

*Studium Pedagogiczne Uniwersytetu Jagiellońskiego, Centrum Terapeutyczno-Szkoleniowe
Ter-Cognitiva w Krakowie

**Studium Pedagogiczne Uniwersytetu Jagiellońskiego, Akademia Muzyczna w Krakowie

KATARZYNA FUNDAMENT*

ORCID: 0000-0003-1756-8674

katarzyna.fundament@uj.edu.pl

KRZYSZTOF T. PIOTROWSKI**

ORCID: 0000-0002-7828-0589

k.t.piotrowski@uj.edu.pl

Elastyczność psychologiczna w modelach CBT i ACT jako mechanizm chroniący w rozwijaniu procesów twórczych

Psychological Flexibility in CBT and ACT Models as a Protective Mechanism
in the Development of Creative Processes

PROPOZYCJA CYTOWANIA: Fundament, K., Piotrowski, K.T. (2025). Elastyczność psychologiczna w modelach CBT i ACT jako mechanizm chroniący w rozwijaniu procesów twórczych. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J, Paedagogia-Psychologia*, 38(2), 125–144. DOI: 10.17951/j.2025.38.2.125-144.

ABSTRAKT

Celem artykułu jest analiza najistotniejszych elementów elastyczności psychologicznej, która według aktualnych ustaleń teoretycznych i empirycznych może odgrywać istotną rolę w stymulowaniu procesów twórczych. Chociaż związek pomiędzy zdrowiem psychicznym a twórczością nadal nie jest jednoznaczny i część badań sugeruje, że osoby twórcze częściej cierpią na zaburzenia psychiczne, to są również badania, które prowadzą do wniosku, że elastyczność psychologiczna może być uznana za istotny czynnik chroniący twórczość, rozumianą jako element dobrostanu psychicznego. Artykuł jest próbą uporządkowania dotychczasowych wniosków z badań w tym obszarze. Analizy zawarte w artykule są zgodne z trendami w rozwoju nowoczesnej edukacji i z postulatami związanymi ze zmianą priorytetów kształcenia, wśród których wymienia się m.in. wspieranie innowacyjności i twórczego myślenia. Przedstawione opracowanie jest osadzone w paradygmacie poznawczym, terapii poznawczo-behawioralnej CBT (*cognitive behavioral therapy*) oraz w kontekście terapii akceptacji i zaangażowania ACT (*acceptance and commitment therapy*), których elementy zostały zastosowane w autorskim programie treningu kreatywności tworzone-

go w ramach programu ERASMUS + Talent [Projekt badawczo-edukacyjny Erasmus + TALENT. Teaching and Acquiring Learning European Network Tools (2020-1-ES01-KA201-082366). Okres realizacji: 2020–2023].

Słowa kluczowe: kreatywność; twórczość; zdrowie psychiczne; elastyczność psychologiczna

WPROWADZENIE

Jeśli przyjmiemy szerokie rozumienie procesu edukacji – nie tylko jako transmisji wiedzy, lecz przede wszystkim jako drogi do pełnego uczestnictwa jednostki w kulturze i życiu społecznym – wówczas należy uznać, że rozwijanie samodzielnego myślenia i działania to kluczowe cele wychowania, zarówno w kontekście rodzinnym, jak i instytucjonalnym. We współczesnych analizach prowadzonych przez międzynarodowe organizacje edukacyjne podkreśla się rosnące znaczenie tzw. kompetencji przekrojowych [*transversal competencies* (UNESCO, 2015)], które są rozumiane jako zestaw umiejętności, postaw i wartości, mających zastosowanie w różnych dziedzinach wiedzy, kontekstach życiowych i sytuacjach zawodowych. Są one niezależne od konkretnej dyscypliny naukowej. Celem rozwijania kompetencji przekrojowych jest wspieranie wszechstronnego rozwoju jednostki i jej zdolności do adaptacji w zmieniającym się świecie społecznym, kulturowym i technologicznym. Kompetencje te obejmują m.in. myślenie krytyczne, innowacyjność, zdolność do współpracy czy sprawczości jednostki. Akcentuje się ponadto konieczność przekształcenia edukacji w kierunku humanistycznym, z uwzględnieniem różnorodności społecznej, dialogu i kreatywności, które to cechy są traktowane jako podstawowe zasoby społeczeństwa przyszłości. Wśród głównych metatrendów we współczesnej edukacji wymienia się również rosnące zrozumienie znaczenia dobrostanu psychicznego, co prowadzi do włączenia w politykę edukacyjną tworzenia przez szkoły środowisk wspierających nie tylko rozwój poznawczy, ale też rozwój emocjonalny i społeczny (OECD, 2025).

Pomimo szerokiej akceptacji omawianych założeń i wiary w sens transformacji o charakterze systemowym i indywidualnym zasadniczą kwestią pozostaje pytanie o konkretne mechanizmy i strategie ich wdrażania w praktyce. Wsparcie udzielane jednostce zarówno w wymiarze poznawczym, jak i emocjonalnym może stanowić istotny czynnik kształtujący zdrowie psychiczne manifestujące się na różnej formie, w tym również w działalności twórczej. W rezultacie zakładamy, że proces edukacyjny na różnych etapach rozwoju człowieka może prowadzić do ukształtowania autorefleksji, zaufania do własnych kompetencji oraz twórczego przetwarzania posiadanej wiedzy w celu generowania innowacyjnych idei. Mechanizm tego procesu wymaga jednak bardziej szczegółowej analizy.

TWÓRCZOŚĆ A ZDROWIE PSYCHICZNE

Mimo wielu opracowań teoretycznych i praktycznych związek pomiędzy zdrowiem psychicznym a kreatywnością pozostaje wciąż niejednoznaczny w literaturze naukowej. Badania i analizy tego tematu grupują się w dwóch obszarach zainteresowań autorów. Pierwszy obszar to analiza zaburzeń zdrowia psychicznego u osób o wysokim poziomie zdolności twórczych. Drugi obszar badań obejmuje obserwacje korzystnego wpływu treningów twórczości na dobrostan psychiczny. W polskiej psychologii twórczości przyjmuje się rozróżnienie terminów „kreatywność” i „twórczość” (Karwowski, 2009; Nęcka, 2012). Pierwsze z nich określa potencjał psychiczny, którego efektem są oryginalne pomysły. Natomiast pojęcie twórczości jest szersze i odnosi się do generowania pomysłów oraz wytworów, które są oceniane jako twórcze (najczęściej nowe i użyteczne). Kreatywność badana jest głównie narzędziami psychometrycznymi, natomiast określanie poziomu twórczości wymaga eksperckich ocen wytworów.

W środowisku psychologów szeroko dyskutuje się relację między twórczością a psychopatologią (Carpenter, 2018; Kaufman, 2022; Reddy, Ukrani, Indla, Ukrani, 2018, Simonton, 2014). Niektóre badania i obserwacje biografii uznanych twórców mogą sugerować, że osoby o dużych dokonaniach twórczych często cierpią na zaburzenia psychiczne (Andreasen, 1987; Jamison, 1989). Najczęściej wymieniane zaburzenia to: choroba afektywna dwubiegunowa, schizofrenia, depresja. Relację między twórczością a psychopatologią można przedstawić w formie odwróconej litery U (Abraham, 2014; Carson, 2011; 2019; por. także Reddy, Ukrani, Indla, Ukrani, 2018). Wydaje się, że osoby bez objawów zaburzeń psychicznych i osoby spełniające kryteria diagnostyczne mają mniejsze szanse na osiągnięcia twórcze niż osoby doświadczające subklinicznego poziomu cierpienia psychicznego. Kaufman (2014) zwraca jednak uwagę także na badania, które nie dowodzą związków pomiędzy twórczością a chorobami psychicznymi, i takie, w których wyniki wskazywały na niższą twórczość osób cierpiących na depresję lub schizofrenię w porównaniu z grupą kontrolną. Problem wciąż nie może być zatem wyjaśniony jednoznacznie. W niektórych analizach (Kaufman, 2014) podkreśla się, że nie ma dość silnych dowodów na to, że zaburzenia psychiczne są konieczne lub wystarczające do osiągnięcia wysokiego poziomu kreatywności i twórczości, a wśród wszystkich osób twórczych jednostki najbardziej twórcze są częściej narażone na występowanie zaburzeń psychicznych niż osoby mniej twórcze, natomiast w skali całej populacji osoby kreatywne wykazują lepsze zdrowie psychiczne niż osoby niekreatywne.

