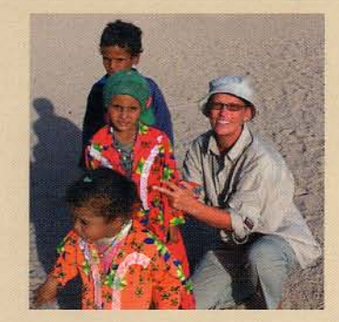
300787



Janina Uszyńs
stycznych w d
dzie Pedagogi
Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku. Zajmuje się badaniem twórczości dzieci, młodzieży oraz dorosłych (nauczycieli i rodziców). Drugi obszar zainteresowań naukowych dotyczy problematyki obrazu Ja, a w tym autokreacji. Trzeci obszar badań nawiązuje do psychologii narracji. Opublikowała trzy książki i ponad sześćdziesiąt artykułów sytuujących się w wymienionych obszarach. Najważniejsze publikacje: *Twórcza aktywność dziecka. Teoria – rzeczywistość – perspektywy rozwoju* (2003); *Podróże, skarby, przygoda. Podręcznik i program rozwijania twórczości, samoświadomości oraz dyspozycji autokreacyjnych dzieci klas I-III* (2005); *Dobro dziecka w rodzinie* (2005) – współredakcja z L. Adamowską. Jest członkiem kilku organizacji i stowarzyszeń, m.in. Polskiego Towarzystwa Kreatywności, Zespołu Edukacji Elementarnej Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, Polskiego Komitetu OMEP (Organisation Mondiale pour L'Education Prescolaire) oraz EECERA (European Early Childhood Education Research Association).

„Autorka wykazała się ogromną wiedzą, pracowitością, wytrwałością, cierpliwością i zaangażowaniem w badaną tematykę, umiejętnościami organizacji tak rozległego postępowania badawczego. Wszak prowadzone przez Nią badania eksperymentalne trwały aż trzy lata (...). Autorka przeprowadziła solidne badania, w naturalnych, niesprzyjających takim innowacjom, warunkach szkolnych. Pozwala to sądzić, że zmiany w naszej szkole są możliwe".

Fragment recenzji prof. dr hab. Małgorzaty Karwowskiej-Struczyk

„Rozprawa zawiera bardzo dokładne i rzetelne omówienie kontekstu teoretycznego ważnego dla tematu opracowania. Uszyńska-Jarmoc z dużą erudycją i kompetencją omawia i analizuje teorie psychologiczne i pedagogiczne konstruując na ich bazie autorską koncepcję edukacji wczesnoszkolnej wszechstronnie rozwijającej uczniów, kształcących u nich kompetencje do autokreacji. Badania zostały przeprowadzone bardzo rzetelnie, z bardzo dobrą znajomością warsztatu badawczego a analizy statystyczne wyników badań wraz z towarzyszącą im interpretacją wskazują na dużą wiedzę i dojrzałość badawczą Autorki. Recenzowana książka jest opracowaniem interdyscyplinarnym, napisana jest z dużą erudycją i dobrą znajomością światowej literatury z omawianego tematu, jest dziełem dojrzałym. Książka ta wraz z autorskim programem PODRÓŻE – – SKARBY – PRZYGODA stanowią ważne i znaczące opracowania, z których wynikają istotne wnioski zarówno dla badaczy i teoretyków jak również dla nauczycieli i praktyków. Sądzę, że publikacja ta będzie ważną pozycją na edukacyjnym rynku wydawniczym oraz że spotka się z żywym zainteresowaniem szerokiego kręgu odbiorców."

Fragment recenzji prof. dr hab. Wiesławy Limont

Wydawnictwo Uniwersyteckie
TRANS HUMANA

ISBN 978-83-89190-93-2

Janina Uszyńska-Jarmoc Od twórczości potencjalnej do autokreacji w szkole

Janina Uszyńska-Jarmoc

Od twórczości potencjalnej do autokreacji w szkole

Wydawnictwo Uniwersyteckie
TRANS HUMANA

Janina Uszyńska-Jarmoc

Od twórczości potencjalnej *do* autokreacji w szkole

Janina Uszyńska-Jarmoc

Od twórczości potencjalnej *do* autokreacji w szkole

Wydawnictwo Uniwersyteckie
TRANS HUMANA
Białystok 2007

BIBLIOTEKA UNIWERSYTECKA
im. Jerzego Giedroycia w Białymstoku
FUW0256969

Recenzenci: prof. dr hab. Małgorzata Karwowska-Struczyk
prof. dr hab. Wiesława Limont

Projekt okładki: Mieczysław Rabiczko
Redakcja: Elżbieta Kozłowska-Świątkowska
Korekta: Zespół

© Copyright by Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie
red. nacz. E. Kozłowska-Świątkowska
15-328 Białystok, ul. Świerkowa 20
Tel./fax 085 745-72-86 zamówienia: tel. 085 745-74-23
http://pip.uwb.edu.pl/transhumana; e-mail: transhum@uwb.edu.pl

Wydanie I

Wydanie publikacji zostało sfinansowane przez
Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku

Wszystkie prawa zastrzeżone
All rights reserved

Białystok 2007

ISBN 978-83-89190-93-2

Druk i oprawa: MZGraf, s.c.

300787
BIBLIOTEKA UNIWERSYTECKA
3/336107p

SPIS TREŚCI

WSTĘP 9

ROZDZIAŁ 1
ROZWÓJ, TWÓRCZOŚĆ I TOŻSAMOŚĆ A EDUKACJA DZIECKA W MŁODSZYM WIEKU SZKOLNYM 16
Wprowadzenie 16
1.1. Rozwój jako wartość i cel działań edukacyjnych 16
1.1.1. Istota i mechanizm rozwoju 16
1.1.2. Doświadczenie indywidualne jako materiał rozwoju człowieka 20
1.1.3. Człowiek jako współautor własnego rozwoju 22
1.1.4. Implikacje dla badań własnych i praktyki edukacyjnej 23
1.2. Twórcza aktywność jako warunek i czynnik rozwoju dziecka. Autorski model rozwoju twórczości „Od twórczości potencjalnej do autokreacji" 25
1.2.1. Zewnętrzne i wewnętrzne warunki twórczości 28
1.2.2. Proces twórczy — rozwiązywanie otwartych problemów i zadań 54
1.2.3. Zewnętrzne i wewnętrzne wyniki twórczej aktywności 68
1.2.4. Inwestycyjne decyzje odnośnie twórczego stylu życia 76
Podsumowanie 79
1.3. Obraz Ja jako warunek autokreacji człowieka — autorski model rozwoju Ja 81
1.3.1. Analiza podstawowych pojęć związanych z Ja 83
1.3.2. Schemat powiązań pomiędzy pojęciami związanymi z Ja 107
1.3.3. Model rozwoju Ja „Od poczucia siebie do autokreacji" 110
Podsumowanie 115

