszukiwanie rozwiązań, próby zdefiniowania lub sformułowania hipotez dotyczących zauważonych niedostatków, wielokrotne testowanie sformułowanych hipotez i na zakończenie – ogłoszenie wyników (Torrance 1995, 1965; por. Jabłonowska 2004). Z przywołanych definicji wynika, że pojęcie twórczości nie jest jednoznaczne, z jednej strony odnosi się do tworzenia w kontekście artystycznym, z drugiej zaś do tworzenia w kontekście osobowościowym; w wyżej wymienionych definicjach podkreślana jest nowość i wartość osiągnięcia – twórcze to nowe i cenne zarazem. Kreatywność może być rozumiana jako twórczość – cecha osoby, zdolność do produkowania wytworów, które są nowe i wartościowe. Zwykle przejawia się w formie obserwowalnego zachowania, prowadzącego do powstania nowych i wartościowych wytworów, np. piosenek, opowiadań, choreografii tanecznych (Nęcka 2016). Zatem kreatywność jest określana mianem kreatywności, choć pojęcia te nie są jednoznaczne; podobieństwo definiowania wskazanych pojęć w wybranych publikacjach powoduje, iż można traktować je zamiennie.

W niniejszym artykule pojęcia twórczości i kreatywności będą stosowane zamiennie, choć zgodnie ze stwierdzeniem, iż „nie ma kreatywności bez twórczości” (Szmidt 2017, s. 118). Z rozwijaniem twórczości związany jest termin „myślenie twórcze”. Według Edwarda Nęcki jedną z podstawowych cech warunkujących twórcze myślenie jest aktywne podejście do problemu, którego wynikiem jest często daleko posunięta modyfikacja pierwotnej wersji. Twórcze myślenie to ciągły proces skierowany na transformowanie wiedzy, a nie na jej konsumowanie. To środek do odkrywania nowych celów, służący szukaniu sposobów dojścia do nieoczekiwanych konkluzji. W wielowymiarowych modelach i definicjach zdolności jako ważne komponenty podaje się, obok wysokiego poziomu inteligencji i/lub uzdolnień kierunkowych, także poziom twórczości – w kontekście myślenia twórczego (Gagné 2005; Piirto 1999; Renzulli 1978; Tannenbaum 2003; Ziegler i Heller 2000; por. Limont 2008, s. 13).

James C. Kaufman podkreśla znaczenie teorii Guilforda, upatrując źródeł twórczości w myśleniu dywergencyjnym, które sprowadza się do generowania pomysłów w odpowiedzi na pytania o charakterze otwartym (Kaufman 2011). Do koncepcji Guilforda nawiązuje także Klaus Urban. Model Urbana zakłada istnienie sześciu grup komponentów twórczości, które można rozumieć jako predyspozycje twórcze. Tworzą one system funkcjonalny – działają we wzajemnym powiązaniu; żaden nie wystarcza sam do uruchomienia procesu twórczego, ani nie jest zań odpowiedzialny. Trzy pierwsze grupy to składniki poznawcze, trzy następne to składniki osobowościowe. Cechy osobowości, które najczęściej okazują się – w świetle badań – skorelowane z twórczością, to wysoka samoocena, małe nasilenie postaw obronnych, nonkonformizm i wewnątrzsterowność. Podejście egalitarne zakłada, że każdy człowiek jest twórczy, ale nie w takim samym stopniu, natomiast podejście elitarne – że twórcze są tylko jednostki wybitne. Zgodnie ze stanowiskiem przyjmowanym przez pedagogów, mówiącym o powszechności występowania tej cechy, należy przyjąć, że można rozwijać twórczość poprzez rozmaite techniki wspomagania rozwoju twórczego albo treningi twórczych umiejętności (Nęcka 2016). W literaturze przedmiotu znany jest związek między kreatywnością a samooceną (Kmieciak 1983; Pufal-Struzik 2006; Uszyńska-Jarmoc 2007). Twórczość stanowi istotny czynnik rozwojowy, a zaangażowane uczestnictwo w treningach twórczego myślenia może wpłynąć na wzrost predyspozycji twórczych danej jednostki.

Analiza poszczególnych etapów klasycznych treningów twórczości (Nęcka 2016; Góralski 1995) czy treningów kreatywności (Szmidt 2013) ukazuje ich znaczenie nie tylko w kontekście podnoszenia poziomu twórczości, ale także zawiera elementy wzmacniające umiejętności interpersonalne ściśle związane z komunikacją (Makaruk 2019, s. 93). W świetle podjętych badań elementami składowymi kompetencji interpersonalnych są: inicjowanie relacji, asertywne oddziaływanie, ujawnianie siebie, emocjonalne wspieranie oraz rozwiązywanie konfliktów (Klinkosz, Iskra, Dawidowicz 2017, s. 31). Treningi twórczego myślenia znajdują zastosowanie i stanowią wartość zarówno u dorosłych, jak i u dzieci (Uszyńska-Jarmoc 2007; Łaszczyk i in. 2008; Biela 2015). Ogromną wartość społeczną niesie także rozwijanie sfery interpersonalnej, ponieważ dzięki treningom w zakresie kompetencji społecznych osiągany jest wyższy stopień socjalizacji, co zapobiega występowaniu patologii społecznych. Kompetencje społeczne umożliwiają realizowanie zadań w sposób efektywny i na odpowiednim poziomie (por. Tucholska 2007, s. 69; por. Makaruk 2020).