Wiele wątpliwości wyjaśnia w tym kontekście tzw. model współdzielonej podatności (*shared vulnerability model*) Carson (2011; 2019), który przedstawia związek między twórczością a specyficznymi typami zaburzeń psychicznych. Carson zakłada, że twórczość i psychopatologia mogą wynikać z tych samych

lub pokrewnych czynników podatności – biologicznych, poznawczych i neuropsychologicznych. Oznacza to, że osoby twórcze oraz osoby zmagające się z zaburzeniami psychicznymi mogą dzielić pewne wspólne cechy psychofizjologiczne. Są to: nadaktywność sieciowych połączeń neuronalnych (*neural hyperconnectivity*), preferencja nowości oraz osłabione utajone hamowanie (*latent inhibition*) rozumiane jako osłabiona zdolność filtrowania informacji i pomijania bodźców nieistotnych. Jednak u zdrowych psychicznie osób twórczych są one buforowane przez czynniki ochronne, takie jak: elastyczność poznawcza, sprawność pamięci roboczej i wysokie IQ. Choć sam model ma charakter teoretyczny, jego trafność jest wspierana przez badania empiryczne z różnych obszarów (Carson, Peterson, Higgins, 2003; Flaherty, 2011; Ourtani, 2021). Ponieważ z modelu wynika, że elastyczność poznawcza jest jednym z moderatorów związku pomiędzy wspólnymi czynnikami ryzyka a efektem końcowym: twórczością *versus* psychopatologią, wszelkie próby rozwijania elastyczności mogą być istotne dla osób twórczych. Sposób definiowania elastyczności poznawczej przez Carson na tle innych teorii został przedstawiony w dalszej części opracowania.

Jak wspomniano, związki między zdrowiem psychicznym i twórczością analizowane są także w perspektywie terapeutycznego wpływu procesów twórczych. W tym przypadku najczęściej bada się twórczość codzienną (Kaufman, 2022; Richards, 2007). Angażowanie się w aktywności artystyczne – takie jak pisanie, muzyka czy sztuki wizualne – mają efekt terapeutyczny, w niektórych warunkach wykazują pozytywny wpływ na radzenie sobie z codziennym stresem, redukcję objawów lęku i depresji oraz poczucie sensu w życiu (Eschleman, Madsen, Alarcon, Barelka, 2014; Kaufman, 2022; Pannebaker, 1997). Dla wielu osób tworzenie stanowi formę radzenia sobie z traumą, depresją oraz kryzysami emocjonalnymi, oferując konstruktywne ujęcie dla intensywnych przeżyć emocjonalnych, niemniej nie zastępując profesjonalnych oddziaływań terapeutycznych.

Rozwijanie umiejętności myślenia i działania twórczego jest związane z giętkością poznawczą, czyli zdolnością do adaptacji do nowych sytuacji i przełączania się między różnymi zadaniami umysłowymi (Preiss, 2022). Grant i Chamberlain (2023) wskazują obecność deficytów giętkości poznawczej u osób z różnymi zaburzeniami psychicznymi, jak lęk, depresja, PTSD czy OCD, gdzie osoby często wpadają w sztywne wzorce myślenia. Wydaje się, że jednym z mechanizmów wspierających zdrowie psychiczne, rozwijanym przez treningi twórczego myślenia jest giętkość poznawcza. Giętkość i elastyczność psychologiczna to pojęcia bliskoznaczne, co wyjaśnione jest w dalszej części opracowania. Rozwinięty mechanizm poznawczy giętkości może być wykorzystany do budowania elastyczności psychologicznej, przede wszystkim poprzez ukierunkowania aktywności na osłabianie sztywności myślenia.

ELASTYCZNOŚĆ POZNAWCZA I ELASTYCZNOŚĆ PSYCHOLOGICZNA JAKO CZYNNIKI OCHRONY ZDROWIA PSYCHICZNEGO I TWÓRCZOŚCI

Pojęcia elastyczności poznawczej i elastyczności psychologicznej bywają czasem, szczególnie przez praktyków, używane wymiennie. Dlatego konieczne jest ich doprecyzowanie. Elastyczność psychologiczna jest pojęciem szerszym, mieszczącym w sobie również elastyczność poznawczą. W wąskim znaczeniu – w odniesieniu do procesów zarządzania uwagą – ujmuje elastyczność poznawczą Carson (2011; 2019). Według autorki jest to zdolność do przełączania stanów uwagi poprzez świadome oderwanie uwagi od jednego bodźca lub pojęcia i ponowne jej zaangażowanie na innych bodźcach przy użyciu świadomej kontroli umysłowej. Dzięki temu jednostka jest w stanie uwzględniać informacje z wielu perspektyw, co wiąże się z większą otwartością na doświadczenie oraz daje możliwość przechodzenia ze stanu cierpienia psychicznego do równowagi poprzez skupienie na różnych aspektach rzeczywistości.

W paradygmacie poznawczo-behawioralnym zdrowie psychiczne odnosi się do specyficznych cech funkcjonowania jednostki i jest efektem złożonej interakcji między czynnikami poznawczymi, emocjonalnymi i behawioralnymi zachodzącej w kontekście społecznym. W paradygmacie tym i w modelu terapii poznawczo-behawioralnej (CBT) zakłada się, że trudności psychologiczne są przede wszystkim wynikiem dysfunkcyjnych wzorców poznawczych i behawioralnych (Beck, 1976; Beck, 2005), a elastyczność poznawcza obecna jest w tych opracowaniach najczęściej *implicitie*. Autorzy kładą duży nacisk na modyfikację dysfunkcyjnych przekonań i myśli automatycznych, zwiększanie zdolności do realistycznej reinterpretacji poznawczej, rozwijanie strategii radzenia sobie z emocjami i trudnymi sytuacjami oraz wspieranie behawioralnej aktywizacji i rozwiązywania problemów.

Punktem wyjścia w analizach praktyków psychoterapii jest najczęściej właśnie elastyczność poznawcza – jako zdolność do generowania alternatywnych interpretacji, perspektyw, ale również w kontekście behawioralnym – jako zdolność aktywizacji behawioralnej zgodnej z celem (Beck, 2005; Dennis, Vander Wal, 2010). Przeciwnością elastyczności na poziomie poznawczym będzie sztywność poznawcza, która może oznaczać zniekształcone myślenie, uleganie schematom myślowym, szybkie wyciąganie wniosków na podstawie niepełnych analiz. Mechanizmy te najczęściej nazywa się zniekształceniami poznawczymi. Są to utrwalone, irracjonalne wzorce myślenia, które wywołują albo podtrzymują problemy psychiczne, najczęściej zaburzenia lękowe i depresyjne (Beck, 2005). Większa elastyczność poznawcza wiąże się z elastycznością na poziomie zachowania – umożliwiła jednostce adaptacyjne i twórcze reagowanie na zmienne warunki środowiskowe, w tym również generowanie oryginalnych i skutecznych

rozwiązań problemów (Carpenter, 2018; Carson, 2011; 2019; Fuchs, Benkova, Fishbein, Fuchs, 2024).