ROZDZIAŁ 2
TEORETYCZNE ŹRÓDŁA BUDOWANIA KONCEPCJI EDUKACJI WSPIERAJĄCEJ TWÓRCZOŚĆ I AUTOKREACJĘ DZIECI W MŁODSZYM WIEKU SZKOLNYM 118
Wprowadzenie 118
2.1. Koncepcja psychospołecznego rozwoju człowieka — Erik H. Erikson 121
2.2. Teoria rozwoju a procesy socjalizacji dzieci w grupie rówieśniczej — Judith R. Harris 140
2.3. Teoria samookreślenia, motywacji i potrzeb — Edward L. Deci i Richard M. Ryan 153
2.4. Teoria inteligencji sukcesu — Robert J. Sternberg 165
2.5. Inwestycyjna teoria twórczości — Robert J. Sternberg i Todd Lubart 168
2.6. Psychologia transgresyjna — Józef Kozielecki 170
2.7. Podejście humanistyczne i socjokulturowo-historyczne. Poznawczy i społeczny konstruktywizm 172
2.8. Filozofia, pedagogika i edukacja dialogu 187

2.9. Psychologia narracyjna — Jerome Bruner, Jerzy Trzebiński 191
Podsumowanie 203

ROZDZIAŁ 3
AUTORSKA KONCEPCJA EDUKACJI DZIECI „OD TWÓRCZOŚCI POTENCJALNEJ DO AUTOKREACJI" 205
Wprowadzenie 205
3.1. Kompetencje i poczucie kompetencji jako cele działań edukacyjnych w aktualnej i następnych fazach życia dziecka 205
3.2. Model edukacji nastawionej na rozwijanie kompetencji kreacyjnych i autokreacyjnych 211
3.2.1. Warunki budowania modelu edukacji 211
3.2.2. Kierunki myślenia o nowej koncepcji edukacji promującej twórczość i autokreację 215
3.2.3. Struktura modelu edukacji do twórczości i autokreacji 232
Podsumowanie 250

ROZDZIAŁ 4
PROBLEM, METODOLOGIA I ORGANIZACJA BADAŃ 253
Wprowadzenie 253
4.1. Cele badań i wybór podejścia badawczego 253
4.2. Problemy i hipotezy badawcze 257
4.3. Zmienne, ich struktura i operacjonalizacja 260
4.3.1. Zmienne zależne 260
4.3.2. Zmienne niezależne 271
4.4. Opis narzędzi badawczych 275
4.4.1. „Test Kółek" E. P. Torrance'a 275
4.4.2. Test Cate Franck 275
4.4.3. Test TCT-DP Urbana i Jellena, w wersji A i B 276
4.4.4. Test DMI-2KM — Diagnoza możliwości intelektualnych dziecka 276
4.4.5. Kwestionariusz zachowania się dziecka w przedszkolu i w szkole (*Classroom Behavior Inventory Preschool to Primary* — E.S. Schaefer i M. Aronson) — opracowanie polskie J. Rembowski 277
4.4.6. Kwestionariusz BASE — *Behavioral and Academic Self-Esteem: A rating scale* 278
4.4.7. Kwestionariusz Samoocen Szczegółowych (KSS) 279
4.4.8. Wywiad narracyjny 279
4.5. Dobór osób i struktura badanej grupy 281
4.6. Teren, organizacja i etapy badań 281
4.7. Charakterystyka wykorzystanych metod analizy danych 283
4.7.1. Metody opisu statystycznego 283
4.7.2. Metoda analizy wariancji (ANOVA) 284

4.7.3. Wielozmiennowe metody analizy korelacyjnej (CORAN) 285
4.7.4. Metoda wielokrotnej regresji liniowej 287
4.7.5. Regresja logistyczna 288
4.7.6. Metody jakościowe (analiza treści i struktury autonarracji) 288
Podsumowanie 289

ROZDZIAŁ 5
KOMPETENCJE DZIECKA I ICH ZMIANY W FAZIE AKTUALNEGO ROZWOJU — ANALIZA WYNIKÓW BADAŃ 290
Wprowadzenie 290
5.1. Poziom i zmiany kompetencji do przetwarzania i tworzenia nowych informacji 291
5.1.1. Poziom i zmiany twórczego potencjału intelektualnego (dyspozycji do tworzenia) 292
5.1.2. Poziom i zmiany myślenia analitycznego (dyspozycji do przetwarzania informacji) 312
5.2. Poziom i zmiany kompetencji społecznych (potrzebnych do korzystania z zasobów otoczenia) 314
5.2.1. Zachowania ułatwiające relacje społeczne — analiza cech pozytywnych 315
5.2.2. Zachowania utrudniające relacje społeczne — analiza cech negatywnych 329
5.2.3. Kompetencje społeczne 343
5.3. Poziom i zmiany w zakresie poczucia własnej kompetencji 346
5.3.1. Samoocena globalna — poczucie własnej wartości 346
5.3.2. Samooceny szczegółowe 349
5.4. Poziom i zmiany w zakresie obrazu Ja (dyspozycji autokreacyjnych) 351
5.4.1. Zasób informacji o sobie 352
5.4.2. Struktura obrazu Ja 354
5.5. Zmiany w kompetencjach dzieci zachodzące pod wpływem dojrzewania i uczenia się szkolnego 371
5.5.1. Efektywność programu edukacji „Od twórczości potencjalnej do autokreacji" — analiza zmian ilościowych 371
5.5.2. Efektywność programu edukacji — analiza zmian jakościowych 378
Podsumowanie 390

ROZDZIAŁ 6
KOMPETENCJE AUTOKREACYJNE JAKO WŁAŚCIWOŚĆ NAJBLIŻSZEJ FAZY ŻYCIA I STREFY ROZWOJU DZIECKA — WYNIKI BADAŃ WŁASNYCH 392
Wprowadzenie 392
6.1. Kompetencje poznawcze i społeczne oraz poczucie kompetencji jako uwarunkowania zasobu informacji o sobie w obrazie Ja 392
6.2. Wpływ podejmowania aktywności kreacyjnej i autokreacyjnej na zasób wiedzy o sobie 399