W literaturze przedmiotu istnieją różne definicje samooceny. Przez niektórych autorów samoocena jest rozpatrywana jako funkcja różnicy między Ja

idealnym a Ja realnym. W takim modelu wysokość samooceny jest uzależniona od wielkości między dwoma aspektami Ja (James 1892, 2002; Higgins 1987; Pope, McHale, Creighead 1988). Samoocena jest postawą, jaką przejawia jednostka w stosunku do własnej osoby na skutek uruchomienia m.in. procesów oceniania jednostki, które kształtują postawę w stosunku do własnego Ja (Rosenberg 1965, s. 30–31; Łaguna i in. 2007, s. 164). Zdefiniowanie samooceny jako postawy skutkuje tym, że można ją pojmować i badać, wyróżniając trzy uzupełniające się aspekty: poznawczy, behawioralny i emocjonalny. Samoocena łączy się z emocjami w stosunku do Ja, które są powiązane z poznawczymi sądami na własny temat (Łaguna i in. 2007; Szpitalak, Polczyk 2015). Choć próby definiowania samooceny były podejmowane już w XIX wieku, to nadal termin ten jest różnie interpretowany przez badaczy. W analizach teoretycznych konstruktu psychologicznego, jakim jest samoocena, należy wyjść od ujęcia Morrisa Rosenberga (1965), którego skala do pomiaru samooceny została wykorzystana w niniejszych badaniach. Zdaniem Rosenberga samoocena jest postawą, jaką przejawia jednostka w stosunku do własnej osoby (Rosenberg 1965, s. 30–31; Łaguna i in. 2007, s. 164). Mechanizm kształtowania samooceny jest podobny do tego, w jaki kształtuje się postawę w stosunku do innych, zewnętrznych obiektów. Na skutek uruchomienia m.in. procesów oceniania jednostki kształtują postawę w stosunku do specyficznego obiektu, jakim jest ich własne Ja.

Zdefiniowanie samooceny jako postawy skutkuje tym, że można ją pojmować (i badać), mając na uwadze jej trzy, wzajemnie uzupełniające się aspekty: poznawczy, behawioralny i emocjonalny. Nadmienić należy, że w literaturze przedmiotu podkreśla się w szczególności emocjonalne i poznawcze komponenty samooceny – samoocena związana jest bowiem z emocjami żywionymi w stosunku do Ja, które są uwarunkowane poznawczymi sądami na własny temat (Łaguna i in. 2007; Szpitalak, Polczyk 2015). Jak raportują Michael Kernis, David Cornell, Chien-Ru Sun, Andrea Berry i Thomas Harlow (1993, za Szpitalak, Polczyk 2015), wysokość samooceny jest jej najczęściej badaną właściwością. Rosenberg rozróżnia samoocenę niską i wysoką, przy czym tę pierwszą definiuje jako niezadowolenie z siebie, co utożsamia z odrzuceniem Ja, tę drugą zaś ujmuje w kategoriach przekonania, że jest się „wystarczająco dobrym” (Łaguna i in. 2007, s. 164). W świetle niektórych badań (Baumeister, Tice i Hutton 1989; Tice, 1993, za: Szpitalak, Polczyk 2015) poddaje się krytyce „twarde” rozróżnienie na niską i wysoką samoocenę, sugerując zmianę terminologii negatywnego biegunu samooceny z niskiej na: niestabilną, niepewną lub związaną z plastycznością zachowania jednostki (s. 17). Z kolei drugi biegun – wysoka

samoocena – zdaje się mieć niekiedy obronny charakter, co stawia również pod znakiem zapytania jej autentyczność i otwiera drogę do badań nad sposobami różnicowania prawidłowo ukształtowanej wysokiej samooceny od jej pozornych przejawów.

Jessica J. Cameron i Steve Granger (2019), analizując literaturę przedmiotu dotyczącą badań samoopisowych (*self-report*), stwierdzają, że „samoocena wydaje się być blisko związana z doświadczeniami interpersonalnymi” (s. 74)¹. Związek ten wydaje się być istotny i dwukierunkowy: z jednej strony samoocena może być konsekwencją doświadczenia interpersonalnego, z drugiej zaś może przyczynić się do rozwoju kompetencji interpersonalnych. Potwierdzają to metaanalizy danych, z których wynika, że samoocena wraz z obiektywnymi wskaźnikami zarówno społecznej akceptacji, jak i cechami oraz umiejętnościami interpersonalnymi, zachowaniami interpersonalnymi i jakością relacji, ujawnia niską do średniej wielkość efektu. Istotnym moderatorem tego związku jest ryzyko społeczne. Redukcja odrzucenia społecznego poprzez stworzenie warunków wspierających społeczną akceptację może regulować w szczególności niską samoocenę (Cameron, Granger 2019, s. 94).

