

Jacek Gralewski*

**CZY PŁEĆ TWÓRCY MA ZNACZENIE? PRZEKONANIA
NAUCZYCIELI NA TEMAT CHARAKTERYSTYKI
KREATYWNEGO CHŁOPCA ORAZ KREATYWNEJ
DZIEWCZYNKI**

Współcześnie, jednym z nierozwiązanych problemów dotyczących ludzkiej twórczości pozostaje to, że mimo braku stałych różnic w nasileniu zdolności twórczych między kobietami a mężczyznami (Baer, Kaufman 2008; Karwowski i in. 2016; Kogan 1974; Turska 2013) obserwuje się istotne różnice między nimi w zakresie ich rzeczywistych osiągnięć twórczych (Abra, Valentine-French 1991; Baer, Kaufman 2008; Helson 1990; Piirto 2004; Reis 1999; Simonton 1994). Wzór tych różnic, wskazuje na wyraźną przewagę mężczyzn nad kobietami w zakresie najwyższych osiągnięć twórczych (Piirto 2004; Simonton 1994). Wyjaśnienie powodów występowania różnic w osiągnięciach twórczych kobiet i mężczyzn jest kwestią ważną, ponieważ wiąże się z potrzebą ograniczenia zjawiska określanego jako „gubienie talentów” i realnych strat wynikających z niewykorzystania potencjału twórczego kobiet.

Dotychczasowe próby wyjaśnienia przyczyn wskazywanego wyżej zjawiska, poza aspektami biologicznymi sprowadzały się przede wszystkim do czynników środowiskowych (Abra, Valentine-French 1991). W przeszłości wiązały się one przede wszystkim z odmiennymi oczekiwaniami społecznymi wobec kobiet oraz mężczyzn. Zgodnie z nimi kobietom przypisywano role społeczne powiązane głównie z prowadzeniem domu oraz opieką nad dziećmi (Gromkowska-Melosik 2011). Mimo upływu czasu, te historyczne – wydawałoby się – przekonania nadal funkcjonują, predysponując mężczyzn

* **Jacek Gralewski** – doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie; zainteresowanie naukowe: pedagogika twórczości, diagnostyka twórczości, wspieranie kreatywności uczniów w warunkach szkolnych, ukryte teorie twórczości; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5089-7755>; e-mail: jacekgralewski@o2.pl

do podejmowania aktywności twórczej, podczas gdy kobiety nadal stawiają w roli matki i opiekunki domowego ogniska (Simonton 1994). Helson (1990) sugeruje wręcz, że współczesne oczekiwania formułowane wobec ról społecznych pełnionych przez kobiety są tak sformułowane, że w znaczący sposób utrudniają im osiągnięcie sukcesów w zakresie twórczości. Wiąże się to między innymi z odmiennymi praktykami wychowawczymi stosowanymi względem chłopców oraz dziewcząt (Helson 1990), które wydają się wpływać na twórczą produktywność kobiet i mężczyzn w zupełnie inny sposób (Simonton 1994). Ponadto koszty założenia rodziny oraz posiadania potomstwa są odmienne dla kobiet i mężczyzn, co wywołuje konflikt między rolami rodzinnymi oraz zawodowymi (Cole, Zuckerman 1987; Piirto 1991), oraz utrudnia aktywność twórczą. W konsekwencji trajektorie karier twórczych kobiet są zupełnie inne niż twórczych mężczyzn. W chwili, gdy mężczyźni dynamizują swój rozwój zawodowy kobiety są bardzo silnie zaangażowane w procesy związane z założeniem rodziny oraz wychowaniem dzieci (Piirto 1991). Ponadto mimo rozwoju cywilizacyjnego i powszechnego dostępu do edukacji, okazuje się, że współczesne kobiety nadal cierpią na ograniczenia w dostępie do zasobów, technologii oraz narzędzi niezbędnych do podejmowania profesjonalnej aktywności twórczej (Baer, Kaufman 2008; Simonton 1994).

Szczególą rolę w procesie przekazywania stereotypowych wzorców męskości i kobiecości odgrywają nauczyciele (Kopciewicz 2007), którzy w związku z tym bywają również określani jako strażnicy socjalizacji (Pesu, Viljaranta, Aunola 2016). Dlatego też, celem niniejszego tekstu uczyniono analizę przekonań nauczycieli na temat cech charakteryzujących kreatywnego chłopca oraz kreatywną dziewczynkę. Uznano, że przekonania tego typu mogą odgrywać ważną rolę w procesach nauczania oraz wychowywania do twórczości (Szmidt 2007), a także w realizacji programów nauczania, które na całym świecie coraz częściej akcentują potrzebę stymulowania kreatywności uczniów (Cachia i in. 2010; Heilmann, Korte 2010). Przyjmuje się bowiem, że pomyślna realizacja wszelkich działań mających na celu wspieranie oraz rozwijanie potencjału twórczego uczniów w warunkach szkolnych, w znacznej mierze zależy od przekonań nauczycieli na temat twórczości (Bereczki, Kárpáti 2018). Na tej podstawie, parafrazując słowa Nochlin (1988) w niniejszym tekście uznano, że różnice w osiągnięciach twórczych kobiet i mężczyzn nie są zapisane w gwiazdach, nie wynikają również z odmiennego poziomu ich zdolności, motywacji do pracy, cech osobowości czy hormonów. Są natomiast w znacznym stopniu skutkiem reprodukcji stereotypowych przekonań na temat męskości i kobiecości, a co za tym idzie odmiennych oczekiwań wobec pełnionych przez nich ról społecznych (Kopciewicz 2007).

Rozumienie twórczości

W pedagogice twórczość jest definiowana, nie tyle przez pryzmat osiągnięć czy wytworów (Carson i in. 2003; Simonton 1994) co przez pryzmat twórczego potencjału (Barbot i in. 2015), który rozumiany jest jako zdolność do generowania nowych i w jakimś sensie wartościowych rozwiązań określonych zadań i problemów (Barbot i in. 2015; Gajda i in. 2017; Runco, Jaeger 2012). W tym znaczeniu twórczy potencjał postrzegany jest jako konglomerat kognitywnych i osobowościowych charakterystyk, wiązany przede wszystkim ze zdolnościami twórczymi, otwartością oraz niezależnością (Karwowski i in. 2015) i można go zaobserwować w mniejszym lub większym nasileniu w każdej osobie (Hong, Kang 2010; Rubinstein i in. 2013; Turner 2013). W literaturze polskiej prawdopodobnie najlepszym odpowiednikiem twórczego potencjału jest pojęcie kreatywności rozumiane jako „osobowościowy potencjał większości ludzi do osiągania znaczących – przynajmniej w skali psychologicznej – wyników w zakresie twórczości” (Karwowski 2009, s. 27). Tak rozumiana kreatywność postrzegana jest jako konieczny warunek wszelkiego rodzaju aktywności oraz osiągnięć twórczych (Karwowski 2009; Plucker 1999; Runco 2007).

Kreatywność może być z powodzeniem wspierana, na co wskazują przede wszystkim wyniki badań poświęconych efektywności stymulacji zdolności twórczych (Ma 2006; Mansfield i in. 1978; Pyryt 1999; Scott i in. 2004; Wiśniewska, Karwowski 2007). Powyższe przesłanki sprawiają, że kreatywność powinna być rozwijana również w warunkach szkolnych (Cachia, Ferrari 2010; Craft 1999) na wszystkich przedmiotach i poziomach nauczania (Cachia, Ferrari 2010; Heilmann, Korte 2010).