Z perspektywy funkcjonalno-kontekstualnej w terapii akceptacji i zaangażowania ACT, która jest uznawana za jeden z trzeciofalowych nurtów terapii poznawczo-behawioralnych (Hayes, Strosahl, Wilson, 2012), analizuje się elastyczność psychologiczną w nieco szerszym znaczeniu. Przedstawia się ją jako zdolność do pozostawania w pełnym kontakcie z bieżącym doświadczeniem (wewnętrznym i zewnętrznym) oraz do podejmowania działań zgodnych z osobistymi wartościami – niezależnie od obecności trudnych myśli, emocji czy doznań somatycznych. W tym modelu na elastyczność psychologiczną składa się sześć synergicznie działających procesów, pozostających ze sobą we wzajemnej ścisłej zależności. Są to: (1) akceptacja (świadome, nieoceniające przyjmowanie trudnych lub nieprzyjemnych doświadczeń – emocji, myśli, doznań); (2) defuzja poznawcza (proces oddzielania myśli od literalnej treści – uczenie się traktowania myśli jako chwilowych zdarzeń psychicznych, a nie faktów); (3) kontakt z chwilą obecną (świadoma, uważna obecność w „tu i teraz”, z otwartością na doświadczenie bieżące); (4) „ja” jako kontekst (obserwujące „ja” – stabilny punkt odniesienia dla zmiennych treści psychicznych, w przeciwieństwie do identyfikowania się z nimi); (5) wartości (ujmowane jako procesy kierujące zachowaniem oparte na świadomości tego, co jest dla osoby naprawdę ważne) oraz (6) zaangażowane działanie (konsekwentne planowanie i podejmowanie działań w kierunku własnych wartości, nawet mimo trudności) (Hayes i in., 2012, Hayes, Smith, 2014; Hayes, 2020).

Próba modyfikacji własnych stanów psychicznych i osiągnięcia coraz większej równowagi opartej na elastycznych procesach stanowi podstawę zdrowia psychicznego. Elastyczność psychologiczna w tym ujęciu stanowi centralny element leczenia zaburzeń psychicznych, ale również przeciwdziałania im w rozmaitych kontekstach psychoedukacyjnych, w tym również szkoleniowych. Liczne badania potwierdzają, że wzrost elastyczności psychologicznej koreluje z poprawą zdrowia psychicznego i poprawą jakości życia (Gloster, Walder, Levin, Twohig, Karekla, 2020; Ruiz, 2010). Elastyczność psychologiczna została uznana za istotną cechę w sytuacjach, gdy podczas dążenia do celów pojawiają się trudności wywołujące dystres (Doorley, Goodman, Kelso, Kashdan, 2020; Kashdan, Rottenberg, 2010).

Należy w tym miejscu również rozróżnić elastyczność psychologiczną (*psychological flexibility*) w ujęciu CBT i giętkość (*flexibility*) jako element myślenia dywergencyjnego (Guilford, 1950). Giętkość dotyczy umiejętności poszukiwania wielu różnorodnych rozwiązań. Sztywność psychologiczna (*psychological inflexibility*) w twórczości nie będzie polegać na braku poszukiwania różnorodnych pomysłów i wdrażaniu pierwszego, który przyjdzie na myśl – w tym przypadku najczęściej będzie się wymyślać rozwiązania typowe, a więc nie twórcze (Ward,

1994). Sztywności psychologicznej należy poszukiwać w nieelastycznym stosowaniu twórczego myślenia jako sposobu rozwiązywania wszelkich problemów, a nawet stylu komunikacji z innymi.

TRENOWANIE ZDOLNOŚCI TWÓRCZYCH

Na potrzeby tego opracowania przyjęto perspektywę analizy rozwijania twórczości w jej codziennych przejawach, w kontekście jakości życia i dobrostanu psychicznego jednostki (por. Nęcka, 2002; 2012). Trenowanie twórczości jest przygotowaniem do nietypowego wykorzystania wiedzy i umiejętności, które mamy lub które zdobywamy, w obrębie interesujących nas dziedzin.

Idea trenowania twórczego myślenia opiera się na założeniu, że każdy człowiek ma potencjał do tworzenia. Jak wskazał Weisberg (1986), nie ma jednego specyficznego procesu poznawczego, który można bezpośrednio wiązać z wybitną twórczością. Myślenie twórcze opiera się na zwykłych, codziennie wykonywanych operacjach mentalnych. Nęcka (2012) wyróżnia w szczególności takie operacje umysłowe jak: abstrahowanie, transformowanie, dokonywanie skojarzeń, myślenie dedukcyjne i indukcyjne czy posługiwanie się metaforami. Boden (2004) wskazuje na operacje eksploracji, kombinacji i transformacji. Jednak w tworzeniu dzieła, niezależnie od przebiegu procesów twórczych (np. wgląd, myślenie asocjacyjne, metaforyczne czy przez analogie), podkreśla się zarówno nieodłączny wpływ czynników modyfikujących procesy generowania pomysłów, jak i wytwarzania dzieła, od wykorzystania przypadku (Busch, 2020) przez emocje i nastrój (Baas, De Dreu, Nijstad, 2008; Kaufmann, 2003), osobowość (Runco, McGarva, 2013) po stosowanie wyuczonych strategii i heurystyk (Kwaśniewska, 2023; Nęcka, 2012; Piotrowski, Ligęza, 2023).

Sposoby wsparcia myślenia twórczego można ogólnie podzielić na dwa rodzaje (Nęcka, 2012; Szmidt, 2007). Pierwszym jest facylitacja, czyli ułatwianie procesów twórczych przez ćwiczenie heurystyk i technik twórczego rozwiązywania problemów (Kwaśniewska, 2023; Nęcka, Gruszka, Orzechowski, Szymura, 2019; Szmidt, 2007). Drugi sposób wspierania twórczości opiera się na osłabianiu barier, przeszkadzających w twórczym rozwiązywaniu problemów (Dobrołowicz, 1995; Proctor, 2003). Coraz częściej pojawiają się propozycje łączące oba te podejścia (Griffiths, Costi, Medlicott, 2024; Piotrowski, Ligęza, 2023). Piotrowski (2010) zaproponował wyróżnienie celów w procesie rozwijania zdolności twórczych. Cele te opierają się na analizach istniejących treningów kreatywności i obejmują: otwartość, odwagę tworzenia, łączenie odległych idei, rozpoznawanie rozwiązań twórczych i wykorzystanie technik twórczego rozwiązywania problemów. Wszystkie uporządkowane, kompleksowe treningi kreatywności powinny realizować wyróżnione cele. W tabeli 1 przedstawiono cele wraz opisem mechanizmów psychologicznych, które stoją za ich rozwijaniem.

Tabela 1. Cele w treningu kreatywności, wraz z opisem rozwijanych mechanizmów psychologicznych

| Cel | Efekt | Mechanizm psychologiczny |
|---|--|--|
| Otwartość | zwiększenie gotowości do eksplorowania otoczenia w poszukiwaniu nowych idei (umiejętność znajdowania inspiracji), dostrzegania schematów i możliwości zmiany | tolerancja niejednoznaczności, obniżenie sztywności poznawczej, otwartość na doświadczenie, myślenie dywergencyjne |
| Odwaga tworzenia | umiejętność radzenia sobie z lękiem przed oceną i podejmowania ryzyka twórczego, zwłaszcza w kontekście społecznym | obniżenie lęku przed oceną, wzmocnienie poczucia sprawczości i samoakceptacji |
| Łączenie odległych idei | umiejętności dokonywania skojarzeń i kombinacji międz dziedzinowych | aktywacja struktur sieci semantycznej, kreatywna analogia |
| Rozpoznawanie rozwiązań twórczych | umiejętność oceny twórczej wartości rozwiązań, np. oryginalności i użyteczności | metapoznanie, rozróżnianie między innowacją a banałem, wrażliwość na nowości |
| Wykorzystanie technik twórczego rozwiązywania problemów | praktyczne opanowanie metod stymulujących twórcze rozwiązywanie problemów | przełamywanie barier funkcjonalnych, strukturalizacja procesu kreatywnego |

Źródło: opracowanie własne na podstawie Piotrowski, 2010.