Wzmacnianie samooceny jest uwarunkowane zarówno przez środowisko rodzinne, jak i środowisko szkolne i rówieśnicze. Choć największą rolę odgrywa z pewnością środowisko rodzinne i akceptacja rodziców (niezależnie od osiągnięć), to badacze podkreślają też znaczenie relacji między rodzicami i rówieśnikami (Coopersmith 1967; Harter 2006; Cardinali D’Allura 2001; Kernis 2005). Ponadto wskazują, że na rozwój samooceny mają wpływ style komunikowania się (Kernis, Brown, Brody 2000). W kontekście bieżących badań interesujące stają się zatem aspekty związane z możliwościami wzmacniania samooceny w szkolnym środowisku rówieśniczym. W większości dotychczasowych wyników badań zaobserwowano, że samoocena spada radykalnie w okresie dojrzewania (Zimmerman i in. 1997; McMullin i Cairney 2004; Robins i Trzasiński 2005). Uważa się, że głównym powodem tego spadku jest

¹ Badania samooceny z wykorzystaniem metod samoopisu są niedoskonałe, choćby przez wzgląd na tendencję osób z niską samooceną do niższej oceny własnych kompetencji interpersonalnych. Włączenie metod obiektywnego pomiaru, takich jak kodowanie zachowań przez niezależnego obserwatora czy raportu informatora (*informants report*; informatorem mogą być przykładowo członkowie rodziny, partner/partnerka czy przyjaciele) jest jedną z metod radzenia sobie z odchyleniem wyników dla tego typu badań. Por. J.J. Cameron, S. Granger (2019), *Does self-esteem have an interpersonal imprint beyond self-reports? A meta-analysis of self-esteem and objective interpersonal indicators*, “Personality and Social Psychology Review”, 23 (1), s. 75 oraz S. Vazire (2006), *Informant reports: A cheap, fast, and easy method for personality assessment*, “Journal of Research in Personality” 40 (5), s. 472–481.

zmiana obrazu ciała, zdolność do myślenia abstrakcyjnego, a także obawa przed przyszłością. Dlatego tym bardziej należy wspierać nastolatków we wzmacnianiu samooceny, aby chociaż pozostała na niezmiennym poziomie.

Interpersonalny Trening Twórczego Myślenia

Opierając się na wyżej przedstawionych podstawach teoretycznych, opracowano program Interpersonalnego Treningu Twórczego Myślenia (ITTM), który składa się z trzech modułów: rozpoznawania potencjału zawodowego, budowania wizerunku i współpracy oraz kreatywnej prezentacji i promocji (por. Makaruk 2018).

Podczas realizacji pierwszego modułu wykonywane są testy psychologiczno-pedagogiczne, pomocne w rozpoznawaniu potencjału zawodowego. Odpowiednie dla poszczególnych grup wiekowych testy mogą być wykonywane zarówno w starszych klasach szkół podstawowych, jak i w szkołach średnich czy na poziomie studiów. Drugi moduł, czyli budowanie wizerunku i współpraca stanowi swoistą kanwę dla rozwijania predyspozycji twórczych i umiejętności interpersonalnych. Zadania mogą być wykonywane w różnych grupach wiekowych, choć efekty końcowe zwykle są inne – adekwatne do wieku uczestników. Natomiast trzeci moduł – kreatywna prezentacja i promocja – pozwala na zaprezentowanie kompetencji interpersonalnych z większą pewnością siebie (u wielu uczestników wraz ze wzmocnioną samooceną).

Podstawę stanowiącą o możliwości rozwijania predyspozycji twórczych stanowią zadania związane z Guilfordowskim myśleniem dywergencyjnym. Cechami ważnymi w skutecznym myśleniu dywergencyjnym są: zdolność generowania wielu pomysłów na etapie burzy mózgów (tzw. płynność myślenia), zdolność tworzenia zróżnicowanych pomysłów, sięgania po odległe skojarzenia (giętkość myślenia) oraz zdolność kreowania pomysłów niekonwencjonalnych, innowacyjnych, wychodzących poza schematy, czyli oryginalność myślenia (Guilford 1978). Podstawą rozwijania kompetencji interpersonalnych jest nazywanie emocji i komunikowanie potrzeb w sposób zrozumiały dla uczestników zespołu. Kluczem do skuteczności działań podejmowanych przez uczestników w ramach tego modułu jest integracja uczestników. Liczne ćwiczenia, służące bliższemu poznaniu się zespołu, przyczyniają się do zwiększenia swobody wypowiedzi i chęci współpracy podczas twórczego rozwiązywania zadań. Innym kluczowym elementem modułu jest znajomość zasad poprawnej komunikacji – niezbędna podczas wykonywania zadań i współpracy uczestni-

ków treningu. Uczestnicy treningu wraz z prowadzącym ustalają zasady przekazywania informacji, którymi kierują się podczas realizacji zadań i przy ich ocenie; są one oparte m.in. na zasadach porozumienia bez przemocy – ang. *nonviolent communication*, NVC (Rosenberg 2017). Ważną kwestią skutecznego przekazu jest umiejętność stosowania konstruktywnej krytyki. Na bazie wprowadzenia teoretycznego uczestnicy treningu wykonują ćwiczenia o charakterze interpersonalnym i twórczym. Zadania związane z podejmowaniem wyzwań i rozwiązywaniem problemów pozwalają nie tylko zdobyć zaawansowaną wiedzę i umiejętności, lecz także integrują grupę stawiającą czoło wspólnemu wyzwaniu, uczą współpracy, podziału ról itd. Oceny zadań wykonywanych przez uczestników dokonuje się na podstawie *peer mentoringu*, czyli udzieleniu informacji zwrotnej przez inne osoby z grupy (feedback). Możliwość wypowiedzenia się na forum grupy w atmosferze akceptacji ma na celu zwiększenie wiary we własne siły i jest ważnym elementem treningu. Jednym z elementów budowania wizerunku, ale także przydatnym do kreatywnej prezentacji i promocji, jest udział uczestników treningu w sesji zdjęciowej. Poza tym, na podstawie rozmowy ze specjalistą oraz konstruktywnej informacji zwrotnej od członków grupy, uczestnik może wzmocnić swoją samoocenę.