Przekonania nauczycieli na temat twórczości

Przekonania nauczycieli należy odróżnić od wiedzy. Przekonania definiuje się jako subiektywne, specyficzne dla danej osoby lub grupy, wynikające z uogólnienia osobistych doświadczeń, systemy poglądów na jakiś temat (Ashton 2015). Przekonania nauczycieli kształtują się w wyniku pewnych epizodycznych wydarzeń mających związek z ich osobistymi doświadczeniami oraz pod wpływem różnego rodzaju zgeneralizowanych przekazów kulturowych na dany temat (Nespor 1987). Skutkuje to między innymi tym, że mają one charakter subiektywny, a więc nie zawsze zgodne są z formalną wiedzą na dany temat, jaka płynie chociażby z wyników badań naukowych. Okazuje się jednak, że mimo subiektywnego charakteru przekonań, nauczyciele bardzo często posługują się nimi w swojej pracy zawodowej o wiele chętniej niż formalną wiedzą o charakterze akademickim (Nespor 1987).

Przekonania nauczycieli na temat twórczości, nazywane również ukrytymi (Chan, Chan 1999; Runco 1984) lub potocznymi teoriami twórczości (Gralewski 2016), określają ich osobiste sposoby rozumienia twórczości, a także służą im jako standardy oceniania zachowań, produktów i cech uczniów kreatywnych (Chan, Chan 1999; Gralewski, Karwowski 2018; Runco 1984). Okazuje się, że przekonania tego typu mogą mieć istotne znaczenie dla procesu wspierania i rozwijania kreatywności uczniów (Bereczki, Kárpáti 2018; Skiba i in. 2010), ponieważ warunkują gotowość nauczycieli do wspierania i nauczania twórczości w szkole (Rubenstein i in. 2013), ich oczekiwania wobec aktywności twórczej uczniów (Runco i in. 1993), a także ich zdolność do rozpoznawania kreatywności uczniów (Gralewski, Karwowski 2018). Uznaje się, że przekonania tego typu mogą wpływać na formułowane przez nauczycieli cele nauczania, wybory metod nauczania (Beghetto 2006), czy charakter zadań stawianych uczniom (Pajares 1992).

Przekonania nauczycieli na temat charakterystyki krewnych dziewcząt oraz kreatywnych chłopców

Dotychczasowe wyniki badań dotyczące przekonań nauczycieli na temat ucznia kreatywnego (bez względu na jego płeć) wskazują, że uczeń taki jest opisywany przede wszystkim przez pryzmat poznawczych predyspozycji do twórczości, cech osobowości obejmujących między innymi ciekawość świata, otwartość, niezależność czy nonkonformizm, a także cech odwołujących się do jego motywacji do działania takich jak inicjatywa, ambicja, wytrwałość, determinacja czy aktywność (Andiliou, Murphy 2010; Bereczki, Kárpáti 2018; Gralewski 2008). Ponadto przekonania nauczycieli, dość silnie akcentują inteligencję ucznia kreatywnego (Aish 2014; Aljughaiman, Mowrer-Reynolds 2005; Chan, Chan 1999; Runco 1984; Runco i in. 1993), cechy dotyczące jego funkcjonowania szkolnego, (Aljughaiman, Mowrer-Reynolds 2005), a także miłe i przyjazne usposobienie (Chan, Chan 1999; Gralewski 2019; Runco i in. 1993), które w większości trudno uznać za wskaźniki kreatywności.

Generalnie, o ile przekonania nauczycieli dotyczące charakterystyki ucznia kreatywnego (bez względu na jego płeć) były wielokrotnie analizowane zarówno przez badaczy zagranicznych (patrz przegląd dokonany przez: Bereczki, Kárpáti 2018; Gralewski 2019) jak i polskich (Gralewski 2008; Gralewski, Karwowski 2018; Pufal-Struzik 2006; Przetacznik-Gierowska, Kielar-Turska 1992; Tokarz, Słabosz 2001) to niewiele z nich poruszało problem potencjalnych różnic w zakresie wyobrażeń nauczycieli na temat charakterystyki kreatywnej dziewczynki oraz kreatywnego chłopca.

Na wyraźne różnice przekonaniach nauczycieli dotyczących charakterystyki kreatywnego chłopca oraz kreatywnej dziewczynki w opinii nauczycieli polskich szkół średnich wskazały wcześniejsze badania Gralewskiego (2019). Nauczyciele biorący udział w badaniu, kreatywnego chłopca charakteryzowali przez pryzmat cech odwołujących się do często spotykanych w literaturze przedmiotu charakterystyk osób twórczych (Feist 1998) wskazując, że jest on pomysłowy, odważny, pewny siebie, gotowy do podejmowania ryzyka, niezależny, broni własnego zdania, łamie zasady, jest bezpośredni, impulsywny, spontaniczny, lubi wyzwania, ale też jest przebojowy, charyzmatyczny i otwarty. Ci sami nauczyciele proszeni o charakterystykę kreatywnej dziewczynki twierdzili, że owszem bywa ona pomysłowa, ale poza tym w swoim działaniu przestrzega zasad i instrukcji, jest mało spektakularna, ulega opiniom grupy lub autorytetów, nie jest pewna siebie, unika ryzyka, asekuje się, preferuje bezpieczne działania, jest wrażliwa, spokojna, skromna, sumienna, pracowita, systematyczna, wytrwała, cierpliwa, grzeczna, a ponadto jest uzdolniona artystycznie lub manualnie.

Wspominane wyżej badania sugerują, że zróżnicowanie przekonań nauczycieli na temat charakterystyki kreatywnego chłopca oraz kreatywnej dziewczynki bardziej odnosi się do postrzegania odmienności stylu twórczości kobiet i mężczyzn niż do poziomu ich potencjału twórczego, kreatywności. Badani nauczyciele nie dostrzegali wyraźnych różnic w pomysłowości czy oryginalności kreatywnych dziewcząt i chłopców. Ponadto wydaje się, że przekonania tego typu są bardzo silnie nasycone stereotypowymi wzorcami postrzegania męskości i kobiecości. Kopciewicz w rozbudowanym studium badawczym (2007) wykazała, że bez względu na poziom kształcenia uczennice postrzegane są przez nauczycieli głównie przez pryzmat ich pracowitości, sumienności, staranności, systematyczności, aktywności i zaangażowania się w pracę na lekcjach czy odrabianie prac domowych. Z kolei w przekonaniach nauczycieli chłopcy są w tym zakresie bardziej beztroszy, chaotyczni, mniej zorganizowani, mają problemy z dyscypliną szkolną, bywają niegrzeczni, mniej koncentrują się na ocenach. Generalnie rzecz ujmując nauczyciele przekonani są o drzemających w chłopcach pokładach inteligencji i zdolności, które predysponują ich do podejmowania samodzielnej aktywności czy wręcz twórczości. Tymczasem dziewczęta postrzegane są przede wszystkim przez pryzmat ich sumienności, zdyscyplinowania i podporządkowania się woli nauczycieli, które niestety raczej nie sprzyjają ich aktywności twórczej, a wręcz przeciwnie stanowią element treningu milczenia, uległości i konformizmu (Kopciewicz 2007).