ROZDZIAŁ 7
PODSUMOWANIE WYNIKÓW BADAŃ I REFLEKSJE KOŃCOWE 402
Wprowadzenie 402
7.1. Synteza wyników badań 403
7.2. Dyskusja wyników 411
7.3. Wnioski z badań, kierunki dalszych badań i implikacje edukacyjne 417

ZAKOŃCZENIE 420

LITERATURA CYTOWANA 424

SUMMARY
FROM POTENTIAL CREATIVITY TO SELF-CREATION IN SCHOOL 455

RESUMÉ
DE LA CRÉATION POTENTIELLE À L'AUTOCRÉATION À L'ÉCOLE 458

WSTĘP

Własne Ja od zawsze interesowało człowieka, który jako istota obdarzona samoświadomością, umiejętnością samoobserwacji i autoanalizy nie pozostawał obojętnym wobec zjawisk, które często były skutkiem jego osobistego wkładu, ale jednocześnie wymagały poznania i zrozumienia siebie. Józef Kozielecki [1999] rozważając trzy możliwości doskonalenia człowieka: 1) inżynierię genetyczną, 2) socjalizację i kulturyzację za pomocą dziedzictwa kulturowego, 3) samorozwój oznaczający działania skierowane na własne Ja, podkreśla, że jest on drogą najbardziej obiecującą.

Problemy świadomego uczestnictwa dziecka w młodszym wieku szkolnym w procesach własnego rozwoju oraz współtworzenia własnej drogi życiowej są w psychologii słabo opracowane, natomiast w pedagogice wczesnoszkolnej pomijane całkowicie. Trudności w obserwowaniu, a tym bardziej rejestrowaniu i analizowaniu wyników procesu autokreacji powodują, że sądy na ten temat są bardziej aprioryczne i intuicyjne niż potwierdzone empirycznie. Należy podkreślić również brak podejmowania działań edukacyjnych w kierunku rozwijania dyspozycji autokreacyjnych uczniów.

Uważa się, że współczesna szkoła uczy jak zdawać sprawdziany, dyktanda, klasówki, ale nie uczy, jak uczyć się siebie, jak sprawnie sobą kierować i podejmować odpowiedzialne decyzje dotyczące bliskiej i odległej przyszłości [Schank, 1996]. Tę najbardziej potrzebną wiedzę i umiejętności uczniowie zdobywają poza szkołą, metodą prób i błędów [Tokarska, 2002; Pietrasiński, 1988; Kozielecki, 1999, 2001]. W procesie poznawania siebie, budowania obrazu Ja, który jest warunkiem osiągania poczucia tożsamości, dzieci są zdane wyłącznie na siebie. Ponadto można uznać, że w edukacji uczniów w młodszym wieku szkolnym, jednym z najbardziej złożonych i wrażliwych, ale zaniedbanych obszarów możliwych oddziaływań edukacyjnych jest poczucie kompetencji i wynikające z niego poczucie własnej wartości. Tymczasem wydaje się, że poczucie kom-

petencji może być kluczem do wspierania dziecka w rozwoju i dokonywania zmian w obrazie, pojęciu i koncepcji własnego Ja, właściwości traktowanych tu jako warunki nieuświadomionych i świadomie podejmowanych działań autokreacyjnych. Istnieją podstawy, aby sądzić, że dzieci w młodszym wieku szkolnym mogą poznawać siebie w formie różnorodnych, twórczych działań wpisanych w konwencję zabawy; mogą budować pozytywny wizerunek własnej osoby, poczucie własnej wartości i na tej podstawie przygotowywać się do pozytywnego rozwiązania kryzysu rozwojowego związanego z określaniem tożsamości indywidualnej i społecznej. Słowem, uznaje się, że dzieci w czwartej fazie życia mogą świadomie i aktywnie współuczestniczyć w procesie kreowania siebie.

Główne problemy, które wyznaczyły kierunek poszukiwań badawczych zrodziły się z obserwacji dotychczasowej praktyki edukacyjnej, wyraźnego, systematycznego spadku motywacji do uczenia się, obniżania się samooceny i poczucia własnej wartości, wzrostu agresji w szkołach, nasilania się poczucia wyobcowania i samotności wśród młodzieży. Nowe pytania powstały także w wyniku przeprowadzonych badań dotyczących twórczości, poziomu zdolności i uzdolnień twórczych, a także ich związku z poziomem samowiedzy i samooceny [Uszyńska 1997, 1998, 2001a, Uszyńska-Jarmoc, 2002, 2003, 2007]. Z rozważań nad możliwością wpływania ucznia na własny rozwój zrodziła się potrzeba podjęcia badań nie tylko scjentystycznych w celu wzbogacania naukowej wiedzy dotyczącej procesów autokreacji, ale przede wszystkim badań instytucjonalnych, zorientowanych podmiotowo, nastawionych na poszukiwanie edukacyjnych dróg wspierania dzieci w trudnym dla nich procesie budowania tożsamości.

Podstawowym celem rozważań podjętych w tej pracy jest ukazanie potrzeby, możliwości, wartości i efektów wspierania dziecka w procesie rozwoju jego dyspozycji kreacyjnych i autokreacyjnych, budowania obrazu, pojęcia i koncepcji Ja, dzięki stwarzaniu mu optymalnych warunków do podejmowania twórczej aktywności spontanicznej, inspirowanej lub kierowanej przez nauczyciela, dzięki stosowaniu różnorodnych metod pracy edukacyjnej. Głównym zamierzeniem realizowanym w tej pracy jest ukazanie wartości edukacyjnych programu stymulowania aktywności twórczej, w tym autokreacyjnej dziecka traktowanej zarówno jako ważny czynnik (przyczynę), jak i skutek jego rozwoju i autorozwoju. Głównym zadaniem postawionym w tej pracy jest więc udzielenie odpowiedzi na pytanie, czy i w jakim stopniu (zakresie, tempie) dziecko w młodszym wieku szkolnym może nabywać potrzebne kompetencje, aby stawać się coraz bardziej niezależnym autorem obrazu, pojęcia i koncepcji Ja, a w rezultacie współautorem własnego rozwoju? Czy i w jakim stopniu

dzięki uczestniczeniu w programie rozwijania twórczości, samoświadomości i dyspozycji autokreacyjnych, przy wydatnym wsparciu nauczyciela i dzięki udzielanej dziecku pomocy w procesie poznawania siebie, może ono nabywać kompetencje pozwalające mu aktywnie współuczestniczyć w nadawaniu kształtu własnej tożsamości indywidualnej i społecznej?