Ważne jest zatem podkreślenie roli jednostki w działaniach zespołowych – zajęcia oparte na *peer mentoringu*, udział w burzy mózgów, opracowanie strategii biznesowej oraz wsparcie specjalistyczne. Podczas uczestnictwa w ITTM na etapie budowania wizerunku i współpracy uczestnicy treningu wykonywali zadania twórcze, które polegały w początkowym etapie na budowaniu wież z różnych materiałów, np. ze słomek konstrukcyjnych. W miarę zwiększania stopnia trudności zadań konieczne było wybudowanie takich wież, które można obrócić do góry nogami, czy przygotowanie tuneli z ograniczonej ilości materiałów, z zastosowaniem dyscypliny czasowej. Uczestnicy treningu uczyli się planowania, określania roli w zespole i wspólnego decydowania o podejmowanej strategii działania. Aranżowali pokaz mody zawodów, a stroje na pokaz „szyli” ze słomek kreatywnych. Podczas realizacji zadań studenci wykazywali się nie tylko pomysłowością i skutecznością, lecz także umiejętnością współpracy. Oceniając efekty wykonanej pracy, trenowali przekazywanie konstruktywnej informacji zwrotnej (por. Makaruk 2020, s. 25–26).

Kluczowym elementem trzeciego modułu – kreatywnej prezentacji i promocji – jest natomiast autoprezentacja. W Interpersonalnym Treningu Twórczego Myślenia miała ona formę rozmowy kwalifikacyjnej. Przygotowanie do autoprezentacji ze specjalistą zwiększało szansę na uzyskanie zadowalającego efektu podczas zaaranżowanej rozmowy kwalifikacyjnej. Moduł ten zakłada

opracowanie także własnej strony internetowej, którą można wykorzystać w planowanej działalności gospodarczej lub hobbystycznej, zgodnej z preferencjami i zainteresowaniami poszczególnych uczestników projektu, oraz jej publikację w internecie. W ramach tego modułu odbywają się także webinaria (por. Makaruk 2018).

ITTM przygotowano w formie warsztatów 30-godzinnych, a zajęcia semestralne były prowadzone raz w tygodniu przez 2 godziny lekcyjne (90 minut). Interpersonalny Trening Twórczego Myślenia stanowi spójną całość, w której każdy etap jest ważny, ponieważ wynika z niego kolejny etap. Podstawę stanowi rozpoznawanie potencjału, wzmocnienie predyspozycji twórczych, kompetencji interpersonalnych i samooceny uczestników, tak aby mogli się zaprezentować. Ze względu na uniwersalny charakter treningu można go stosować u uczniów starszych klas szkół podstawowych, młodzieży szkół średnich i studentów.

Założenia metodologiczne badań własnych

Kluczowe obszary niniejszych badań są związane ze skutecznym rozwijaniem twórczego myślenia i umiejętności interpersonalnych, a także z poszukiwaniem możliwości podnoszenia poziomu samooceny u uczestników treningu. W odniesieniu do samooceny, jako cel badawczy określono wstępną ocenę skuteczność ITTM w podnoszeniu poziomu samooceny uczestników warsztatów.

Adekwatnie do wyznaczonego celu postawiono następujące pytanie badawcze: czy i w jakim stopniu udział w warsztatach ITTM wpływa na poziom samooceny u uczestników?

W celu uzyskania odpowiedzi na powyższe pytanie badawcze skorzystano z metody testów pedagogicznych. Do kontroli wyników zastosowano Skalę Samooceny SES Rosenberga (Dzwonkowska i in. 2008).

Przyjęto następującą hipotezę badawczą: uczestnictwo badanych w cyklu warsztatów ITTM korzystnie wpływa na poziom samooceny uczestników.

Ustalono zmienne: zmienną niezależną – uczestnictwo w warsztatach ITTM; zmienne zależne – wstępny poziom samooceny uczniów/studentów, wynikowy poziom samooceny uczniów/studentów według Skali Samooceny SES Rosenberga (por. Makaruk 2019, s. 94–95).