Przywoływane wyżej przekonania nauczycieli polskich znajdują swoje potwierdzenie również w badaniach zagranicznych (Bernard 1979; Bianco

i in. 2011; Lindley, Keithley 1991; Siegle, Reis 1998). Bianco i współpracownicy (2011) na podstawie pomysłowego badania, w którym nauczyciele mieli nominować uczniów do fikcyjnego programu wspierania zdolności wykaza-
li, że w przypadku chłopców szczególnie cenione i pożądane były zdolności
twórcze, indywidualizm oraz niezależność, podczas gdy w przypadku dziewcząt
pracowitość wytrwałość i zaangażowanie. Okazuje się jednak, że te same
cechy u uczniów odmiennej płci były różnie postrzegane przez nauczycieli –
chłopcy charakteryzujący się ciekawością, niezależnością, wyobraźnią oraz
pomysłowością postrzegani byli jako kreatywni i poszukujący wyzwań i na
podstawie tego typu cech byli chętnie nominowani do fikcyjnego programu
rozwoju zdolności, podczas gdy te same cechy u dziewcząt były postrzegane
jako przejawy ich społecznego niedostosowania, arogancji i niedojrzałości,
a tym samym dyskwalifikowały je z udziału w tego typu programie. Lin-
dley i Keithley (1991) twierdzą wręcz, że nauczyciele cenią indywidualizm
chłopców, zachęcają ich do eksperymentowania i aktywności, podczas gdy
od dziewcząt, oczekują, aby były pilne, posłuszne oraz pomocne. Taka sytu-
acja może prowadzić do odmiennych wzorów twórczości kobiet i mężczyzn,
gdzie mężczyźni częściej otrzymują przyzwolenie na stanowcze i agresywne
działania, podczas gdy kobiety mają być zorientowane na tworzenie dobrych
relacji z innymi osobami (Reis 2002) systematyczną pracę według wcześniej
ustalonego planu, oraz podporządkowanie autorytetom (Bernard 1979).

Cel badania

Mając na uwadze niewielką liczbę badań poświęconych postrzeganiu kre-
atywnych dziewcząt oraz kreatywnych chłopców, zdecydowano się sprawdzić
czy przekonania nauczycieli przedszkoli oraz szkół podstawowych na temat
kreatywności różnią się ze względu na płeć uczniów. Celem badania było
porównanie przekonań nauczycieli na temat charakterystyki kreatywnych
dziewcząt oraz kreatywnych chłopców, w szczególności w zakresie takich
cech, jak pomysłowość i oryginalność, sumienność a także podporządkowa-
nie oczekiwaniom innych osób.

Metoda badań

Osoby badane

W badaniu wzięło udział 128 nauczycieli, z czego 32,1% stanowili nauczyciele
przedszkoli, a 67,9% nauczyciele szkół podstawowych. Zdecydowaną więk-
szość uczestników badania stanowiły kobiety 97,7%, co wynika ze znacznego
sfeminizowania zawodu nauczycielskiego oraz tego, że badanie prowadzono
wśród nauczycieli przedszkoli i szkół podstawowych, gdzie odsetek kobiet

jest najwyższy (ORE 2015). W większości byli to doświadczeni nauczyciele. Wśród uczestników badania 9,2% stanowili nauczyciele stażyści, 24,6% nauczyciele kontraktowi, 26,2% nauczyciele mianowani i 40% nauczyciele dyplomowani. Wiek uczestników badania zawierał się w przedziale między 26 a 59 lat ze średnią $M = 42,75$ i $SD = 8,85$. Uczestnicy badania zamieszkiwali na terenie województwa mazowieckiego, przy czym 22,3% w gminach wiejskich, 30% w miastach o wielkości do 50 tys. mieszkańców, 23,1% w miastach o wielkości między 50 tys. a 250 tys. mieszkańców, oraz 24,6% w miastach o wielkości powyżej 250 tys. mieszkańców.

Narzędzia badawcze

Do pomiaru przekonań nauczycieli skonstruowano dwa specjalne kwestionariusze, przy czym pierwszy był przeznaczony do charakterystyki kreatywnej dziewczynki a drugi do charakterystyki kreatywnego chłopca. Obydwa kwestionariusze były względem siebie tożsame, co przejawiało się tym, że zawierały te same stwierdzenia (które różniły się jedynie pod względem formy fleksyjnej, dostosowanej do opisu uczniów różnej płci). Kolejność stwierdzeń w każdym z narzędzi była inna, tak aby nauczyciele oceniając na ile dane stwierdzenie opisuje np. kreatywną dziewczynkę nie sugerowali się adekwatnością danego stwierdzenia do opisu kreatywnego chłopca i odwrotnie. Każdy z kwestionariuszy składał się z 18 określeń odnoszących się do trzech skal opisujących odrębne rodzaje zachowań uczniów: (i) pomysłowość i oryginalność; (ii) sumienność, oraz (iii) podporządkowanie oczekiwaniom innych osób. Każda ze skal składała się z sześciu stwierdzeń. Przykładowe stwierdzenia dotyczące oryginalności i pomysłowości miały brzmienie „*Ma oryginalne pomysły*”; dotyczące sumienności – „*Jest sumienna/y i dokładna/y*”; dotyczące podporządkowania oczekiwaniom innych osób – „*Dostosowuje się do oczekiwań*”. Zadaniem nauczycieli było stwierdzenie za pomocą skali pięciopunktowej (gdzie 1 – *zdecydowanie nie*, 3 – *trudno powiedzieć*, 5 – *zdecydowanie tak*) na ile każde ze stwierdzeń pasuje do opisu kreatywnego ucznia, który jest chłopcem lub dziewczynką. Instrukcja do kwestionariusza mającego na celu pomiar przekonań nauczycieli na temat cech charakteryzujących kreatywnego chłopca brzmiała: „*Korzystając z podanej ankiety proszę ocenić jak poszczególne stwierdzenia opisują Pani/Pana zdaniem ucznia kreatywnego, który jest chłopcem*”. Instrukcja do kwestionariusza opisującego kreatywną dziewczynkę, była analogiczna.

Przebieg badania

Badanie przeprowadzono wśród uczestników studiów podyplomowych oraz kursów doszkalających prowadzonych w Akademii Pedagogiki Specjalnej

im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Udział w badaniu był w pełni anonimowy i dobrowolny. Badanie przeprowadzono w formie ankiety typu papier-ołówek. Ze względu na to, że uczestnicy musieli scharakteryzować zarówno kreatywnego chłopca jak i kreatywną dziewczynkę, badanie przeprowadzono wykorzystując zasadę randomizacji, zgodnie z którą połowa uczestników (według przydziału losowego) najpierw charakteryzowała kreatywnego chłopca a następnie kreatywną dziewczynkę, podczas gdy druga połowa uczestników najpierw opisywała kreatywną dziewczynkę, a następnie dopiero kreatywnego chłopca. Uczestnicy wypełniali komplet narzędzi badawczych tego samego dnia, w trakcie jednej sesji.

Wyniki

W pierwszym kroku analiz porównano średnie ocen przydatności poszczególnych stwierdzeń do opisu kreatywnej dziewczynki oraz kreatywnego chłopca (tabela 1). W przypadku dwunastu spośród osiemnastu analizowanych stwierdzeń odnotowano istotne statystycznie różnice między charakterystyką kreatywnej dziewczynki oraz kreatywnego chłopca. Wszystkie spośród analizowanych różnic przeważały na korzyść kreatywnej dziewczynki. Ujawnione wyniki wskazywały bowiem, że w przekonaniu badanych nauczycieli kreatywna dziewczynka (uczennica) była charakteryzowana jako osoba, która istotnie bardziej niż kreatywny chłopiec (uczeń): lubi zadania wymagające cierpliwości i wytrwałości, dostosowuje się do oczekiwań, sumiennie wypełnia powierzone jej zadania i reguł panujących w grupie, dopieszcza starannie wszystkie detale, praca według jasno wyznaczonych reguł sprawia jej przyjemność, ma świeże spojrzenie na stare problemy, jest konsekwentna, zaraża innych swoją pomysłowością, jest systematyczna, jest gotowa zgodzić się z zespołem, jest sumienna i dokładna. Należy podkreślić, że niemal wszystkie wskazywane tu różnice, na podstawie miary siły efektu *d* (Cohen 1992) należy uznać za przeciętne. Dużą różnicę między średnimi odnotowano jedynie w zakresie stwierdzenia odwołującego się do sumienności i dokładności. Nie odnotowano natomiast istotnych statystycznie różnic między charakterystyką kreatywnej dziewczynki oraz kreatywnego chłopca w zakresie takich określeń jak: ma oryginalne pomysły, pracuje inaczej niż wszyscy, urozmaica / ulepsza stare sposoby działania, jest pomysłowa/y, pracuje zgodnie z podaną instrukcją oraz lubi otrzymywać precyzyjne instrukcje.