Książka ta jest próbą interdyscyplinarnego, całościowego spojrzenia na aktywność twórczą dziecka i jej wpływ na proces rozwoju, w tym także na efekty budowania obrazu, pojęcia i koncepcji Ja, traktowanych jako podstawowe warunki budowania tożsamości i kształtowania się poczucia tożsamości. Zmierza się w niej do uporządkowania pojęć z zakresu twórczości i obrazu Ja, a następnie do wyjaśnienia funkcji twórczości w procesie autokreacji. Podejmuje się także próbę wypracowania podstawowych założeń pedagogiki autokreacyjnej i jej praktycznej egzemplifikacji. Książka składa się z siedmiu rozdziałów. Pierwszy i drugi mają postać analiz teoretycznych o charakterze bardziej psychologicznym niż pedagogicznym. W rozdziale pierwszym analizuje się problemy skupione wokół trzech pojęć kluczowych: rozwój człowieka, twórczość, obraz Ja. Podkreśla się w nim ważną rolę aktywności autokreacyjnej w procesie rozwoju człowieka, a następnie na podstawie analizy literatury, opisuje autorskie, teoretyczne, psychologiczne modele rozwoju. Pierwszy odnosi się do rozwoju twórczości człowieka w ciągu całego życia, drugi do rozwoju Ja w ciągu życia. Punktem wspólnym, łączącym obydwa opracowane modele jest termin samorealizacja, którą uznaje się za jeden z ważniejszych celów rozwoju człowieka. Przyjmuje się, że podstawowym warunkiem samorealizacji jest zdobycie określonych kompetencji poznawczych i społecznych (w tym kompetencji kreacyjnych i autokreacyjnych) oraz poczucia kompetencji. Obydwa modele stanowią podstawę budowania autorskiego modelu edukacji dzieci w młodszym wieku szkolnym, w którym akcentuje się ich wkład we własny rozwój. W rozdziale drugim, na podstawie analizy literatury, przedstawia się argumenty przemawiające za koniecznością budowania holistycznego modelu edukacji, w której największą wartość stanowi rozwój dziecka zgodny z jego zasobami wewnętrznymi i zewnętrznymi, edukacji ukazującej ważną rolę działań autokreacyjnych w rozwoju.

Podkreśla się, że dotychczasowe badania i działania edukacyjne nastawione na rozwój twórczości dziecka, jak również badania i działania odnoszące się do rozwoju Ja nie były osadzane w dobrze określonej, konkretnej teorii rozwoju człowieka. Zatem, należy znaleźć taką teorię, która będzie adekwatna, użyteczna, możliwa do wykorzystania, a przede wszystkim przystająca do wypracowanego w tej pracy autorskiego modelu rozwoju twórczości człowieka i jednocześnie spójna z autorskim modelem rozwoju Ja. Uznaje się, że czer-

panie w edukacji wyłącznie z dorobku psychologii poznawczej (kognitywnej odnoszącej się do procesów przetwarzania informacji) doprowadziło do jednostronności w kształceniu, stąd założenia edukacyjne pochodzące z psychologii kognitywnej są tu wzbogacone o założenia mające swe źródła w psychologii humanistycznej, psychologii transgresyjnej, psychologii narracyjnej i psychologii twórczości. Dlatego rozdział ten jest poświęcony omówieniu kilku wybranych teorii i koncepcji pochodzących z różnych nauk i dyscyplin naukowych, które traktuje się jako pomocne w opracowywaniu modelu edukacji wspierającej rozwój dyspozycji kreacyjnych i autokrecyjnych. Rozdział drugi ma więc charakter psychologiczno-pedagogiczny, ponieważ wynikiem analizy każdej przedstawianej teorii lub koncepcji psychologicznej bądź pedagogicznej są edukacyjne implikacje uwzględnione w modelu edukacji wspierającej rozwój ujmowany jako wynik procesów dojrzewania, socjalizacji i edukacji (w tym procesów autokreacji). W rozdziale trzecim przedstawia się sposób rozumienia kompetencji i poczucia kompetencji, które uznaje się za najważniejsze, podlegające rozwojowi właściwości dziecka w młodszym wieku szkolnym i które traktuje się jako cel i wskaźnik rozwoju w czwartej fazie życia. W rozdziale tym opisuje się także główne założenia i strukturę autorskiego modelu edukacji, pokazując związki i relacje pomiędzy poszczególnymi jego elementami. Ogólnie rzecz ujmując, w części teoretycznej pracy poszukuje się odpowiedzi na pytanie, dlaczego i w jaki sposób szkoła może być miejscem odkrywania i rozumienia przez dziecko ekologicznego porządku własnego rozwoju i własnego życia, a dla nauczyciela miejscem wspierania i wspomagania rozwoju dziecka w kierunku coraz większej jego samodzielności w projektowaniu i realizowaniu własnej drogi życiowej. Kolejne rozdziały pracy mają charakter empiryczny. Rozdział czwarty zawiera opis zaplanowanych badań w celu weryfikacji skutków realizowanego eksperymentalnie programu „Podróże, skarby, przygoda"[1] opracowanego w ramach autorskiego modelu edukacji „Od twórczości potencjalnej do autokreacji". Przyjmuje się w nim założenie, że umożliwianie dziecku budowania poczucia kompetencji (w fazie aktualnego rozwoju) i przygotowanie do budowania poczucia tożsamości indywidualnej i społecznej (w następnej fazie życia) jest możliwe w edukacji początkowej dzięki wykorzystaniu ogromnych możliwości twórczej aktywności dzieci w nadawaniu tempa i kształtu własnego rozwoju. Przyjmuje się również, że przedmiotem twórczej aktywności podejmowanej w różnych dziedzinach: plastycznej, werbalnej, muzycznej i ruchowej, mogą być treści odnoszące się do Ja, nawiązujące do indywidualnych, przeszłych i aktualnych doświadczeń, które mogą być strukturyzowane i restrukturyzowane w procesie uczenia się dziecka w grupie rówieśniczej, w interakcjach symetrycznych, podejmowanych w ramach dialogu intelektualnego i egzystencjalnego. Proponowany i weryfikowany w tej pracy eksperymentalny program rozwijania dyspozycji kreacyjnych i autokreacyjnych dziecka w młodszym wieku szkolnym wpisuje się w potrzebę wzmacniania emancypacyjnej funkcji edukacji[2], która według Z. Kwiecińskiego [1995] w przeciwieństwie do pozostałych, to jest rekonstrukcyjnej i adaptacyjnej, jest przez współczesną szkołę źle pełniona. W rozdziale piątym poddaje się analizie wyniki badań longitudinalnych (trzyletnich, czteroetapowych) dotyczących kompetencji dziecka, które, biorąc pod uwagę zarówno perspektywę nauczyciela, jak i ucznia, uznaje się za ważne w czwartej fazie życia dziecka. Są to kompetencje do przetwarzania i tworzenia nowych informacji o sobie i o świecie, kompetencje społeczne do korzystania z zasobów otoczenia oraz poczucie posiadanych kompetencji. Zakłada się, że stanowią one najważniejszą właściwość strefy aktualnego rozwoju i podstawowy wyznacznik budowania kompetencji autokreacyjnej, która dynamicznie kształtuje się w piątej fazie życia i współwyznacza efekty rozwoju tej fazy (osiągnięcie tożsamości indywidualnej i społecznej). Przyjmuje się, że różne wymiary obrazu Ja dzieci w młodszym wieku szkolnym są warunkiem i podstawą budowania kompetencji autokreacyjnej. Obraz Ja (Ja przeszłe i Ja teraźniejsze) jest warunkiem podejmowania refleksji nad sobą i budowania koncepcji Ja w przyszłości (Ja przyszłe). Ponadto sądzi się, że zasób wiedzy o sobie jest warunkiem budowania tożsamości, czyli właściwości, która w młodszym wieku szkolnym według E. H. Eriksona znajduje się w fazie najbliższego rozwoju. Warunkuje ją przede wszystkim właściwość, ukształtowana we wcześniejszym okresie życia, mianowicie poczucie kompetencji i poczucie własnej wartości. Stąd przyjmuje się, że te dwie właściwości powinny wyznaczać rozwój wiedzy o sobie. Dlatego rozdział szósty poświęca się poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie o czynniki, które łącznie wywierają największy wpływ na zasób wiedzy dziecka o sobie, czyli które zmienne włączone hipotetycznie do trzech grup: kompetencje poznawcze (w tym twórcze i odtwórcze), kompetencje społeczne i poczucie kompetencji można uznać za istotne determinanty zasobu wiedzy o sobie. Rozdział siódmy dotyczy podsumowania wyników badań oraz opracowania najważniejszych wniosków odnoszących się zarówno do teorii, jak i do praktyki edukacyjnej dzieci w młodszym wieku szkolnym.