Narzędziem badawczym, używanym podczas prowadzenia badań określających poziom samooceny uczestników ITTM, była Skala Samooceny SES (Self-Esteem Scale), opracowana przez Morrisa Rosenberga. Autorami polskiej

adaptacji są: Irena Dzwonkowska, Kinga Lachowicz-Tabaczek oraz Mariola Łąguna (2008). W wielu krajach skala była z powodzeniem używana do badania młodzieży, studentów, osób dorosłych. Również w Polsce eksperymentalna wersja metody stosowana była w badaniach prowadzonych w wielu grupach, zarówno młodzieży, studentów, jak i osób dorosłych. Badania normalizujące objęły próbę osób w wieku od 14 do 75 lat, potwierdzając przydatność narzędzia dla tej szerokiej grupy. Skala ta była stosowana także w badaniach dzieci w wieku od 11 do 13 lat (Oleś 2002) – nie odnotowano u nich problemów z udzielaniem odpowiedzi.

Analiza wyników badań prowadzonych z użyciem polskiej wersji skali samooceny Rosenberga prowadzi do wniosku, że skala ta dobrze mierzy stosunek do własnej osoby i diagnozuje ważny aspekt koncepcji Ja. Oprócz podstawowego, zgodnego z definicją przyjętą przez Rosenberga (1965) zastosowania SES do pomiaru globalnej jawnej samooceny – traktowanej jako stosunkowo trwała postawa wobec Ja – skala po zmodyfikowaniu instrukcji może być wykorzystywana do pomiaru samooceny jako stanu.

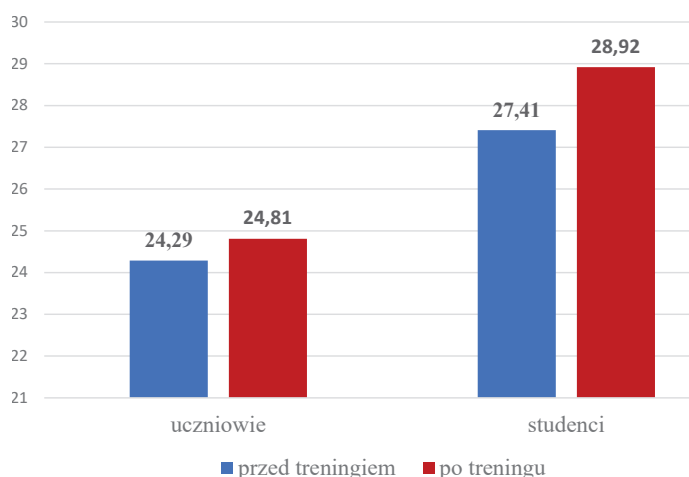
Skala samooceny Rosenberga zbudowana jest z 10 twierdzeń, które mają charakter diagnostyczny. Osoba badana jest proszona o wskazanie, w jakim stopniu zgadza się z każdym z nich poprzez otoczenie kółkiem jednej z odpowiedzi. Odpowiedzi udzielane są na skali czterostopniowej od 1 do 4 (1 – zdecydowanie zgadzam się, 4 – zdecydowanie nie zgadzam się). Za każdą odpowiedź badany uzyskuje więc od 1 do 4 punktów. W polskiej wersji kwestionariusza pod każdą pozycją została umieszczona pełna skala odpowiedzi. Badania przy pomocy skali Rosenberga można przeprowadzać indywidualnie lub zbiorowo. Mogą być stosowane przez pedagogów i psychologów (Dzwonkowska i in. 2008). Podczas badań opisywanych w niniejszym artykule wykorzystano z polskiej wersji narzędzia.

Badania z wykorzystaniem Skali Samooceny SES, pozwalające na ocenę poziomu samooceny uczestników ITTM, zostały przeprowadzone na pierwszych i ostatnich zajęciach warsztatowych (pre-test i post-test). Ponadto równolegle do badań ilościowych były prowadzone badania jakościowe (obserwacje, wywiady z uczniami), które są w trakcie opracowania. Cykl warsztatów obejmował 30 godzin lekcyjnych (warsztaty odbywały się raz w tygodniu i trwały dwie godziny lekcyjne). Badania przeprowadzono w roku akademickim 2017/2018 oraz 2019/2020 w Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie oraz w 2018/2019 w szkołach podstawowych z warszawskiej dzielnicy Wesoła. Dobór osób do próby badawczej był nielosowy (dogodny). Poziom samooceny u nastolatków był często niski lub przeciętny, przy czekającym ich wyborze

zawodu (szkół średnich), co sprawiło, że ta grupa wydała się badaczce szczególnie ważna jako porównawcza.

Wyniki analiz – poziom samooceny a ITTM

W badaniu wzięło udział łącznie 79 osób, uczniów szkół podstawowych i studentów, w wieku od 13 do 25 lat, z czego uczniowie klasy szóstej szkoły podstawowej stanowili 53% grupy, a studenci 47%. De facto były to dwie różne grupy wiekowe: grupa młodzieży (13–14 r.ż.) oraz młodych dorosłych (21–25 r.ż.). Zdecydowaną większość badanych stanowiły kobiety (68%), 32% uczestników stanowili mężczyźni. Porównanie średnich wyników poziomu samooceny uczestników zarówno przed, jak i po udziale w cyklu warsztatów ITTM przedstawia poniższy wykres.



Wykres 1. Poziom samooceny uczestników ITTM

Źródło: badania własne.

Wykres pokazuje, iż średnie wyniki poziomu samooceny uczestników w badaniach przeprowadzonych przed treningiem były niższe niż po treningu. Przed treningiem średni wynik u uczniów ($N = 42$) przed treningiem wynosił 24,29, natomiast po treningu 24,81. W przypadku studentów ($N = 37$) natomiast średni wynik przed treningiem wynosił 27,41, a po treningu 28,92.