Tabela 1

Porównanie przekonań nauczycieli na temat cech charakteryzujących kreatywną dziewczynkę oraz kreatywnego chłopca

Określenie:	A: kreatywna dziewczynka		B: kreatywny chłopiec		Porównanie średnich		
	M	SD	M	SD	t ($df = 127$)	Siła efektu d	Relacja A-B
Ma oryginalne pomysły	4,59	0,68	4,55	0,70	0,67 (ni)	0,06	
Lubi zadania wymagające cierpliwości i wytrwałości	3,39	1,06	3,19	1,06	1,99*	0,18	A > B
Dostosowuje się do oczekiwań	2,77	1,17	2,45	1,06	2,93*	0,26	A > B
Pracuje inaczej niż wszyscy	3,96	0,93	4,06	0,90	-1,09 (ni)	-0,10	
Sumiennie wypełnia powierzone jej/mu zadania	3,70	0,95	3,21	0,90	5,46*	0,48	A > B
Łatwo dostosowuje się do oczekiwań i reguł obowiązujących w grupie	3,00	1,02	2,60	1,06	4,09*	0,36	A > B
Urozmaica / ulepsza stare sposoby działania	4,10	0,85	4,17	0,87	-0,79 (ni)	-0,07	
Dopieszcza starannie wszystkie detale	3,80	0,98	3,30	0,99	5,21*	0,46	A > B
Praca według jasno wyznaczonych reguł sprawia jej/mu przyjemność	2,98	1,15	2,70	1,20	2,63*	0,23	A > B
Ma świeże spojrzenie na stare problemy	4,24	0,72	4,06	0,87	2,43*	0,22	A > B
Jest konsekwentna/y	3,88	0,90	3,51	0,97	4,38*	0,39	A > B
Pracuje zgodnie z podaną instrukcją	2,77	1,08	2,58	1,06	1,92 (ni)	0,17	
Zaraża innych swoją pomysłowością	4,43	0,61	4,26	0,64	2,92*	0,26	A > B
Jest systematyczna/y	3,30	1,02	2,99	0,92	3,31*	0,30	A > B
Jest gotowa/y zgodzić się z zespołem	3,36	0,93	2,98	1,03	4,15*	0,37	A > B
Jest pomysłowa/y	4,57	0,72	4,57	0,67	0,00 (ni)	0,00	
Jest sumienna/y i dokładna/y	3,49	1,09	2,87	0,99	6,11*	0,54	A > B
Lubi otrzymywać precyzyjne instrukcje	2,86	1,09	2,71	1,13	1,48 (ni)	0,13	

Legenda: (ni) $p > 0,05$; * $p < 0,05$.

Źródło: opracowanie własne.

W kolejnym kroku, w programie *Mplus* przeprowadzono analizy czynnikowe wykorzystujących podejście ESEM (*Exploratory Structural Equation Modeling*; Asparouhov, Muthén 2009), które miały z zadanie ujawnić strukturę przekonań nauczycieli na temat charakterystyki kreatywnej dziewczynki oraz kreatywnego chłopca (tabela 2). Zdecydowano się na taki wariant analityczny z dwóch powodów. Po pierwsze ESEM umożliwia przeprowadzenie eksploracyjnej analizy czynnikowej (EFA), dzięki czemu możliwe było odtworzenie struktury relacji jakie występują pomiędzy poszczególnymi stwierdzeniami opisującymi kreatywną dziewczynkę oraz kreatywnego chłopca w opinii badanych nauczycieli, bez nakładania na te modele dodatkowych ograniczeń. Po drugie zaś, ESEM dzięki wskaźnikom funkcji dopasowania wykorzystywanych w modelowaniu strukturalnym (Hu, Bentler 1999)

pozwała na porównywanie dopasowania testowanych modeli do analizowanych danych, umożliwiając badaczowi podjęcie decyzji o wyborze modelu o optymalnej liczbie zmiennych ukrytych (czynników). Do oceny poszczególnych modeli opisujących strukturę przekonań nauczycieli na temat charakterystyki kreatywnej dziewczynki oraz kreatywnego chłopca wykorzystano wskaźniki ich bezwzględnego dopasowania w postaci ogólnego testu jakości modelu chi-kwadrat (χ^2), jego poprawki na złożoność modelu (χ^2/df) oraz pierwiastka średniego kwadratu błędu aproksymacji (*RMSEA – Root Mean Square Error of Approximation*), a także wskaźniki *CFI (Comparative Fit Index)* oraz *TLI (Tucker Lewis Index)*. Powyższe miary interpretowano zgodnie z zaleceniami przyjętymi w literaturze (Hooper i in. 2008; Hu, Bentler 1999). Analizy przeprowadzono z wykorzystaniem estymatora dedykowanego do danych porządkowych WLSMV z rotacją Geonim (Asparouhov, Muthén 2009).

Tabela 2

Struktura czynnikowa przekonań nauczycieli na temat charakterystyki kreatywnej dziewczynki oraz kreatywnego chłopca

Określenie:	Kreatywna dziewczynka			Kreatywny chłopiec		
	I	II	III	I	II	III
Jest sumienna/y i dokładna/y	0,867*	0,009	0,094	0,749*	0,015	0,112
Jest konsekwentna/y	0,818*	0,012	-0,095	0,573*	0,011	0,301*
Sumiennie wypełnia powierzone jej/mu zadania	0,808*	0,095	0,142	0,739*	0,021	0,219
Jest systematyczna/y	0,801*	0,000	-0,008	0,720*	-0,237*	0,097
Lubi zadania wymagające cierpliwości i wytrwałości	0,746*	-0,108	-0,124	0,598*	0,180	-0,051
Dopieszca starannie wszystkie detale	0,608*	0,013	0,063	0,558*	-0,149	0,388*
Ma oryginalne pomysły	-0,230	0,994*	0,010	-0,009	0,814*	-0,028
Jest pomysłowa/y	-0,115	0,761*	0,032	0,020	0,908*	-0,002
Zaraża innych swoją pomysłowością	0,026	0,661*	-0,087	0,139	0,528*	0,070
Ma świeże spojrzenie na stare problemy	0,008	0,658*	-0,353*	0,007	0,718*	0,198
Urozmaica / ulepsza stare sposoby działania	0,176	0,534*	-0,315*	0,004	0,509*	-0,373*
Pracuje inaczej niż wszyscy	-0,258*	0,492*	-0,070	-0,139	0,674*	0,025
Pracuje zgodnie z podaną instrukcją	0,184	0,007	0,759*	0,296*	-0,024	0,635*
Lubi otrzymywać precyzyjne instrukcje	0,167	-0,001	0,727*	0,396*	0,006	0,616*
Jest gotowa/y zgodzić się z zespołem	-0,003	0,163	0,615*	-0,203	0,017	0,615*
Dostosowuje się do oczekiwań	0,250*	-0,175	0,585*	-0,121	-0,039	0,588*
Łatwo dostosowuje się do oczekiwań i reguł obowiązujących w grupie	0,220	0,060	0,576*	-0,044	-0,300*	0,501*
Praca według jasno wyznaczonych reguł sprawia jej/mu przyjemność	0,043	-0,100	0,417*	-0,293*	0,202	0,596*

Legenda: * $p < 0,05$; dla zwiększenia czytelności tabeli dane posortowano na podstawie wartości ładunków czynnikowych.