[1] Podstawy teoretyczne, cele, zadania, treści programu oraz materiał dydaktyczny dla nauczyciela przedstawione są w książce: J. Uszyńska-Jarmoc, *Podróże, skarby, przygoda. Podręcznik i program rozwijania twórczości, samoświadomości oraz dyspozycji autokreacyjnych dzieci klas I-III*, Białystok, 2005.

[2] Warto tu przypomnieć, że funkcja emancypacyjna wyraża się w przygotowaniu uczniów do pracy nad sobą, stwarzaniu warunków do pokonywania ograniczeń, motywowaniu do zmiany siebie i własnego otoczenia.

Warto również podkreślić, że w książce tej nawiązuje się do inwestycyjnej teorii twórczości, opracowanej przez R. J. Sternberga i T. Lubarta, która zakłada, że twórczość wymaga podejmowania ryzyka. Dotyczy to również twórczości naukowej, a zatem także tej pracy. Jej autorka zdaje sobie sprawę, że podejmuje ryzyko zajmując się problemami rozwijania dyspozycji autokreacyjnych uczniów klas początkowych szkoły podstawowej, ponieważ wkracza na nowy, niezbadany zupełnie obszar edukacyjny. Czyni to jednak w najgłębszym przekonaniu, że przyjmuje dobry kierunek poszukiwania sposobów udzielania pedagogicznej pomocy tak dziecku, jak i nauczycielowi. Dziecku — w pokonywaniu licznych trudności życiowych napotykanych w codziennych relacjach z innymi, umożliwiając mu uczenie się siebie, budowanie obrazu Ja i poczucia własnej wartości, umożliwiających budowanie dobrych, zdrowych relacji w świecie. Natomiast pomoc nauczycielowi polega na wyznaczaniu treści i metod pracy o charakterze profilaktycznym, zmierzających do zapobiegania powstawaniu trudności wychowawczych.

Praca ta powstała w wyniku badań prowadzonych w ramach realizacji projektu badawczego 2 H01F 057 24 „Twórczość, obraz siebie a dyspozycje autokreacyjne dzieci", realizowanego w latach 2003-2006. Przedstawiona Czytelnikowi książka ma charakter monografii naukowej i jest adresowana do pedagogów, psychologów, nauczycieli edukacji początkowej i rodziców. Autorka wyraża nadzieję, że podstawowa wartość tej pracy wyraża się w połączeniu teorii z praktyką, bowiem w wyniku realizacji powyższego tematu powstała również inna publikacja o charakterze teoretyczno-metodycznym PODRÓŻE, SKARBY, PRZYGODA, PODRĘCZNIK I PROGRAM ROZWIJANIA TWÓRCZOŚCI, SAMOŚWIADOMOŚCI I DYSPOZYCJI AUTOKREACYJNYCH DZIECI KLAS I-III [Uszyńska-Jarmoc, 2005], będąca raportem z przeprowadzonych zajęć edukacyjnych z dziećmi w ramach realizowanego pedagogicznego programu eksperymentalnego. Natomiast prezentowana książka stanowiąc raport z badań przeprowadzonych w ramach wymienionego eksperymentu, opartego na autorskim modelu edukacji łączy założenia, program, cele, treści i sposoby pracy (scenariusze zabaw, ćwiczeń, okazji edukacyjnych i karty pracy) z wynikami badań empirycznych. Zatem nauczyciel edukacji początkowej otrzymuje komplet dwóch książek opisujących teorię i praktykę edukacji początkowej, książek ściśle ze sobą powiązanych i wzajemnie się uzupełniających. Warto tu podkreślić, że wybierając zakres treści i opracowując strukturę tej książki kierowano się tym, aby trzy poziomy wiedzy (teoria, metoda i praktyka) znalazły w niej swoje miejsce. Sądzi się, że może to pomóc w zrozumieniu wagi rozwoju dyspozycji kreacyjnych i autokreacyjnych w edukacji początkowej dzieci w młodszym wieku szkolnym, a idea autokreacji jako ważnej wartości w edukacji zainicjuje dyskusję i zyska zwolenników.