Szczególnie warto zwrócić uwagę na postulaty dotyczące ćwiczenia otwartości i wykorzystywania technik twórczego rozwiązywania problemów, gdzie autor wskazuje na konieczność przezwyciężania schematów postrzegania i działania – poznawczych blokad twórczości (np. fiksacja czy ukryte założenia). Także realizacja celów związanych z odwagą tworzenia wspiera pozytywną samoocenę i osłabia bariery emocjonalne i społeczne w dzieleniu się pomysłami i w upublicznianiu stworzonych wytworów.

Nasuwa się pytanie, czy ćwiczenie się w twórczym myśleniu i podejmowanie aktywności twórczej może przynosić negatywne efekty dla zdrowia psychicznego. Jeśli tak, to jaki może być mechanizm tego wpływu i jak można mu przeciwdziałać? Wśród powyżej wspomnianych propozycji wspierania twórczego myślenia nie pojawia się żadna refleksja dotycząca możliwych efektów treningu twórczości, niebezpiecznych dla zdrowia psychicznego osób trenowanych, chociaż w literaturze temat „ciemnej strony” twórczości nie jest pomijany (Cropley, Cropley, Kaufman, Runco, 2010). Procesy twórcze wspierają nasze myślenie w kierunku osiągnięcia celu, ale czy powinny być celem samym w sobie? Karwowski, Lebeda i Wiśniewska (2018) podkreślają rolę przekonań o własnej twórczości w generowaniu twórczych rozwiązań. Jednocześnie to głównie osoby o wysokich osiągnięciach twórczych cierpią na problemy psychiczne. W przy-

padku osób twórczych z problemami psychicznymi właśnie „sztywny sposób myślenia o twórczości i o sobie jako twórcy” (np. przekonanie „jestem twórcą, więc muszę tworzyć”) może pogłębiać problemy. Praca z takimi osobami powinna zatem opierać się na wspieraniu elastyczności psychologicznej przez zmiany perspektyw związanych z rozumieniem twórczości i jej elementów (np. „twórczość to szokowanie”; „im bardziej odległe skojarzenia, tym większa twórczość”; „dla prawdziwego twórcy nie ma reguł nie do złamania” itp.), a także z kierowaniem działań na cel (rozwiązywanie w sposób twórczy problemów, które tego wymagają, a nie bycie twórcą).

Wychodzenie poza ograniczenia powinno być możliwością, a nie koniecznością. Rozwiązania i tak będą tworzone w świecie pełnym ograniczeń. Twórcza osoba powinna uwzględniać te realne warunki do wykonania i wdrożenia dzieła. Niebezpieczeństwem, które można dostrzec w trenowaniu kreatywności, jest utrwalenie się sztywnych przekonań o tym, że bycie osobą twórczą *wymaga* odrzucania ograniczeń i dokonywania swobodnych, jak najbardziej oryginalnych skojarzeń i łączenia idei. Taka sztywność ukierunkowania procesów poznawczych może prowadzić do zniekształceń poznawczych dotyczących własnych zdolności, trudności w funkcjonowaniu społecznym (postawa niezrozumianego i wyobcowanego, ale genialnego twórcy). W tym sztywnym nastawieniu istniejące problemy psychiczne mogą stać się źródłem wzmożonej aktywności oraz oryginalnych myśli i działań, wartościowych być może dla procesu twórczego, lecz niebezpiecznych dla zdrowia psychicznego (por. Greenwood, 2020).

Drugim ryzykiem związanym ze wzmożonymi procesami myślenia twórczego jest utrata związku z wymogami realnego świata „tu i teraz”. Na to ryzyko zwracają uwagę Djikic i Oatley (2017). Wzmożone procesy twórcze mogą zawłaszczać uwagę, przez co zostaje osłabione przetwarzanie informacji o bieżącej sytuacji. Autorzy wskazują na negatywne efekty takiej sytuacji dla samego procesu twórczego. Niebranie pod uwagę ograniczeń i warunków potrzebnych do realizacji twórczego pomysłu powoduje niedostosowanie rozwiązania do problemu. Jednak takie przekierowanie uwagi na proces twórczy może także utrwalać lub wręcz być przyczyną nierealistycznych myśli i zniekształconych przekonań. W świetle przytoczonych badań należałoby stwierdzić, że szczególną wartość mogą stanowić treningi twórczości zawierające elementy rozwijania cech ochronnych zdrowia psychicznego i cech ochronnych twórczości.

OGÓLNA KONCEPCJA TRENINGU TWÓRCZOŚCI Z ELEMENTAMI CBT I ACT

Idea włączania elementów psychoedukacji opartej na wiedzy z paradygmatów terapeutycznych do treningów twórczości jest zabiegiem nowym, ale znajdującym swoje uzasadnienie w powyżej przytoczonych rozważaniach. Taki trening

może znajdować zastosowanie na różnych etapach edukacji dla odbiorców w różnym wieku (dla dzieci, młodzieży oraz dorosłych, po odpowiedniej modyfikacji)¹. Dokładna analiza formy szkolenia wykracza poza ramy niniejszego opracowania. Zostanie ona przedstawiona w osobnej publikacji, również z uwagi na fakt, że program szkolenia jest w fazie testowej, a o jego wartości aplikacyjnej będą przesądzać badania empiryczne. W niniejszym opracowaniu przedstawiono ogólny zarys części szkolenia z zastosowaniem pracy nad elastycznością psychologiczną oraz podstawy teoretyczne, na których oparto się w jego tworzeniu. Na wstępie przyjęto założenie, że identyfikacja zniekształceń poznawczych u uczestników może być pierwszym ważnym elementem treningu twórczości. W tabeli 2 podano opis wybranych zniekształceń poznawczych, o których mowa w paradygmacie poznawczo-behawioralnym (CBT), wraz z przykładami hipotetycznych myśli, które mogą hamować proces twórczy, oraz myśli, które mogą być odpowiedzią na zniekształcenia i mogą świadczyć o elastyczności poznawczej. Rozszerza to perspektywę pracy przy wspomnianym wcześniej treningu twórczego rozwiązywania problemów opartym na celach twórczych (Piotrowski, 2010), szczególnie w kategorii otwartości oraz odwagi tworzenia, czyli bazowych celów rozwijania kreatywności.