Źródło: opracowanie własne.

Przeprowadzone analizy wykazały trzyczynnikową strukturę przekonań nauczycieli na temat cech charakteryzujących kreatywną dziewczynkę (tabela 2). Rozwiązanie to charakteryzowało się optymalnym dopasowaniem do danych $\chi^2 = 142,69$; $df = 102$; $p = 0,005$; $\chi^2/df = 1,39$; $RMSEA = 0,058$; $CFI = 0,981$; $TLI = 0,972$. Czynniki pierwszy – *Sumiennosc* – konstituowały określenia odnoszące się do sumiennosci, dokładności, staranności, konsekwencji, systematyczności i wytrwałości. Czynniki drugi – *Pomysłowość i oryginalność* – tworzyły z kolei określenia odwołujące się do pomysłowości, oryginalności oraz zdolności do znajdowania nowych rozwiązań starych problemów, z kolei czynniki trzeci – *Podporządkowanie oczekiwaniom innych osób* – grupował określenia odwołujące się do podporządkowania się różnego rodzaju oczekiwaniom innych osób oraz grup, a także opisujące gotowość do dostosowywania się do różnego rodzaju instrukcji oraz reguł. Każdy z czynników składał się z sześciu określeń¹. Analogiczną, choć zdecydowanie gorzej dopasowaną do danych, strukturę przekonań nauczycieli odnotowano w stosunku do cech kreatywnego chłopca $\chi^2 = 231,55$; $df = 102$; $p = 0,005$; $\chi^2/d = 2,27$; $RMSEA = 0,080$; $CFI = 0,963$; $TLI = 0,907$.

Mając na względzie fakt, że struktura przekonań nauczycieli na temat cech charakteryzujących kreatywną dziewczynkę oraz kreatywnego chłopca okazała się być bardzo podobna, w kolejnym kroku zdecydowano się porównać, czy w nasileniu poszczególnych czynników opisujących ucznia kreatywnego występują istotne różnice ze względu na jego płeć. Szczegóły z tego zakresu prezentuje tabela 3.

Tabela 3

Porównanie przekonań nauczycieli na temat cech charakteryzujących kreatywną dziewczynkę oraz kreatywnego chłopca – na podstawie wyników analizy czynnikowej

Czynnik:	A: kreatywna dziewczynka			B: kreatywny chłopiec			Porównanie średnich		
	α	M	SD	α	M	SD	t ($df = 127$)	Siła efektu d	Relacja A-B
Sumiennosc	0,87	3,59	0,77	0,85	3,18	0,73	7,03*	0,62	A > B
Pomysłowość i oryginalność	0,71	4,31	0,48	0,69	4,28	0,49	0,96 (ni)	0,08	
Podporządkowanie oczekiwaniom innych	0,84	2,96	0,80	0,75	2,67	0,73	4,34*	0,38	A > B

Legenda: α – współczynnik Alfa Cronbacha, (ni) $p > 0,05$; * $p < 0,05$.

Źródło: opracowanie własne.

¹W tabeli 2 określenia konstituujące poszczególne czynniki zostały pogrubione.

Przeprowadzone analizy wykazały, że o ile nauczyciele w swych przekonaniach nie wskazywali na różnice w charakterystyce kreatywnej dziewczynki oraz kreatywnego chłopca w zakresie ich pomysłowości i oryginalności to dostrzegali takie różnice w zakresie sumienności oraz podporządkowania regułom i oczekiwaniom innych osób. Kierunek tych różnic wskazywał na to, że w przekonaniu badanych nauczycieli kreatywna dziewczynka jest istotnie bardziej sumienna oraz podporządkowana oczekiwaniom innych osób niż kreatywny chłopiec. Odnotowane różnice między porównywanymi średnimi w zakresie oceny sumienności okazały się duże ($d = 0,62$), podczas gdy w przypadku podporządkowania regułom i oczekiwaniom innych osób przeciętne ($d = 0,38$).

Podsumowanie

Wyniki przeprowadzonego badania skłaniają do kilku wniosków. Po pierwsze, przekonania nauczycieli przedszkoli oraz szkół podstawowych, na temat pomysłowości i oryginalności kreatywnych dziewcząt oraz kreatywnych chłopców nie różnią się od siebie. Oznacza to, że w przekonaniu badanych nauczycieli, kreatywna dziewczynka jest równie pomysłowa i oryginalna co kreatywny chłopiec. W tym zakresie nauczyciele są zgodni z wynikami badań, które nie potwierdzają występowania systematycznych różnic w zakresie nasilenia zdolności twórczych między kobietami i mężczyznami (Baer, Kaufman 2008; Karwowski i in. 2016; Kogan 1974; Turska, 2013).

Po drugie, mimo braku różnic w zakresie pomysłowości oraz oryginalności, badani nauczyciele postrzegają kreatywną dziewczynkę jako istotnie bardziej podporządkowaną oczekiwaniom innych osób niż kreatywnego chłopca. W przekonaniu badanych nauczycieli kreatywna dziewczynka istotnie bardziej niż kreatywny chłopiec, dostosowuje się do oczekiwań innych osób, dostosowuje się do oczekiwań i reguł obowiązujących w grupie, jest gotowa do tego, aby zgodzić się z zespołem, a praca według jasno wyznaczonych reguł sprawia jej przyjemność.

Pytanie jednak jak rozumieć powyższe określenia? Sugerują one bowiem to, że w przekonaniu nauczycieli, kreatywna dziewczynka jest bardziej uległa i konformistyczna względem podglądów innych osób niż kreatywny chłopiec, co niejako zaprzecza jej kreatywności. Podporządkowanie się oczekiwaniom innych osób, uległość czy konformizm traktowane są bowiem jako synonimy odtwórczości (Andiliou, Murphy 2010; Bernacka 2004, 2008; Gralewski 2016). Wydaje się, że przyczyną takiego definiowania kreatywności dziewcząt, są odmienne oczekiwania sformułowane względem kobiet i mężczyzn, wynikające ze stereotypowych wzorców męskości i kobiecości (Proudfoot i in. 2015). W ich świetle od mężczyzn oczekuje się niezależności, samodziel-

ności, śmiałości, podejmowania działań ryzykownych i odwagi, podczas gdy od kobiet wrażliwości, zrozumienia dla innych, współpracy, oraz umiejętności dbania o relacje interpersonalne (Abele, Wojciszke 2007; Bernard 1979; Proudfoot i in. 2015).