Autorka ma świadomość istnienia innych koncepcji edukacji, innych opcji, innych sposobów interpretacji wyników badań, ale przyjmuje stanowisko R. M. Łukaszewicza [1998, s. 5], który stwierdził, że „różnorodność w edukacji jest tym samym, czym zachowanie różnorodności biologicznej dla przyrody". Zatem książka ta jest ilustracją jeszcze jednego oblicza edukacji realnej i/lub możliwej dla tych, którzy stwierdzą, że opisane tu zamierzenia edukacyjne nie są przedwczesne, zbyt odważne lub niewykonalne w obecnej rzeczywistości szkolnej.

Ostateczny kształt tej książki powstał dzięki uwzględnieniu cennych uwag recenzentów: prof. dr hab. Małgorzaty Karwowskiej-Struczyk i prof. dr hab. Wiesławy Limont, którym składam serdeczne podziękowania za wnikliwe, rzetelne a jednocześnie niezwykle życzliwe podejście.

Janina Uszyńska-Jarmoc

Białystok, kwiecień, 2007

ROZDZIAŁ 1

ROZWÓJ, TWÓRCZOŚĆ I TOŻSAMOŚĆ A EDUKACJA DZIECKA W MŁODSZYM WIEKU SZKOLNYM

Wprowadzenie

W rozdziale tym przedstawione są wyniki przeglądu literatury odnoszącej się do problemów rozwoju dziecka, w tym rozwoju jego twórczego potencjału oraz rozwoju obrazu Ja, uznawanego tu za ważny warunek kształtowania się tożsamości indywidualnej i społecznej. Wymienione zagadnienia rozważane są w aspekcie edukacji dzieci w młodszym wieku szkolnym.

1.1. Rozwój jako wartość i cel działań edukacyjnych

Od wielu lat podkreśla się, że celem działań edukacyjnych podejmowanych niezależnie od szczebla kształcenia jest rozwój dziecka, określany w literaturze pedagogicznej jako wszechstronny, harmonijny, optymalny. Kwestia rozwoju jako centralnej i ważnej kategorii wychowania jest niepodważalna również w pedagogice wczesnoszkolnej [patrz: Lubomirska, 2005]. Jednak M. Ledzińska [1999] zauważa, iż zarówno oczekiwania wobec szkoły, jak i oferty lub propozycje jej zmiany dość często funkcjonują jako mity. Jeden z nich, głoszących ideę szkoły jako miejsca wszechstronnego rozwoju ucznia, z powodzeniem obaliła M. Dudzikowa [2001], traktując go jako zbiór pustych deklaracji i obiegowych haseł, pobożnych życzeń przypominających „zaklinanie deszczu".

1.1.1. Istota i mechanizm rozwoju

Małgorzata Karwowska-Struczyk [2000, s. 44] podkreśla, że „rozwój dziecka w danym momencie czasu nie jest po prostu rezultatem stanu początkowego dziecka ani stanu początkowego środowiska, ale funkcją złożonej

wymiany między dzieckiem o określonych cechach osobowościowych i temperamentalnych a środowiskiem społecznym o określonych cechach w danym okresie". Przyjmuje się, że rozwój jest wynikiem złożonych wpływów kilku grup czynników charakteryzujących dziecko i społeczno-kulturowy kontekst jego życia. Zatem, w celu pełnego zrozumienia rozwoju, a następnie jego wspierania należy brać pod uwagę ciągłe i dynamiczne interakcje pomiędzy cechami indywidualnymi dziecka a cechami jego otoczenia [Bronfenbrenner, 1977], a więc należy je analizować w określonej czasoprzestrzeni. Przyjmuje się tu za Z. Pietrasińskim [1988, s. 110], że rozwój jest rezultatem wielu splatających się oddziaływań, stąd nawet w badaniach na dużych próbach rzadko udaje się bezspornie oszacować rolę poszczególnych czynników rozwoju. Ma to negatywne skutki dla edukacji, w której wyraźnie odczuwa się trudności z przełożeniem wiedzy na temat rozwoju na działania praktyczne. Wynika to często z braku współgrania teorii i praktyki[1] [patrz też: Karwowska-Struczyk, 2005; Klus-Stańska, 1999b]. Mimo podkreślanych często trudności z operacjonalizacją wskaźników rozwoju nie można rezygnować w działaniach pedagogicznych z uznawania ważnej roli edukacji w procesie rozwoju jednostki [Lubomirska, 2005]. Dość często cytowana w literaturze definicja edukacji, zaproponowana przez Z. Kwiecińskiego [1995, s. 13-14] wskazuje wyraźnie na jej rolę w rozwoju człowieka. Według autora edukacja, to „ogół wpływów na jednostkę i grupy ludzkie sprzyjających takiemu ich rozwojowi, aby w najwyższym stopniu stały się one świadomymi i twórczymi członkami wspólnoty społecznej, kulturowej i narodowej oraz były zdolne do aktywnej samorealizacji własnej tożsamości i rozwijania własnego Ja, poprzez podejmowanie zadań ponadosobistych, poprzez utrzymywanie ciągłości siebie w toku spełniania zadań dalekich". Również L. Witkowski [2000b, s. 324-325] podkreśla konieczność traktowania edukacji jako „klucza poszerzającego obszar możliwych, przyszłych karier życiowych jednostki oraz sytuacji umożliwiającej eksperymentowanie ról i poszerzanie potencjału społecznych interakcji". Należy zgodzić się ze Z. Kwiecińskim [1999, s. 51], który podkreśla, że edukację należy traktować jako całość warunków, procesów i czynności sprzyjających rozwojowi człowieka, tak, aby mógł sprostać złożonym wyzwaniom współczesnego świata.