Tabela 2. Przykłady sztywności poznawczej i elastyczności poznawczej w kontekście działalności twórczej

| Sztywność poznawcza | | | Elastyczność poznawcza |
|--|--|--|---|
| zniekształcenie poznawcze | wyjaśnienie | przykład myśli w kontekście działań twórczych | przykłady elastycznej odpowiedzi na zniekształcenia poznawcze dotyczące działań twórczych |
| myślenie czarno-białe, myślenie typu „wszystko albo nic” | postrzeganie rzeczywistości w kategoriach zero-jedynkowych, dychotomizacja | „Albo odniosę sukces jako twórca, albo jestem do niczego”. | „Staram się rysować najlepiej, jak potrafię, czasem zostanę doceniony, ale czasem moje dzieła komuś mogą się nie spodobać”. |

¹ Program treningu twórczości dla dorosłych zawierający elementy CBT i ACT był testowany przez autorów w latach 2022–2024 w ramach zajęć dla studentów Studium Pedagogicznego Uniwersytetu Jagiellońskiego, studentów Akademii Muzycznej w Krakowie, w ramach szkoleń dla nauczycieli Zespołu Szkolno-Przedszkolnego nr 14 w Krakowie oraz w ramach szkoleń dla uczestników programu Erasmus + TALENT (międzynarodowego zespołu nauczycieli szkół średnich i wyższych). Szkolenie zawierało elementy refleksji własnej uczestników oraz rozważania na temat możliwości zastosowania elementów psychoedukacji w zajęciach dla dzieci i młodzieży.

| | | | |
|--|---|--|--|
| Etykietowanie | ocenie siebie albo innych w kategoriach krzywdzących, ogólnikowych haseł | „Jestem leniwy”. „Jestem «beztalenciem»”. | „Bywa, że mi się nie chce, ale wiem, że umiem się zmobilizować”. „Chociaż czasem wątpię w siebie i swój talent, mam dowody na to, że może być inaczej”. |
| Przeskakiwanie do konkluzji (czytanie w myślach lub przewidywanie przyszłości) | przewidywanie czegoś, czego nie wiemy o innych albo o przyszłości na podstawie niejasnych przesłanek | „Nic nie powiedział, kiedy przeczytał mój wiersz, na pewno pomyślał, że wiersz jest beznadziejny”. | „Nie wiem, co sobie pomyślał o moim wierszu, spróbuję się dowiedzieć albo poradzę sobie z niepewnością”. |
| Pomijanie pozytywów | wmawianie sobie, że pozytywne doświadczenie nie mają znaczenia | „To tylko przypadek, że nagrodzono moją grafikę, na pewno losowali zwycięzców”. | „Jeśli dostałem nagrodę, to może oznacza, że moje grafiki komuś się podobają”. |
| Uzasadnienie emocjonalne | wiara w prawdziwość wniosku wyciąganego na podstawie chwilowej emocji | „Czułem lęk na scenie, to znaczy, że się nie nadaję do występów”. | „To normalne, że czułem lęk, ponieważ zależy mi na tym, żeby dobrze wypaść. Chwilowa niepewność nie oznacza, że się nie nadaję”. |
| Nadużywanie imperatywów | częste używanie określeń typu „muszę” i „powiniem” w odpowiedzi na realne albo wymaginowane oczekiwania społeczne | „Muszę wygrać konkurs plastyczny”. | „Chciałbym być dobry w tym, co robię, i chciałbym, żeby moje dzieła komuś się podobały, ale nikt mnie nie zmusza do tworzenia”. |

Źródło: opracowanie własne na podstawie Beck, 2005.

Redukowanie sztywnych wzorców myślenia dotyczących twórczości może odgrywać kluczową rolę w procesie tworzenia, zmniejszając ryzyko pogorszenia zdrowia psychicznego. Refleksja nad własnymi zniekształceniami poznawczymi może być poprzedzona na szkoleniu miniwykładem na temat ich powszechności. Wynika ona z faktu, że cechą umysłów ludzkich jest myślenie „na skróty” związane z oszczędzaniem energii (por. Kahneman, Tversky, 1979). Nie każde zniekształcenie poznawcze będzie przesądzać o psychicznym cierpieniu i hamować efektywne zachowania. Istotny jest całokształt procesów poznawczych i to on leży u podstaw zdrowia psychicznego. W paradygmacie poznawczo-behawio-

ralnym podkreśla się rolę tzw. restrukturyzacji poznawczej, która jest poznawczą reakcją na zniekształcenia (Beck, 2005; Padesky, Greenberger, 2017) i której przykłady podano również w tabeli 1. Restrukturyzacja poznawcza jest jednym z głównych mechanizmów zmiany w terapii poznawczo-behawioralnej, a jej elementy mogą być wykorzystane w psychoedukacji szkoleniowej. Na restrukturyzację składają się identyfikowanie, kwestionowanie i ewentualne modyfikowanie dysfunkcyjnych przekonań, które przyczyniają się do trudności emocjonalnych i behawioralnych. Zniekształcenia poznawcze nie są patologią same w sobie i trudno będzie je całkowicie wyeliminować, co w rozmaitych kontekstach pomocowych jest warte podkreślenia i najczęściej wywołuje poczucie ulgi. Oddziaływania terapeutyczne i psychoedukacyjne są zbudowane na wspieraniu konstruktywnej, opartej na faktach dyskusji z własnymi przekonaniem, co może, ale nie zawsze musi, prowadzić do trwałej zmiany przekonań, chociaż zazwyczaj sprzyja mniej skrajnej wierze w prawdziwość dysfunkcyjnych przekonań.

Na tym etapie szkolenia uczestnicy mogą otrzymać listę zniekształceń poznawczych i wymieniać się przykładami własnych myśli o sobie i swoim dziele w kontekście tworzenia i pracować nad ich uelastycznieniem. Wprowadzanie odpowiedzi na własne zniekształcenie poznawcze będzie bardziej wartościowe, jeśli zostanie oparte na indywidualnej refleksji i zdolnościach metapoznawczych, ale może być wsparte przez osobę prowadzącą szkolenie. Niezwykle ważne wydaje się jednak zachowanie umiaru w dyrektywności przez tę osobę, aby uczestnicy szkolenia nie odnieśli błędnego wrażenia, że istnieje jeden prawidłowy sposób myślenia. Paradoksalnie byłoby to wskaźnikiem sztywności poznawczej, a nie elastyczności.

Kolejnym, nieco szerszym kontekstem analiz elastyczności psychologicznej będzie terapia akceptacji i zaangażowania (ACT), której elementy również mogą zostać wykorzystane w treningach kreatywności. W tabeli 3 przedstawiono opis sześciu procesów składających się na sztywność psychologiczną i przeciwstawione im sześć procesów, które są wyznacznikami elastyczności psychologicznej wraz z hipotetycznymi przykładami w kontekście działań twórczych. Dodatkowo w tabeli uwzględniono poszczególne cele trenowania twórczości, w które wpisuje się te sześć wymiarów (Piotrowski, 2010).

Tabela 3. Przykłady sztywności psychologicznej i elastyczności psychologicznej w paradygmacie ACT w kontekście działalności twórczej oraz cele organizujące trenowanie twórczości

| Wskaźniki sztywności psychologicznej | | Wskaźniki elastyczności psychologicznej | |
|--------------------------------------|--|---|--|
| proces | przykłady w kontekście działań twórczych | proces | przykłady w kontekście działań twórczych oraz odniesienie do celów rozwijania twórczości |

| | | | |
|-------------------------------|---|-------------------------|---|
| Brak kontaktu z chwilą obecną | wybieganie myślami w kierunku niezwiązane z aktualnym kontekstem | kontakt z chwilą obecną | Skupienie na chwili tworzenia, poszukiwanie inspiracji, ale odnoszenie jej do celu i aktualnego stanu pracy nad dziełem. Cel zajęć twórczych: otwartość. |
| Fuzja z myślami | Wysoka wiara w prawdziwość trudnych myśli o swoich aktywnościach twórczych, np. „Dzieło świadczy o mnie, o mojej wartości albo jej braku”; „By być twórczą osobą, muszę wymyślać jak najdziwniejsze i szokujące pomysły”. | defuzja | Umiejętność oddzielenia się od myśli, niepozostawianie z nimi w silnym związku, również przy wykorzystaniu metafor, np. „Mój umysł podpowiedział mi, że jestem bezwartościowy albo że muszę natychmiast udowodnić, że jestem twórczy. Zauważam tę myśl i poczekam spokojnie, jak odpłynie, ta myśl jest jak dym z papierosa, chwilę widoczna, potem znika”. Cel zajęć twórczych: odwaga tworzenia. |
| Brak akceptacji | nietolerancja dyskomfortu (np. wynikającego z pojawienia się krytyki pomysłów lub dzieła), brak zgody na trudne emocje w procesie tworzenia | akceptacja | Zgoda na emocje różnego typu, które są nieodłącznie związane z procesem tworzenia, zgoda na własną emocjonalną reakcję na krytykę ze strony innych osób. Cel zajęć twórczych: odwaga tworzenia. |
| „Ja” skonceptualizowane | Utożsamianie się z etykietami, które tworzymy na temat siebie samych i własnych dzieł, np. „Jestem porażką/jestem geniuszem”. | „ja” jako kontekst | Zdolność obserwowania aktywności umysłu z dystansem, obieranie perspektywy obserwatora, np. „Jestem czymś więcej niż porażką, której doświadczyłem; przyglądam się moim myślom i nie wiąże ocenę samego siebie zbyt mocno z moimi sukcesami albo porażkami”. Cel zajęć twórczych: odwaga tworzenia, rozpoznawanie twórczych wytworów. |