Na tej podstawie można przypuszczać, że ujawnione w niniejszym badaniu przekonanie nauczycieli o wyższym w przypadku kreatywnych dziewcząt podporządkowaniu oczekiwaniom innych osób, wynika nie tyle z ich wiedzy na temat twórczości, ile ze stereotypowo postrzeganych ról płciowych, w świetle których powinnością dziewcząt jest dbanie o właściwe relacje interpersonalne z innymi osobami. Problematiczne w tym przekonaniu jest jedynie to, że jakość tych relacji może być warunkowana w przypadku kobiet ich uległością i podporządkowaniem woli innych osób. W tym zakresie ujawnione wyniki, są zgodne z wcześniejszymi ustaleniami dotyczącymi postrzegania kreatywnych dziewcząt, w świetle których opisywane są jako uległe, konformistyczne, unikające ryzyka, nie do końca pewne siebie, podporządkowujące się oczekiwaniom i autorytetowi nauczyciela oraz unikające narażenia się na konflikt z grupą (Gralewski 2019).

Do podobnych spostrzeżeń doszła w swoich badaniach również Kopiciewicz (2007), która wykazała, że w przekonaniu nauczycieli wczesniej edukacji dziewczęta postrzegane są między innymi jako przejmujące się reakcjami innych osób, biernie, przytakujące nauczycielom, nieposiadające własnego zdania lub nie umiejące go właściwie wyrazić. Niestety, wyższe oczekiwania wobec zachowań społecznych kobiet, zorientowanych przede wszystkim na uległość, umiejętność współpracy i dbanie o relacje, mogą skutkować wykształceniem się w nich stereotypowego wzorca „grzecznej dziewczynki”, która w miarę swojego rozwoju będzie coraz mniej skłonna do niezależnego myślenia i twórczości, mimo posiadania ku temu niezbędnego potencjału, w postaci zdolności twórczych.

Po trzecie, badani nauczyciele postrzegają kreatywną dziewczynkę jako istotnie bardziej sumienną niż kreatywny chłopiec. W tym zakresie cecha ta jest przez nich utożsamiana z sumiennym wypełnianiem powierzonych zadań, cierpliwością i wytrwałością, dbałością o szczegóły, dokładnością, konsekwencją i systematycznością. Podobnie jak poprzednio, wyjaśnienie tego, zjawiska wydaje się tkwić w przekonaniach na temat stereotypowych wzorców męskości i kobiecości. Okazuje się bowiem, że od dziewcząt w szczególnym stopniu oczekuje się szeroko rozumianej pracowitości, wytrwałości i zaangażowania (Bianco i in. 2011; Bernard 1979; Lindley, Keithley 1991). Szereg badań edukacyjnych potwierdza w tym zakresie, że nauczyciele oczekują od dziewcząt pilnej, sumiennej i pełnej zaangażowania realizacji powierzonych im zadań (Tobin, Garnett 1987) oraz doprowadzania ich do końca

(Lindley, Keithley 1991). Funkcjonuje w tym zakresie stereotyp pilnej, pracowitej, systematycznej, starannej i dokładnej uczennicy (Kopciewicz 2007), która w sumienny sposób realizuje wszelkie obowiązki dydaktyczne. Tymczasem chłopcy postrzegani są przez nauczycieli jako impulsywni, nieuważni, niesystematyczni, mniej staranni i dokładni w realizacji powierzanych im zadań (Kopciewicz 2007).

W tym miejscu nasuwają się zatem pytania o to, czy jest coś złego w takim zróżnicowaniu oczekiwań wobec zachowań dziewcząt i chłopców, oraz jaki może mieć ono związek z ich przyszłą aktywnością twórczą? Hipotetyczna odpowiedź na powyższe pytania sprowadza się do odmiennych ze względu na płeć wzorców atrybucji porażki i sukcesu (Siegle, Reis 1998). Zgodnie z nimi sukces mężczyzn, ze względu na ich niskie zaangażowanie przypisywany jest ich zdolnościom, podczas gdy sukces kobiet tłumaczony jest nie tyle poziomem ich zdolności, co pracowitością i zaangażowaniem. Z kolei porażka mężczyzn wynika z niedostatecznego wysiłku lub przypadku, podczas gdy porażka kobiet ze względu na ich wcześniejsze zaangażowanie jest tłumaczona niedostatecznymi zdolnościami (Lindley, Keithley 1991; Siegle, Reis 1998). W takiej sytuacji, samoocena kobiet zarówno w sytuacji sukcesu jak i porażki jest zagrożona (Siegle, Reis 1998). W dłuższej perspektywie czasowej może to prowadzić do tego, że w myśl teorii poczucia własnej skuteczności Bandury (1997), część kobiet może unikać sytuacji nowych i wyzwani o charakterze twórczym, ponieważ ze względu na swoje wcześniejsze doświadczenia nie będą one odczuwały, że są one sobie z nimi w stanie poradzić. Unikając kolejnej porażki i chroniąc resztki własnej pozytywnej samooceny, mogą w ten sposób unikać podejmowania się aktywności twórczej. Mechanizm ten wydaje się być nieco łaskawszy wobec mężczyzn, ponieważ zawsze pozostaje im racjonalizacja odniesionej porażki, która nie zagraża samoocenie ich zdolności. Bez wątplenia daje to mężczyznom niebywałą przewagę nad kobietami, szczególnie w przypadku podejmowania się aktywności twórczej, która obarczona jest dużym ryzykiem niepowodzenia.

Podsumowując, ujawnione w niniejszym badaniu zależności, wskazują na to, że przekonania nauczycieli na temat charakterystyki kreatywnej uczennicy oraz kreatywnego ucznia są do pewnego stopnia przesyczone stereotypowymi wzorcami męskości oraz kobiecości. Owo stereotypowe skrzywienie, wydaje się być szczególnie niekorzystne wobec wizerunku kreatywnej dziewczynki, ponieważ oczekuje się od niej podporządkowania oczekiwaniom innych osób oraz szczególnej sumienności w realizacji powierzanych jej zadań. Wydaje się, że obydwa sformułowane tu przekonania nauczycieli w dłuższej perspektywie czasowej mogą jedynie szkodzić aktywności twórczej kobiet. Wdrożone w praktyki edukacyjne mogą bowiem prowadzić do

kształtowania ich uległości i konformizmu, oraz obniżyć ich motywację do podejmowania się działań twórczych.

Literatura

- AISH D. (2014), Teachers' beliefs about creativity in the elementary classroom, (praca doktorska) Pepperdine University, Ann Arbor. „ProQuest Dissertations & Theses Global database”.
- ABELE A. E., WOJCISZKE B. (2007), Agency and communion from the perspective of self-versus others, „Journal of Personality and Social Psychology”, nr 93, s. 751-763.
- ABRA J., VALENTINE-FRENCH S. (1991), Gender differences in creative achievement: A survey of explanations, „Genetic, Social, and General Psychology Monographs”, nr 117, s. 235-284.
- ALJUGHAIMAN A., MOWRER-REYNOLDS E. (2005), Teachers' conceptions of creativity and creative students, „Journal of Creative Behavior”, nr 39, s. 17-34.
- ANDILIOU A., MURPHY P. K. (2010), Examining variations among researchers' and teachers' conceptualizations of creativity: A review and synthesis of contemporary research, „Educational Research Review”, nr 5, s. 201-219.
- ASHTON P. T. (2015), Historical overview and theoretical perspectives of research on teachers' beliefs, [w:] International Handbook of Research on Teacher Beliefs, red. H. Five, G. Gill, Routledge, New York, s. 31-47.
- ASPAROUHOV T., MUTHÉN B. (2009), Exploratory Structural Equation Modeling, „Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal”, nr 16(3), s. 397-438.
- BAER J., KAUFMAN J. C. (2008), Gender differences in Creativity, „Journal of Creative Behavior”, nr 42(2), s. 75-105.
- BANDURA A. (1997), Self-efficacy: The exercise of control, Frejman, New York.
- BARBOT B., BESANÇON M., LUBART T. (2015), Creative potential in educational settings: Its nature, measure, and nurture, „Education 3-13 International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education”, nr 43, s. 371-381.
- BEGHETTO R. A. (2006), Creative justice? The relationship between prospective teachers' prior schooling experiences and perceived importance of promoting student creativity, „Journal of Creative Behavior”, nr 40, s. 149-162.