Realizacja celów edukacji ujmowanych w kategoriach optymalizacji rozwoju jest zadaniem niezwykle trudnym, bo słabo uchwytnym w codziennej pracy

[1] Na przykład nauka dysponuje dobrą teorią, ale w rzeczywistości brakuje jej przełożenia na język praktyki pedagogicznej. Z drugiej strony znane są dobre przykłady działań pedagogicznych, ale intuicyjnych, bo realizowanych bez jakiejkolwiek podbudowy teoretycznej. Ponadto znane są działania praktyczne, które oparte są na rozmaitych założeniach zaczerpniętych z wielu różnych teorii, ale nie posiadają cech logicznej i wewnętrznej spójności.

nauczyciela. Stąd wydaje się, że bardziej zasadne, bo empirycznie sprawdzalne, byłoby ujmowanie celów edukacji w aspekcie optymalizacji funkcjonowania wychowanka „tu i teraz", lepszego radzenia sobie z codziennymi wyzwaniami i zadaniami, jakie niesie rzeczywistość, nie tylko edukacyjna. Stąd warto przyjąć operacyjną definicję rozwoju opracowaną przez R. Myersa [za: Karwowska-Struczyk, 2000, s. 13], w której autor zakłada, że rozwój „jest procesem zmiany, w którym dziecko konstruuje i uczy się wykorzystywać coraz bardziej złożone poziomy poruszania się, myślenia, odczuwania i odnoszenia się do innych", a celem tego procesu jest poszukiwanie i doskonalenie strategii radzenia sobie w zmieniającym się otoczeniu. Ten sposób rozumienia rozwoju koresponduje z definicjami edukacji opracowanymi przez Z. Kwiecińskiego [1995] i L. Witkowskiego [2000b]. Podany przez wymienionych autorów sposób rozumienia edukacji, pozwala wyznaczać dalekie, perspektywiczne jej cele, podczas gdy definicja R. Myersa może być podstawą wyznaczania celów bliskich.

Rozwój i wychowanie według B. Kai [2001, s. 29] są procesami wzajemnie powiązanymi i uzależnionymi, które „ustawicznie żywią się same sobą". Autorka podkreśla, że „wychowanie jest procesem kierowania rozwojem i jednocześnie od tego rozwoju zależnym. Polega ono na wzbudzaniu, podtrzymywaniu i różnicowaniu aktywności wychowanka i aktywności własnej wychowującego, by dzięki zdobytym doświadczeniom nadać rozwojowi kierunek zmierzający do adaptacyjności i kreatywności w wymiarze nadrzędnego względnie stabilnego sensu istnienia w świecie" [Kaja, 2001, s. 31]. Wątpliwości autorki tej pracy odnośnie rozumienia istoty wychowania wzbudza określenie „kierowanie". Trudno zgodzić się z myśleniem o wychowaniu jako procesie polegającym na kierowaniu rozwojem. Rozwój, jak podkreśla A. Brzezińska [2000, s. 16], następuje dzięki interakcjom. Zatem, jest wspólnym przedsięwzięciem dziecka i dorosłego, w którym obydwie strony są aktywne. Jeżeli przyjmujemy, że aktywność jest ważnym czynnikiem rozwoju, tym samym musimy uznać wkład dziecka we własny rozwój. Józef Kozielecki [1987] podkreśla dwa główne motywy rozwoju człowieka, dążenie do potwierdzania i wzrostu ważności jako osoby oraz dążenie do poznawania świata i siebie samego. Zatem jednym z zadań edukacji jest wspieranie rozwoju poprzez wzmacnianie przez nauczyciela wymienionych dążeń, a dzięki temu umożliwianie dziecku mniej lub bardziej świadomego wpływu na własne procesy rozwojowe. W literaturze podkreśla się, że jednym ze wskaźników wspomagania rozwoju może być osiągnięcie przez wychowanka zdolności do tworzenia własnej drogi życiowej [Kaja, 2002, t. 4, s. 260]. Podobne stanowisko możemy odczytać w rozważaniach K. Obuchowskiego [1999, 2000], który podkreśla, że nie można zmienić jednostki, o ile nie uczyni ona tego sama.

Przyjęcie założenia o znaczącej roli wychowanka we własnym rozwoju wyznacza kolejne zadanie edukacji, mianowicie udzielanie mu pomocy i wsparcia w procesach autokreacji. Jest to zadanie nowe, w zasadzie nie podejmowane ani w dotychczasowych badaniach, ani działaniach edukacyjnych. Podstawowym warunkiem realizacji tego zadania w edukacji początkowej jest umożliwianie dziecku porządkowania i strukturyzowania potocznej wiedzy o sobie, tworzenie warunków do konstruowania naukowej wiedzy autokreacyjnej oraz rozwijania świadomości odnośnie jej znaczenia we własnym rozwoju. Podstawowym zadaniem nauczyciela jest udzielanie pomocy dziecku w zrozumieniu niektórych doświadczeń, zdarzeń i faktów z życia, które miały prawdopodobnie wpływ na jego sukcesy lub porażki oraz na realizację dotychczasowych planów. W edukacji przygotowującej wychowanka do autokreacji wiedza o sobie może być przedmiotem wspólnego opracowywania, źródłem refleksji i oceny oraz bodźcem do podjęcia jej restrukturyzacji, w celu lepszego radzenia sobie z życiowymi, codziennymi zadaniami, a pośrednio również w celu wyznaczania kształtu możliwego własnego rozwoju.

Należy tu jeszcze przyjąć, że rozwój jest procesem wielowymiarowym, prowadzącym do zmian w różnych sferach funkcjonowania dziecka. Rozwój psychiczny jest zintegrowany nie tylko z rozwojem fizycznym, ale i zdrowiem dziecka. Zintegrowanie polega na wzajemności wpływów różnych sfer: umysłowej, społeczno-emocjonalnej, językowej i fizyczno-ruchowej. Ponadto przyjmuje się, że rozwój jest procesem zindywidualizowanym, ciągłym, nie zawsze harmonijnym, możliwym dzięki procesom interakcji z ludźmi i przedmiotami, następującym zgodnie z uniwersalnymi stadiami [Brzezińska, 2000; Karwowska-Struczyk, 2000]. Natomiast interwencja wychowawcza nastawiona na wspieranie rozwoju oznacza podjęcie działań w celu wywołania zmian w wiedzy, umiejętnościach, postawach i wartościach wychowanków, ale pod warunkiem, że będą oni gotowi na owe zmiany [Brzezińska, 2000a, s. 234].