| | | | |
|-------------------------------------|--|------------------------|--|
| Brak kontaktu z wartościami | Brak rozeznania w kontekście wartości w tworzeniu, np. „Nie wiem, dlaczego tworzę”. | wartości | Tworzenie może być motywowane wewnętrznie, świadomość celu i wartości, które porządkują moje działania, np. „Chcę, by moje twórcze dzieła były użyteczne dla innych”. Cel zajęć twórczych: rozpoznawanie twórczych wytworów. |
| Trudności w zaangażowanym działaniu | Unikanie, nieumiejętność zaplanowania i rozpoczęcia zachowań zgodnych z wartościami, np. „Oryginalne wyobrażenia pociągają mnie tak mocno, że nie mogę skupić się na zaplanowaniu pracy twórczej”. | zaangażowane działanie | Umiejętność planowania zachowania mimo dyskomfortu, np. „Mimo chaosu w mojej głowie konsekwentnie dalej pracuję, np. wykorzystując Burzę Mózgów, by wyłonić na końcu jedno oryginalne, ale i użyteczne rozwiązanie”. Cele zajęć twórczych: odwaga tworzenia oraz wykorzystywanie technik twórczego rozwiązywania problemów. |

Źródło: opracowanie własne na podstawie Hayes, Strosahl, Wilson, 2012; Piotrowski, 2010.

Oddziaływania terapeutyczne i psychoedukacyjne oparte na ACT są ukierunkowane na zmianę relacji jednostki z jej doświadczeniem wewnętrznym (myślami, emocjami, wspomnieniami, doznaniem cielesnymi), a nie na modyfikację treści poznawczych, jak ma to miejsce w klasycznej terapii poznawczo-behawioralnej. Celem nie jest całkowite wyeliminowanie cierpienia psychicznego czy objawów jako takich, lecz zwiększenie zdolności do elastycznego reagowania w kierunku wartościowego życia, pomimo trudnych doświadczeń wewnętrznych, co w efekcie prowadzi do ulgi i dobrostanu psychicznego. Podejście to umożliwia człowiekowi akceptację nieprzyjemnych emocji i myśli, bez konieczności ich unikania lub tłumienia, co może sprzyjać otwartości na nowe doświadczenia, generowaniu alternatywnych rozwiązań oraz rozwijaniu potencjału twórczego. Elastyczność procesów poznawczych w tym modelu nie zakłada zmiany treści myśli, ale zmianę stosunku do własnych myśli, a elastyczność w kontekście emocji nie jest walką z emocjami czy próbą zmienienia ich za wszelką cenę, lecz osiągnięciem swego rodzaju płynności procesów emocjonalnych przez akceptację i rozumienie ich złożonych uwarunkowań.

Praca terapeutyczna i edukacyjna osadzona w ACT nie opiera się na sztywnych protokołach, ale pozostawia duże pole dla intuicji. W ACT wykorzystuje się

wyobrażnię jako świadomy komponent kontaktu z doświadczeniem wewnętrznym (np. ćwiczenia z defuzji poznawczej, w pracy nad wartościami czy akceptacją emocji), sprzyjający zmianie relacji z tym doświadczeniem, co samo w sobie może budzić potencjał kreatywny, zarówno u osoby prowadzącej szkolenie, jak i u uczestników. Formą pracy szkoleniowej w tej części treningu może być praca w grupach, w ramach których uczestnicy dzielą się przemyśleniami na temat własnych przeszkód w procesie twórczym występujących w sześciu analizowanych obszarach oraz pomysłami na zmianę w kierunku większej elastyczności psychologicznej. Należy dążyć do zidentyfikowania indywidualnych mechanizmów odpowiedzialnych za prokrastynację czy inne trudności w kontekście tworzenia (np. problemy z tolerancją dyskomfortu emocjonalnego towarzyszącego tworzeniu czy też silna fuzja z negatywnymi myślami na swój temat) i w dalszej części szkolenia – przy wsparciu osoby prowadzącej – wymieniać się propozycjami radzenia sobie z danym problemem. Grupa szkoleniowa staje się wtedy bezpieczną przestrzenią, zapewniającą poczucie wspólnoty i akceptacji w kontekście zmian własnych procesów psychologicznych towarzyszących twórczości.

Stosując elementy CBT i ACT w ramach treningu twórczości, z pewnością nie możemy oczekiwać efektów porównywalnych do terapii. Czas szkolenia i grupowy charakter zajęć będą przesądzać o pewnej powierzchowności analizy. Ponadto warto zauważyć, że chociaż dysponujemy narzędziami do badania poziomu zniekształceń poznawczych (Covin, Dozois, Ogniewicz, Seeds, 2011; Dennis, Vander Wal, 2010) oraz poziomu sztywności vs elastyczności psychologicznej w sześciu z wymienionych obszarów w ACT (Baran, Hyla, Kleszcz, 2019), to wnioski mogą być wysnuwane – zarówno w kontekście terapii, jak i szkoleń – na podstawie deklarowanej intensywności przeświadczenia o trafności własnych myśli czy też subiektywnej refleksji na temat wymienionych sześciu procesów psychologicznych towarzyszących tworzeniu. Takie refleksje stanowić mogą dużą wartość jako punkt wyjścia w regulacji własnych działań. Modele CBT i ACT można odnieść zatem do procesu ochrony zdolności twórczych. Wsparcie jednostki poprzez działania zwiększające elastyczność psychologiczną może być chroniące, zarówno w kontekście profilaktyki problemów psychicznych u twórców, jak i u osób z istniejącymi już problemami ze zdrowiem psychicznym, które chcą tworzyć.

WNIOSKI

Związek pomiędzy elastycznością psychologiczną a kreatywnością wydaje się bardzo złożony i oparty na transakcyjnych zależnościach. Dużym uproszczeniem byłoby przyjęcie założenia, że każda osoba cechująca się myśleniem twórczym charakteryzuje się także wysoką elastycznością psychologiczną. Należy uwzględnić mnogość czynników indywidualnych wpływających na procesy twórcze. Trzeba również podkreślić, że sztywna koncentracja na komponentach procesu twórczego,

także poza aktem twórczym, może implikować zwiększone ryzyko uruchamiania nieadekwatnych do sytuacji strategii poznawczych i nieadaptacyjnych zachowań społecznych, co w konsekwencji może negatywnie wpływać na dobrostan jednostki.