- BERECZKI E. O., KÁRPÁTI A. (2018), Teachers' beliefs about creativity and its nurture: A systematic review of the recent research literature, „Educational Research Review”, nr 23, s. 25-56.
- BERNACKA R. E. (2004), Konformizm i nonkonformizm a twórczość, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- BERNACKA R. E. (2008), Co wiemy o (non) konformizmie?, [w:] Niezależni i ulegli. Studia o nonkonformizmie, red. R. E. Bernacka, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń, s. 9-21.
- BERNARD M. E. (1979), Does sex role behavior influence the way teachers evaluate students?, „Journal of Educational Psychology”, nr 71, s. 553-562.
- BIANCO M., HARRIS B., GARRISON-WADE D., LEECH, N. (2011), Gifted girls: Gender bias in gifted referrals, „Roeper Review”, nr 33, s. 170-181.
- CACHIA R., FERRARI A. (2010), Creativity in Schools: A Survey of Teachers in Europe, European Commission – Joint Research Centre Institute for Prospective Technological Studies, Sewille.
- CACHIA R., FERRARI A., ALA-MUTKA K., PUNIE Y. (2010), Creative learning and innovative teaching. Final report on the study on creativity and innovation in education in the EU member states, European Commission – Joint Research Centre Institute for Prospective Technological Studies, Sewille.
- CARSON S. H., PETERSON J. B., HIGGINS D. M. (2003), Decreased latent inhibition is associated with increased creative achievement in high-functioning individuals, „Journal of Personality and Social Psychology”, nr 85(3), s. 499-506.
- CHAN D. W., CHAN L. (1999), Implicit theories of creativity: Teachers' perception of students' characteristics in Hong-Kong, „Creativity Research Journal”, nr 12, s. 185-195.
- COHEN J. (1992), A power primer, „Psychological Bulletin”, nr 112, s. 155-159.
- COLE J. R., ZUCKERMAN H. (1987), Marriage, motherhood and research performance in science, „Scientific American”, nr 256, s. 119-125.
- CRAFT A. (1999), Creative development in the early years: Some implications of policy for practice, „The Curriculum Journal”, nr 10(1), s. 135-150.
- FEIST G. J. (1998) A meta-analysis of personality in scientific and artistic Creativity, „Personality and Social Psychological Review”, nr 2, s. 290-309.
- GAJDA A., KARWOWSKI M., BEGHETTO R. (2017), Creativity and academic achievement: A meta-analysis, „Journal of Educational Psychology”, nr 109, s. 269-299.

- GRALEWSKI, J. (2008), Implikacje pedagogiczne badań nad potocznymi teoriami twórczości, [w:] *Uczeń zdolny wyzwaniem dla współczesnej edukacji*, red. J. Łaszczyk, M. Jabłonowska, Wydawnictwo APS, Warszawa, s. 320-335.
- GRALEWSKI J. (2016), Teachers' beliefs about creativity and the possibilities of developing it in Polish high schools: A qualitative study, „Creativity Theories – Research – Applications”, nr 3, s. 292-329.
- GRALEWSKI J. (2019), Teachers' beliefs about creative students' characteristics: A qualitative study, „Thinking Skills and Creativity”, nr 31, s. 138-155.
- GRALEWSKI J., KARWOWSKI M. (2018), Are teachers' implicit theories of creativity related to the recognition of their students' creativity?, „Journal of Creative Behavior”, nr 52(2), s. 156-167.
- GROMKOWSKA-MELOSİK A. (2011), *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet. Studium dynamiki dostępu*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- HEILMANN G., KORTE W. B. (2010), *Analysis of the role of creativity and innovation in school curricula in the EU27*, European Commission – Joint Research Centre Institute for Prospective Technological Studies, Seville.
- HELSON R. (1990), *Creativity in women: Inner and outer views over time*, [w:] *Theories of Creativity*, red. M. Runco, R. Albert, Sage, Newbury Park.
- HONG M., KANG N.-H. (2010), South Korean and the US secondary school science teachers' conceptions of creativity and teaching for Creativity, „International Journal of Science and Mathematics Education”, nr 8(5), s. 821-843.
- HOOPER D., COUGHLAN J., MULLEN M. R. (2008), Structural Equation Modelling: Guidelines for Determining Model Fit, „The Electronic Journal of Business Research Methods”, nr 6(1), s. 53-60.
- HU L., BENTLER P. M. (1999), Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives, „Structural Equation Modeling”, nr 6(1), s. 1-55.
- KARWOWSKI M. (2009), *Zgłębianie kreatywności. Studia nad pomiarem poziomu i stylu twórczości*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa.
- KARWOWSKI M., GRALEWSKI J., SZUMSKI G. (2015), Teachers' effect on students' creative self-beliefs is moderated by students' gender, „Learning and Individual Differences”, nr 44, s. 1-8.
- KARWOWSKI M., JANKOWSKA D. M., GRALEWSKI J., GAJDA A., WIŚNIEWSKA E., LEBUDA I. (2016), Greater male variability in creativity: A latent variables approach, „Thinking Skills and Creativity”, nr 22, s. 159-166.

- KOGAN N. (1974), Creativity and sex differences, „Journal of Creative Behavior”, nr 8, s. 1-14.
- KOPCIEWICZ L. (2007), Rodzaj i edukacja. Studium fenomenograficzne z zastosowaniem teorii społecznej Pierre’a Bourdieu, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław.
- LINDLEY H. A., KEITHLEY M. E. (1991), Gender expectations and student achievement, „Roeper Review”, nr 13, s. 213-215.
- MA H. -H. (2006), A synthetic analysis of the effectiveness of single components and packages in creativity training programs, „Creativity Research Journal”, nr 18(4), s. 435-446.
- MANSFIELD R. S., BUSSE T. V., KREPELKA E. J. (1978), The effectiveness of creativity training, „Review of Educational Research”, nr 48, s. 517-536.
- NESPOR J. (1987), The role of beliefs in the practice of teaching, „Journal of Curriculum Studiem”, nr 19(4), s. 317-328.
- NEWTON L., BEVERTON S. (2012), Pre-service teachers’ conceptions of creativity in elementary school English, „Thinking Skills and Creativity”, nr 7, s. 165-176.
- NOCHLIN L. (1988), Women, art, and power and other essays. Harper and Row, New York.
- OŚRODEK Rozwoju Edukacji (2015), Nauczyciele w roku szkolnym 2014/2015, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa.
- PAJARES M. F. (1992), Teachers’ beliefs and educational research: Clearing up a messy construct, „Review of Educational Research”, nr 62(3), s. 307-332.
- PESU L., VILJARANTA J., AUNOLA K. (2016), The role of parents’ and teachers’ beliefs in children’s self-concept development. „Journal of Applied Developmental Psychology”, nr 44, s. 63-71.
- PIIRTO J. (1991), Why are there so few? (Creative women: Visual artists, mathematicians, musicians), „Roeper Review”, nr 13, s. 142-147.
- PIIRTO J. (2004), Understanding Creativity, Great Potential Press, Scottsdale.
- PLUCKER J. A. (1999), Is the proof in the pudding? Reanalyses of Torrance’s (1958 to present) longitudinal data, „Creativity Research Journal”, nr 12, s. 103-114.
- PROUDFOOT D., KAY A. C., KOVAL C. Z. (2015), A gender bias in the attribution of creativity: Archival and experimental evidence for the perceived association between masculinity and creative thinking, „Psychological Science”, nr 26(11), s. 1751-1761.