Przeprowadzono analizę statystyczną dla wyników uzyskanych przez uczniów ($N = 42$) oraz studentów ($N = 37$). Zastosowano test t-Studenta dla prób zależnych (Góralski 2009). Wartość testu studenta wynosi dla uczniów $t = 4,22$, natomiast dla studentów $t = 4,90$. Wyniki podano w liczbach bezwzględnych. Podane wyniki w każdej z grup świadczą o tym, że różnice w poziomie samooceny u uczestników przed i po treningu są istotne statystycznie na poziomie $p = 0,001$. Analiza wyników poziomu samooceny uczniów i studentów pokazuje, iż uczestnictwo w cyklu warsztatów ITTM przyczyniło się do wzrostu poziomu samooceny uczestników.

Wyniki badań surowych zostały, zgodnie z wytycznymi Skali Samooceny SES, przełożone na steny. Analizy dotyczące poziomu samooceny uczestników ITTM przed treningiem i po treningu wskazują, iż badana próba ($N = 79$) z uwagi na poziom samooceny wyrażony w stenach charakteryzuje się przeciętną samooceną, zarówno przed treningiem ($M = 4,05$; $s = 1,753$), jak i po nim ($M = 4,51$; $s = 1,686$), przy czym rozpiętość wyniku wyrażonego w stenach przed treningiem waha się od 1 do 8, zaś po treningu od 2 do 8 stenów (por. tabela 1).

Tabela 1. Statystyki opisu próby dla wyników poziomu samooceny wyrażonych w stenach

Zmienna	Samoocena w stenach przed treningiem ($N = 79$)	Samoocena w stenach po treningu ($N = 79$)
Średnia	4,05	4,51
Mediana	4,00	4,00
Dominanta	4,00	4,00
Odchylenie standardowe	1,753	1,686
Minimum	1,00	2,00
Maksimum	8,00	8,00

Źródło: badania własne.

W pierwszym kroku dokonano analiz, których celem było zidentyfikowanie różnic w samoocenie przed i po treningu w całej próbie. Wynik testu ($t_{(df=78)} = -5,893$, $p < 0,001$) wskazał na istotny statystycznie wzrost samooceny w całej grupie po treningu ITTM. Wielkość tego efektu jest umiarkowana (d Cohena

= -0,663). Kolejno przeprowadzono analizy różnic w dwóch grupach: uczniów szkoły podstawowej i studentów. Wynik ponownie wskazał na istotny statystycznie wzrost samooceny w obu grupach: studentów ($t_{(df=36)} = -4,897$, $p < 0,001$; wielkość efektu jest duża d Cohena = -0,805) i uczniów ($Z = -3,972$, $p < 0,001$).

Następnie dokonano analiz z uwagi na płeć. Wyniki wskazały, że w grupie kobiet samoocena wzrosła istotnie ($t_{(df=53)} = -5,769$, $p < 0,001$), przy czym wielkość efektu jest umiarkowana (d Cohena = -0,785). W grupie mężczyzn wzrost ten uwidocznił się jedynie na poziomie tendencji ($t_{(df=24)} = -2,000$, $p < 0,057$), nie uzyskując poziomu istotności statystycznej.

Wstępne analizy wskazują, że trening może sprzyjać wzrostowi samooceny w dwóch badanych grupach wiekowych, tj. studentów i uczniów szkoły podstawowej. Efekt ten lepiej widoczny jest w grupie kobiet aniżeli mężczyzn, gdzie uwidacznia się jedynie jako efekt na poziomie tendencji. Dzieje się tak prawdopodobnie z uwagi na fakt, iż grupa mężczyzn w badaniu wymaga zwiększenia, ponieważ stanowi 32% wielkości próby przy stosunkowo niedużej wielkości próby ($N = 79$).

Dyskusja wyników – podsumowanie

Znane są też badania związane z korelacją relacji interpersonalnych z samooceną (Cameron, Granger 2019). Wyniki niniejszych badań wpisują się w narrację związaną z korelacją pomiędzy rozwijaniem predyspozycji twórczych, kompetencjami interpersonalnymi i poziomem samooceny. Niska kontrola czynników modyfikujących związek oraz quasi-eksperymentalny charakter badań mogły zaważyć na wyniku, dlatego też badania są kontynuowane. Trening mógł wpłynąć na istniejące relacje grupowe poprzez stworzenie pozytywnej atmosfery podczas wykonywania zadań twórczych, udzielanie wsparcia oraz redukcję poczucia odrzucenia, co jest zgodne z ustaleniami Jessiki Cameron i Steve'a Grangera (2019).

Od września 2021 r. warsztaty badania nad skutecznością Interpersonalnego Treningu Twórczego Myślenia (ITTM) w zakresie predyspozycji twórczych, kompetencji interpersonalnych oraz wzmacniania poziomu samooceny uczestników są kontynuowane zarówno w szkołach podstawowych, jak i grupach studenckich w Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie (w trybie stacjonarnym). Podczas pierwszych fal pandemii od marca 2020 do września 2021 roku nastąpiła zmiana trybu pracy warsztatowej ze stacjonarnego na zdalny, w związku z czym zarówno prowadzenie warsztatów, jak i badań było jedynie elementarne i uniemożliwiało porównanie z poprzednimi wynikami – można tu mó-

wić o przerwie w rozwoju procesów grupowych w poszczególnych grupach studenckich czy klasach szkolnych.