Istnieją podstawy teoretyczne i empiryczne, by uznać, że twórczość – rozumiana jako element codziennej aktywności i traktowana jako komponent dobrostanu psychicznego – może być chroniona poprzez rozwój określonych aspektów zdrowia psychicznego, w tym elastyczności psychologicznej. Jak wskazano, koncentracja na zwiększaniu elastyczności psychologicznej w oddziaływaniach zarówno klinicznych, jak i edukacyjnych może być istotnym czynnikiem poprawy jakości życia osób kreatywnych. Zdolność do adaptacji poznawczej, emocjonalnej i behawioralnej określająca istotę elastyczności psychologicznej stanowi podstawowy warunek skutecznego reagowania na zmienne i nieprzewidywalne warunki wewnątrz i środowiskowe, a z takimi mamy do czynienia w procesie twórczym. Elastyczność poznawcza, zarówno ujmowana w kontekście procesów zarządzania uwagą, jak i definiowana jako zdolność do przełączania się pomiędzy różnymi kategoriami poznawczymi i perspektywami, może zostać uznana za czynnik ochronny procesów twórczych. Takim czynnikiem może być również elastyczność psychologiczna, rozumiana szerzej – jako umiejętność pozostawiania w kontakcie z własnymi emocjami i wrażeniami chwili obecnej, przy jednoczesnym zachowaniu zdrowego dystansu do własnych treści poznawczych i angażowaniu się w działania zgodne z osobistymi wartościami. W tym kontekście włączanie refleksji o elastyczności psychologicznej do programów treningowych może odgrywać istotną rolę w szeroko pojętym koordynowaniu twórczych działań.

Osoby pragnące rozwijać się w kierunku kreatywności mogą skorzystać ze wsparcia psychologicznego w kontekście klasycznego CBT i ACT z kilku szczególnych powodów. Po pierwsze, ćwicząc umiejętności twórcze, warto poddać krytycznej refleksji treści swoich myśli, szczególnie uproszczonych schematów poznawczych, uzależniających własną wartość od bycia twórcą, po to, by móc nabrać do nich dystansu albo wejść z nimi w konstruktywny dialog. Po drugie, można wesprzeć jednostkę w dążeniu do celu, uwzględniając jej wartości i pomagając przezwyciężyć przeszkody psychiczne stające na drodze do nich, w tym np. unikanie pobudzenia emocjonalnego. Po trzecie, poprzez umiejętność odnoszenia się do „tu i teraz” można urealniać efekty procesów twórczych, ułatwiając funkcjonowanie osoby twórczej w kontekście społecznym wśród osób oceniających wytwór. Po czwarte, nowe nurty rozwojowe w terapii poznawczo-behawioralnej, takie jak ACT, kładą coraz większy nacisk na wykorzystanie wyobrażeń, metafor, a także na dostarczanie pozytywnych doświadczeń terapeutycznych w trakcie sesji. W związku z tym podejścia te mogą być bardziej dostosowane do potrzeb osób o wysokim potencjale twórczym i uzupełniać treningi twórczości. Problem wciąż domaga się jednak pogłębionych analiz empirycznych. Należałoby przeprowadzić badania weryfikujące skuteczność zaproponowanych interwen-

cji, by rozstrzygnąć, w jakim stopniu zastosowane narzędzia szkoleniowe chronią osoby podejmujące aktywność twórczą w różnych dziedzinach, ze szczególnym uwzględnieniem osób o wysokich osiągnięciach.

BIBLIOGRAFIA

- Abraham, A.G. (2014). Is There an Inverted-U Relationship between Creativity and Psychopathology? *Frontiers in Psychology*, 5, Article 750. DOI: 10.3389/fpsyg.2014.00750.
- Andreasen, N. (1987). Creativity and Mental Illness: Prevalence Rates in Writers and Their First-Degree Relatives. *American Journal of Psychiatry*, 144, 1288–1292.
- Baas, M., De Dreu, C., Nijstad, B. (2008). A Meta-Analysis of 25 Years of Mood-Creativity Research: Hedonic Tone, Activation, or Regulatory Focus? *Psychological Bulletin*, 134(6), 779–806. DOI: 10.1037/a0012815.
- Baran, L., Hyla, M., Kleszcz, B. (2019). *Elastyczność psychologiczna. Polska adaptacja narzędzi dla praktyków i badaczy*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Beck, A.T. (1976). *Cognitive Therapy and the Emotional Disorders*. New York: International Universities Press.
- Beck, J.S. (2005). *Terapia poznawcza. Podstawy i zagadnienia szczegółowe*. Kraków: WUJ.
- Boden, M.A. (2004). *The Creative Mind: Myths and Mechanisms*. London: Routledge.
- Busch, C. (2020). *The Serendipity Mindset: the Art and Science of Creating Good Luck*. Riverhead Books.
- Carpenter, L. (2018). Creativity, Psychopathology, and Psychological Flexibility. *Murray State Theses and Dissertations*, 114, 1–42. <https://digitalcommons.murraystate.edu/etd/114> [dostęp: 21.05.2025].
- Carson, S.H. (2011). Creativity and Psychopathology: A Shared Vulnerability Model. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 56(3), 144–153. DOI: 10.1177/070674371105600304.
- Carson, S.H. (2019). Creativity and Mental Illness. W: J.C. Kaufman, R.J. Sternberg (Eds.), *The Cambridge Handbook of Creativity* (s. 296–318). New York: Cambridge University Press.
- 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*, 85(3), 499–506. DOI: 10.1037/0022-3514.85.3.499.
- Covin, R., Dozois, D.J.A., Ogniewicz, A., Seeds, P.M. (2011). Measuring Cognitive Errors: Initial Development of the Cognitive Distortions Scale (CDS). *International Journal of Cognitive Therapy*, 4(3), 297–322. DOI: 10.1521/ijct.2011.4.3.297.
- Cropley, D., Cropley, A., Kaufman, J.C., Runco, M.A. (2010). *The Dark Side of Creativity*. New York: Cambridge University Press.
- Dennis, J.P., Vander Wal, J.S. (2010). The Cognitive Flexibility Inventory: Instrument Development and Estimates of Reliability and Validity. *Cognitive Therapy and Research*, 34(3), 241–253. DOI: 10.1007/s10608-009-9276-4.
- Djikić, M., Oatley, K. (2017). Creativity and Its Discontents: The Weary Voyager Model of Creativity in Relation to Self. W: M. Karwowski, J.C. Kaufman (Eds.), *The Creative Self: Effect of Beliefs, Self-Efficacy, Mindset, and Identity*, 327–342. Academic Press. DOI: 10.1016/B978-0-12-809790-8.00019-4.
- Dobrowolowicz, W. (1995). *Psychodydaktyka kreatywności*. Warszawa: WSPS.
- Doorley, J.D., Goodman, F.R., Kelso, K.C., Kashdan, T.B. (2020). Psychological Flexibility: What We Know, What We Do Not Know, and What We Think We Know. *Social and Personality Psychology Compass*, 14, 1–11. DOI: 10.1111/spc3.12566.