- PRZETACZNIK-GIEROWSKA M., KIELAR-TURSKA M. (1992), Opinie nauczycieli o twórczych możliwościach uczniów, [w:] *Stymulatory i inhibitory aktywności twórczej człowieka*, red. A. Tokarz, SAAW, Poznań.
- PUFAL-STRUZIK I. (2006), Twórczy uczeń w nauczycielskich naiwnych teoriach natury ludzkiej, [w:] *Kreatywność kluczem do sukcesu w edukacji*, red. W. Dobrołowicz, K. J. Szmidt, I. Pufal-Struzik, U. Ostrowska, J. Gralewski, Wszechnica Polska Szkoła Wyższa Towarzystwa Wiedzy Powszechnej, Warszawa.
- PYRYT M. C. (1999), Effectiveness of training children's divergent thinking: A meta-analytic Review, [w:] *Investigating creativity in youth*, red. A. S. Fishkin, B. Cramond, P. Olszewski-Kubilius, Hampton Press, Cresskill.
- REIS S. M. (1999), Women and Creativity, [w:] *Encyclopedia of Creativity*, red. M. Runco, S. Pritzker, Academic Press, San Diego.
- REIS S. M. (2002), Toward a theory of creativity in diverse creative women, „*Creativity Research Journal*”, nr 14(3-4), s. 305-316.
- RUBENSTEIN L. D., MCCOACH D. B., SIEGLE D. (2013), Teaching for creativity scales: An instrument to examine teachers' perceptions of factors that allow for the teaching of creativity, „*Creativity Research Journal*”, nr 25(3), s. 324-334.
- RUNCO M. A. (1984), Teachers' judgments of creativity and social validation of divergent thinking tests, „*Perceptual and Motor Skills*”, nr 59, s. 711-717.
- RUNCO M. A. (2007), *Creativity. Theories and themes: Research, development, and practice*, Elsevier Academic Press, San Diego.
- RUNCO M. A., JOHNSON D. J., BEAR P. K. (1993), Parents' and teachers' implicit theories of children's creativity, „*Child Study Journal*”, nr 23(2), s. 91-113.
- RUNCO M. A., JAEGER G. J. (2012), The standard definition of creativity, „*Creativity Research Journal*”, nr 24, s. 92-96.
- SCOTT G., LERITZ L. E., MUMFORD M. D. (2004), The effectiveness of creativity training: A quantitative review. „*Creativity Research Journal*”, 16, s. 361-388.
- SIEGLE D., REIS S. M. (1998), Gender differences in teacher and student perceptions of gifted students' ability and effort, „*Gifted Child Quarterly*”, nr 42(1), s. 39-47.
- SIMONTON D. K. (1994), *Greatness: Who makes history and why*, Guilford, New York.

- SKIBA T., TAN M., STERNBERG R., GRIGORENKO E. (2010), *Roads not taken, new roads to take: looking for creativity in the classroom*, [w:] *Nurturing creativity in the classroom*, red. R. A. Beghetto, J. C. Kaufman, Cambridge University Press, New York.
- SZMIDT K. J. (2007), *Pedagogika twórczości*, GWP, Gdańsk.
- TOBIN K., GARNETT P. (1987), Gender related differences in science activities, „*Science Education*”, nr 71(1), s. 91-103.
- TOKARZ A., SŁABOSZ A. (2001), Cechy uczniów preferowane przez nauczycieli jako wymiar aktywności twórczej w szkole, cz. II: Uczeń idealny i twórczy w preferencjach badanych nauczycieli, „*Edukacja. Studia. Badania. Innowacja*”, nr 3(75), s. 36-48.
- TURNER S. (2013), Teachers' and pupils' perceptions of creativity across different key stages, „*Research in Education*”, nr 89, s. 23-40.
- TURSKA D. (2013), Czy istnieje płeć „bardziej twórcza”? Śladami hipotezy „relatywnej równowagi” Kagana: otwartość na doświadczenie i myślenie Dywergencyjne, [w:] *Barwy twórczości*, red. M. Kuśpit, Wydawnictwo UMCS, Lublin, s. 115-136.
- WIŚNIEWSKA E., KARWOWSKI M. (2007), Efektywność treningów twórczości – podejście metaanalityczne, „*Ruch Pedagogiczny*”, nr 78(3-4), s. 31-50.

Jacek Gralewski

**DOES THE GENDER OF THE CREATOR MATTER? TEACHER'S
BELIEFS ABOUT THE CHARACTERISTICS OF A CREATIVE BOY
AND A CREATIVE GIRL**

Keywords: creativity, teachers' beliefs, hidden theories of creativity.

Despite the lack of documented differences in the intensity of creative abilities between women and men, the observed disproportion between men and women in terms of creative achievements may result from different socialization and education paths of boys and girls. The purpose of the article is to compare teachers' beliefs about the characteristics of a creative boy and a creative girl. 128 experienced kindergarten and elementary school teachers were involved in the study. The research results showed a significant diversity of teachers' beliefs about the characteristics of girls and boys in terms of creativity. While the surveyed teachers did not notice differences in the ingenuity and originality of boys and girls ($t = 0.96$; $p > 0.05$; $d = 0.08$), in their opinion, a creative girl was perceived as significantly more conscientious ($t = 7.03$; $p < 0.05$; $d = 0.62$) and subordinated to the expectations of other people ($t = 4.34$; $p < 0.05$; $d = 0.38$) than a creative boy. The revealed differences were analyzed theoretically (theories of creativity, socio-cultural concepts of gender).

Jacek Gralewski

**CZY PŁEĆ TWÓRCY MA ZNACZENIE? PRZEKONANIA
NAUCZYCIELI NA TEMAT CHARAKTERYSTYKI KREATYWNEGO
CHŁOPCA ORAZ KREATYWNEJ DZIEWCZYNKI**

Słowa kluczowe: twórczość, przekonania nauczycieli, ukryte teorie twórczości.

Obserwowana dysproporcja mężczyzn nad kobietami w zakresie osiągnięć twórczych, mimo udokumentowanego braku różnic w zakresie nasilenia zdolności twórczych między kobietami i mężczyznami, może wynikać z różnych ścieżek socjalizacji i edukacji chłopców i dziewcząt. Celem tekstu uczyniono porównanie przekonań nauczycieli na temat charakterystyki kreatywnego chłopca oraz kreatywnej dziewczynki. W badaniu wzięło udział 128 doświadczonych nauczycieli przedszkoli oraz szkół podstawowych. Wyniki badań wykazały znaczne zróżnicowanie przekonań nauczycieli na temat charakterystyki dziewcząt i chłopców w zakresie kreatywności. O ile badani nauczyciele nie dostrzegali różnic w zakresie pomysłowości i oryginalności chłopców i dziewcząt ($t = 0,96$; $p > 0,05$; $d = 0,08$), to w ich przekonaniu kreatywna dziewczynka była postrzegana jako istotnie bardziej sumienna ($t = 7,03$; $p < 0,05$; $d = 0,62$) oraz podporządkowana oczekiwaniom innych osób ($t = 4,34$; $p < 0,05$; $d = 0,38$) niż kreatywny chłopiec. Ujawnione różnice analizowano teoretycznie (teorie twórczości, społeczno-kulturowe koncepcje płci).