Dotychczasowe wyniki uzyskane w trakcie badań wydają się satysfakcjonujące i zachęcają do pogłębiania. Jak wynika z bieżącej ewaluacji w grupach studenckich, chęć i potrzeba uczestnictwa w warsztatach ITTM jest wysoka, podobnie zresztą u starszych uczniów szkół podstawowych, którzy jednak zgłaszają zbyt duże obciążenie czasowe codziennymi obowiązkami szkolnymi.

BIBLIOGRAFIA

- Biela A. (2015), *Trening kreatywności. Jak pobudzić twórcze myślenie*, Warszawa: Edgard.
- Cameron J.J., Granger S. (2019), *Does self-esteem have an interpersonal imprint beyond self-reports. A metaanalysis of self-esteem and objective interpersonal indicators*, „Personality and Social Psychology Review”, 23 (1), s. 73–102.
- Cardinali G., D’Allura T. (2001), *Parenting styles and self-esteem: A study of young adults with visual impairments*, „Journal of Visual Impairments and Blindness”, 95 (5), s. 261–271.
- Coopersmith S. (1967), *The antecedents of self-esteem*, San Francisco: W.H. Freeman and Company.
- Dzwonkowska I., Łaguna M., Lachowicz-Tabaczek K. (2007), *Skala samooceny SES Morrisa Rosenberga – polska adaptacja metody*, „Psychologia Społeczna” 2 (4), s. 164–176.
- Dzwonkowska I., Łaguna M., Lachowicz-Tabaczek K. (2008), *Samoocena i jej pomiar. Polska adaptacja skali SES M. Rosenberga*, Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych.
- Gagné M., Deci L. (2005), *Self-determination theory and work motivation*, „Journal of Organizational Behavior”, 26 (4), s. 331–362.
- Góralski A. (1989), *Twórcze rozwiązywanie zadań*, Warszawa: PWN.
- Góralski A. (1995), *Reguły treningu twórczości*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Góralski A. (2003), *Teoria twórczości*, Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Góralski A. (2009), *Metody badań pedagogicznych w zarysie*, Warszawa: Wydawnictwo Universitas Rediviva.
- Grzegorzczuk A. (1993), *Życie jako wyzwanie. Wprowadzenie w filozofię racjonalistyczną*, Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
- Guilford J. (1978), *Natura inteligencji człowieka*, Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Harter S. (2006), *The development of self-esteem*, w: M.H. Kernis (red.), *Self-esteem issues and answers: A sourcebook of current perspectives*, New York: Psychology Press, s. 144–150.

- Higgins E.T. (1987), *Self-discrepancy: A theory relating self and affect*, „Psychological Review” 94 (3), s. 319–40.
- Jabłonowska M. (2004), *O pedagogice twórczości – refleksje i rozwiązania praktyczne*, w: J. Łaszczyk, *Pedagogika twórczości i dialogu*, Warszawa: Wydawnictwo Universitas Rediviva, s. 47–55.
- James W. (2002), *Psychologia. Kurs skrócony*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kernis M.H. (2005), *Measuring of self-esteem in context: The importance of stability of self-esteem in psychological functioning*, „Journal of Personality”, 73 (6), s. 1569–1605.
- Kernis M.H., Brown A.C., Brody G.H. (2000), *Fragile self-esteem in children and its associations with perceived patterns of parent-child communication*, „Journal of Personality”, 68 (2), s. 225–252.
- Klinkosz W., Iskra J., Dawidowicz M. (2017), *Kwestionariusz Kompetencji Interpersonalnych ICQ-R*, Gdańsk: Pracownia Testów Psychologicznych i Pedagogicznych.
- Kmiecik-Baran K. (1983), *Informacje oceniające, samoocena i poczucie kontroli a myślenie twórcze*, Warszawa: Wydawnictwo PAN.
- Limont W. (2008), *Zdolności, talent, twórczość*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Łaszczyk J. i in. (2008), *Trening twórczości z komputerem*, Warszawa: Wydawnictwo APS.
- McMullin J.A., Cairney J. (2004), *Self-esteem and the intersection of age, class and gender*, „Journal of Ageing Studies”, 18, s. 75–85.
- Makaruk A.R. (2018), *Innowacja społeczna – Interpersonalny Trening Twórczego Myślenia (ITTM) efektem współpracy uczelni wyższej z organizacją pozarządową*, w: M. Seroka (red.), *Organizacje pozarządowe w stuleciu Polski niepodległej*, Olsztyn: Wydział Prawa i Administracji UWM.
- Makaruk A.R. (2019), *Efekty uczestnictwa w interpersonalnym treningu twórczego myślenia – wstępne wyniki badań predyspozycji twórczych*, „Studia Pedagogiczne”, 2 (34), s. 89–99.
- Makaruk A.R. (2020), *Efekty uczestnictwa w interpersonalnym treningu twórczego myślenia – wstępne wyniki badań kompetencji interpersonalnych*, „Studia Pedagogiczne”, 2 (36), s. 23–33.
- Matczak A., Jaworowska A., Stańczak J. (2000), *TCT-DP Rysunkowy Test Twórczego Myślenia*, Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych.
- Nęcka E. (2005), *Trening twórczości*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Nęcka E. (2016), *Psychologia twórczości*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