- Eschleman, K.J., Madsen, J., Alarcon, G., Barelka, A. (2014). Benefiting from Creative Activity: The Positive Relationships between Creative Activity, Recovery Experiences, and Performance Related Outcomes. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 87(3), 579–598. DOI: 10.1111/joop.12064.
- Flaherty, A.W. (2011). Brain Illness and Creativity: Mechanisms and Treatment Risks. *Canadian Journal of Psychiatry*, 56(3), 132–143. DOI: 10.1177/070674371105600303.
- Fuchs, H., Benkova, E., Fishbein, A., Fuchs, A. (2024). The Importance of Psychological and Cognitive Flexibility in Educational Processes to Prepare and Acquire the Skills Required in the Twenty-First Century. *Springer Proceedings in Business and Economics*, 91–114. DOI: 10.1007/978-981-97-0996-0_6.
- Gloster, A.T., Walder, N., Levin, M.E., Twohig, M.P., Karekla, M. (2020). The Empirical Status of Acceptance and Commitment Therapy: a Review of Meta-Analyses. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 18, 181–191. DOI: 10.1016/j.jcbs.2020.09.009.
- Grant, J.E., Chamberlain, S.R. (2023). Impaired cognitive Flexibility Across Psychiatric Disorders. *CNS Spectrums*, 28(6), 688–692. DOI: 10.1017/S1092852923002237.
- Greenwood, T.A. (2020). Creativity and Bipolar Disorder: A Shared Genetic Vulnerability. *Annual Review of Clinical Psychology*, 16, 239–264. DOI: 10.1146/annurev-clinpsy-050718-095449.
- Griffiths, C., Costi, M., Medlicott, C. (2024). *Podręcznik kreatywnego myślenia. Twórcze rozwiązywanie problemów w sferze biznesowej*. Gliwice: Onepress.
- Guilford, J.P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5(9), 444–454. DOI: 10.1037/h0063487.
- Hayes, S.C. (2020). *Umysł wyzwolony*. Sopot: GWP.
- Hayes, S.C., Smith, S. (2014). *W pułapce myśli. Jak skutecznie poradzić sobie z depresją, stresem i lękiem*. Sopot: GWP.
- Hayes, S.C., Strosahl, K.D., Wilson, K.G. (2012). *Acceptance and Commitment Therapy: The Process and Practice of Mindful Change*. Guilford Press.
- Jamison, K. (1989). Mood Disorders and Patterns of Creativity in British Writers and Artists. *Psychiatry*, 52, 125–134. DOI: 10.1080/00332747.1989.11024436.
- Kahneman, D., Tversky, A. (1979). Prospect Theory: An Analysis of Decision under Risk. *Econometrica*, 47(2), 263–291. DOI: 10.2307/1914185.
- Karwowski, M. (2009). *Zgłębianie kreatywności. Studia nad pomiarem poziomu i stylu twórczości*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Karwowski, M., Lebuda, I., Wiśniewska, E. (2018). Measuring Creative Self-Efficacy and Creative Personal Identity. *International Journal of Creativity and Problem Solving*, 28, 45–57.
- Kashdan, T.B., Rottenberg, J. (2010). Psychological Flexibility as a Fundamental Aspect of Health. *Clinical Psychology Review*, 30(7), 865–878. DOI: 10.1016/j.cpr.2010.03.001.
- Kaufman, J.C. (2014). *Creativity and Mental Illness*. New York: Cambridge University Press.
- Kaufman, J.C. (2022). Creativity and Mental Illness: So Many Studies, So Many Scattered Conclusions. W: J.A. Plucker (Ed.), *Creativity and Innovation: Theory, Research, and Practice* (s. 83–88). Waco, TX: Prufrock Press.
- Kaufmann, G. (2003). Expanding the Mood-Creativity Equation. *Creativity Research Journal*, 15(2), 131–135. DOI: 10.1207/S15326934CRJ152&3_03.
- Kwaśniewska, J. (2023). *Droga do kreacji, czyli trening twórczości XXI wieku*. Warszawa: PWN.
- Nęcka, E. (2002). Wymiary twórczości. W: K.J., Szmidt, K.T. Piotrowski (red.), *Nowe teorie twórczości. Nowe metody pomocy w tworzeniu*. Kraków: Impuls.
- Nęcka, E. (2012). *Psychologia twórczości*. Sopot: GWP.
- Nęcka, E., Gruszka, A., Orzechowski, J., Szymura, B. (2019). *Trening twórczości*. Sopot: Smak Słowa.
- OECD (2025). *Trends Shaping Education 2025*. Paris: OECD Publishing. DOI: 10.1787/ee6587fd-en.

- Ourtani, T. (2021). The Relationship between Creativity and Mental Illness: a Systematic Review. *Queen Mary Theses and Dissertation*. DOI: 10.14293/S2199-1006.1.SOR-.PPWBWGM.v1.
- Padesky, C.A., Greenberger, D. (2017). *Umysł ponad nastrojem. Zmień nastroj poprzez zmianę sposobu myślenia*. Kraków: WUJ.
- Pannebaker, J.W. (1997). Writing about Emotional Experiences as a Therapeutic Process. *Psychological Science*, 8(3), 162–166. DOI: 10.1111/j.1467-9280.1997.tb00403.x.
- Piotrowski, K.T. (2010). Twórczość jako cel dydaktyczny. W: W. Limont, J. Dreszer (red.), *Osobowościowe i środowiskowe uwarunkowania rozwoju ucznia zdolnego*. Tom I. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Piotrowski, K.T., Lięża, W. (2023). *Creative Teacher's Handbook*. Kraków: Petrus.
- Preiss, D.D. (2022). Metacognition, Mind Wandering, and Cognitive Flexibility: Understanding Creativity. *Journal of Intelligence*, 10(69), 1–12. DOI: 10.3390/jintelligence10030069.
- Proctor, T. (2003). *Twórcze rozwiązywanie problemów. Podręcznik dla menedżerów*. Gdańsk: GWP.
- Reddy, I.R., Ukrani, J., Indla, V., Ukrani, V. (2018). Creativity and Psychopathology: Two Sides of the Same Coin? *Indian Journal of Psychiatry*, 60, 168–174. DOI: 10.4103/psychiatry.IndianJPsychiatry_129_18.
- Richards, R. (2007). *Everyday Creativity and New Views of Human Nature: Psychological, Social, and Spiritual Perspectives*. Washington DC: American Psychological Association. DOI: 10.1037/11595-000.
- Ruiz, F.J. (2010). A Review of Acceptance and Commitment Therapy (ACT) Empirical Evidence: Correlational, Experimental Psychopathology, Component and Outcome Studies. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 10(1), 125–162.
- Runco, MA., McGarva, N. (2013). Creativity and Personality. W: A.B. Kaufman, J.C. Kaufman (Eds.), *The Cambridge Handbook of Creativity*. Cambridge University Press.
- Simonton, D.K. (2014). The Mad-Genius Paradox: Can Creative People Be More Mentally Healthy but Highly Creative People More Mentally Ill? *Perspectives on Psychological Science*, 9(5), 470–480. DOI: 10.1177/1745691614543973.
- Szmidt, K.J. (2007). *Pedagogika twórczości*. Gdańsk: GWP.
- UNESCO (2015). *Transversal Competencies in Education Policy & Practice (Phase I Regional Synthesis Report)*. Bangkok: UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246852> [dostęp: 29.05.2025].
- Ward, T. (1994). Structured Imagination. The Role of Category Structure in Exemplar Generation. *Cognitive Psychology*, 27(1), 1–40. DOI: 10.1006/cogp.1994.1010.
- Weisberg, R. (1986). *Creativity: Genius and Other Myths*. W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.

ABSTRACT

The aim of the article is to analyze the most significant components of psychological flexibility, which, according to current theoretical and empirical findings, may play an important role in protecting creative processes. Although the relationship between mental health and creativity remains ambiguous, and some studies suggest that creative individuals more frequently suffer from mental disorders, there is also research indicating that psychological flexibility can be recognized as a significant protective factor for creativity, understood as an element of psychological well-being. The article attempts to organize the existing conclusions from studies in this field. Our conclusions are consistent with current trends in the development of modern education and with the postulates advocating a shift in educational priorities, among which the promotion of innovativeness and creative thinking is frequently emphasized. The presented analysis is grounded in the cognitive paradigm, specifically in the framework of Cognitive Behavioral Therapy (CBT) and Acceptance and

Commitment Therapy (ACT). Elements of both approaches have been incorporated into an original creativity training program developed within the ERASMUS+ Talent project [Projekt badawczo-edukacyjny Erasmus + TALENT. Teaching and Acquiring Learning European Network Tools (2020-1-ES01-KA201-082366). Okres realizacji: 2020–2023].

Keywords: creativity; mental health; psychological flexibility