- Oleś M. (2002), *Cechy osobowości i symptom zaburzeń depresyjnych u dzieci o różnym stopniu poczucia własnej wartości*, Referat wygłoszony na XXXI Zjeździe Naukowym PTP, Lublin, 5–8 września.
- Piirto J. (1999), *Talented children and adults: Their development and education* (2nd ed.), Columbus, OH: Prentice Hall/Merrill.
- Pope A.W., McHale S.M., Craighead W.E. (1988), *Self-esteem enhancement with children and adolescents*, Elmsford: Pergamon Press.
- Pufal-Struzik I. (2006), *Podmiotowe i społeczne warunki twórczej aktywności artystów*, Kielce: Wydawnictwo Wszechnicy Świętokrzyskiej.
- Renzulli J.S. (1978), *What makes giftedness? Reexamining a definition*, *Phi Delta Kappan*, 60, s. 180–184.
- Robins R.W., Trzaśniewski K.H. (2005), *Self-esteem development across the lifespan*, „Current Directions in Psychological Science”, 14 (4), s. 158–162.
- Rosenberg M. (1965), *Society and adolescent self-image*, New York: Princeton University Press.
- Rosenberg M.B. (2017), *Porozumienie bez przemocy*, Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca.
- Szpitalak M., Polczyk R. (2015), *Samoocena. Geneza, struktura, funkcje i metody pomiaru*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Szmidt K. (2013), *Trening kreatywności: podręcznik dla pedagogów, psychologów i trenerów grupowych*, Gliwice: Wydawnictwo Helion.
- Szmidt K. (2017), *Edukacyjne uwarunkowania kreatywności*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Tannenbaum A. (2003), *Computer networks*, Pearson Education India.
- Torrance E. (1965), *Rewarding creative behavior*, Englewood Cliffs, New York: Prentice-Hall.
- Torrance E. (1979), *The search for satori and creativity*, Buffalo, New York: Bearly Limited.
- Torrance E. (1995), *Insights about creativity: Questioned, rejected, ridiculed, ignored*, „Educational Psychology Review”, 7, s. 313–322.
- Tucholska K. (2007), *Kompetencje temporalne jako wyznacznik dobrego funkcjonowania*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Uszyńska-Jarmoc J. (2007), *Od twórczości potencjalnej do autokreacji w szkole*, Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
- Vazire S. (2006), *Informant reports: A cheap, fast and easy method for personality assessment*, „Journal of Research in Personality” 40 (5), s. 472–481.
- Ziegler A., Heller K. (2000), *Conceptions of giftedness from a meta-theoretical perspective*, w: *International Handbook of Giftedness and Talent*, s. 3–21.
- Zimmerman M.A., Copeland L.A., Shope J.T., Dielman T. (1997), *A longitudinal study of self-esteem: Implications for adolescent development*, „Journal of Youth and Adolescence”, 26 (1), s. 45–52.

STRESZCZENIE

Kontynuacja artykułu pt. *Efekty uczestnictwa w interpersonalnym treningu twórczego myślenia – wstępne wyniki badań kompetencji interpersonalnych* opublikowanego w „Studiach Pedagogicznych” nr 2/2020, tom 36. Artykuł dotyczy projektu „Wejść z impetem na rynek pracy. Interpersonalny trening twórczego myślenia”, uznanego za innowację społeczną. Projekt był realizowany na przełomie 2017 i 2018 roku i kontynuowany w roku szkolnym (i akademickim) 2019/2020 w Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie oraz w warszawskich szkołach podstawowych. W artykule zaprezentowano wstępne wyniki związane z wpływem Interpersonalnego Treningu Twórczego Myślenia na samoocenę uczestników. Zakładano, że uczestnictwo w Interpersonalnym Treningu Twórczego Myślenia przyczyni się do zwiększenia poziomu uczestników w zakresie samooceny.

SŁOWA KLUCZOWE: kreatywność, trening twórczości, trening interpersonalny

SUMMARY

Continuation of the article *The effects of participation in the interpersonal training of creative thinking – preliminary results of research of interpersonal competences* published in no 2/2020 vol. 36 of Pedagogical Studies. The article concerns the project entitled „Enter the job market with impetus. Interpersonal training of creative thinking”, recognized as a social innovation. The project was carried out at the turn of 2017/2018 and continued in 2019/2020 at the Academy of Special Education in Warsaw and in Warsaw primary schools. The article presents preliminary results related to the impact of Interpersonal Creative Thinking Training on participants' self-esteem. It was assumed that participation in the Interpersonal Creative Thinking Training would contribute to increasing the level of participants in terms of self-esteem.

KEYWORDS: self-esteem, creativity, interpersonal training, creative thinking

ANNA RÓŻA MAKARUK – Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 16.06.2022

Daty recenzji / Revised: 4.01.2023; 20.01.2023; 25.01.2023

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 31.10.2023