Reasumując, przyjmuje się w tej pracy, że edukacja i rozwój to dwa procesy uzupełniające się wzajemnie, a podstawowym zadaniem edukacji jest wspieranie dziecka w rozwoju oraz tworzenie warunków do maksymalizowania szans rozwojowych poprzez stopniowe przygotowywanie go do coraz bardziej świadomego i większego udziału w kreowaniu siebie i własnej drogi życiowej, aby w jak najlepszym stopniu mogło wykorzystywać własne zasoby rozwojowe i świadomie korzystać z dotychczasowych osobistych doświadczeń zdobytych dzięki własnej aktywności. O roli indywidualnych doświadczeń w rozwoju i edukacji dziecka traktować będzie następny fragment pracy.

1.1.2. Doświadczenie indywidualne jako materiał rozwoju człowieka

Bardzo przydatną z punktu widzenia teorii i praktyki edukacji początkowej koncepcję rozwoju psychicznego w ontogenezie przedstawia M. Tyszkowa [1988, s. 44-79]. Autorka wychodzi z założenia, że człowiek jako istota aktywna, może żyć i rozwijać się wyłącznie dzięki procesom stałej wymiany ze swym otoczeniem. O rozwoju psychicznym można mówić tylko w związku z jego aktywnością. Stąd doświadczenie[2] indywidualne gromadzone w toku całego życia dzięki aktywności jest traktowane jako materiał rozwoju człowieka. Według M. Tyszkowej [1988, s. 60] doświadczenie może mieć charakter świadomy, jak i nieuświadomiony, zawarty w tzw. wiedzy praktycznej (proceduralnej). Rozwój zaś to zmiany wynikające z organizowania się i następnie przekształcania struktur doświadczenia w wyniku włączania nowych doświadczeń, jak i dostosowywania własnej aktywności do regulowania (równoważenia) stosunków z otaczającym światem. Aktywność człowieka, która w toku życia różnicuje się, wzbogaca i organizuje, a więc podlega przekształceniom jakościowym, jest źródłem coraz to nowych różnorodnych doświadczeń związanych z przedmiotami, stosunkami w świecie, z własnymi czynnościami i działaniami czy wreszcie przeżyciami. Doświadczenia te kumulują się i organizują w struktury psychiczne, które są spójne wewnętrznie, samosterowne i zdolne do rozwoju. Całość doświadczeń człowieka zawiera się w trzech ich rodzajach: gatunkowych (przekazywanych w postaci struktur i połączeń nerwowych oraz schematów czynności wrodzonych), społecznych (przekazywanych dzięki komunikacji i wymianie społecznej), indywidualnych (wyniesionych z własnych działań, przeżyć, kontaktów i sytuacji, w których jednostka uczestniczyła). Z punktu widzenia edukacji wspierającej rozwój dyspozycji autokreacyjnych ważne są doświadczenia indywidualne, które każda osoba zdobywa i przeżywa na swój sposób w toku swojego niepowtarzalnego życia. Doświadczenia te, stanowiąc zapis przeszłości, wpływają również na aktualne przeżycia i zachowania jednostki, odnoszą się do trzech obszarów: świata zewnętrznego, do własnego Ja oraz do relacji pomiędzy Ja a światem zewnętrznym [Maruszewski, 2003, s. 182]. Doświadczenia życiowe człowieka, traktowane jako ciąg zdarzeń, tworzą indywidualną historię życiową, której zapis na różnych poziomach ogólności jest możliwy dzięki pamięci autobiograficznej.

[2] Doświadczenie to zespół informacji „wpisanych" w mózgu, czyli śladów pamięciowych, schematów czynnościowych, przeżyć oraz wzorów reakcji własnej szeroko rozumianej aktywności jednostki podejmowanej w jej środowisku społeczno-kulturowym.

Istotą proponowanej przez M. Tyszkową [1988] koncepcji jest to, że rozwój psychiczny człowieka polega na powstawaniu wewnętrznych związków pomiędzy różnymi doświadczeniami i łączeniu ich w układy funkcjonujące jako całości. Jest to proces strukturyzacji doświadczeń, dzięki czemu odgrywają one istotną rolę w relacjach człowieka z otaczającym światem. Człowiek poprzez swoją aktywność w świecie wciąż zdobywa nowe doświadczenia, które muszą zostać uporządkowane i włączone do już istniejących struktur, co wymaga ich kodowania, restrukturyzacji i wartościowania. W procesach tych ważną rolę spełnia myślenie i język. Są to podstawowe narzędzia kodowania, strukturowania, interpretacji i waloryzacji doświadczeń. Maria Tyszkowa [1988, s. 71] podkreśla, że gromadzące i organizujące się doświadczenia przygotowują i warunkują psychiczne zmiany rozwojowe, a jest to szczególnie wyraźne w przypadku jakościowych, strukturalnych zmian znamionujących przechodzenie od jednych stadiów rozwoju do następnych. Wtedy reorganizacji ulegają także schematy zbierania, kodowania, porządkowania, organizowania, wartościowania i interpretowania doświadczeń. Rozwój w kierunku nowej organizacji aktywności rodzi potrzebę doświadczeń nowego typu, a przygotowanie zmiany wymaga efektywności uczenia się, jak ma to na przykład miejsce w tzw. okresach sensytywnych rozwoju. Procesom szybkiej strukturacji (bądź restrukturacji) sprzyjają z kolei doświadczenia zmuszające do dokonywania nowej selekcji i odmiennej waloryzacji doświadczeń uprzednich. Stąd też nazywa się je doświadczeniami krytycznymi lub zdarzeniami krytycznymi [Tyszkowa, 1988, s. 71-72]. Ważnym elementem w koncepcji M. Tyszkowej jest podkreślenie faktu, że doświadczenia indywidualne, które są wyznaczane przez wrodzone właściwości i okoliczności życia, wyzwalają aktywność i sprawiają, że człowiek stwarza sobie warunki zdobywania takich a nie innych doświadczeń stanowiących istotną część jego doświadczenia życiowego, i w tym sensie jest lub może być twórcą własnej biografii, a pośrednio twórcą samego siebie, zwłaszcza że narzędzia potrzebne mu do strukturyzacji i restrukturyzacji doświadczeń zdobywa również dzięki własnej aktywności.

Koncepcja rozwoju człowieka, w której aktywność uznaje się za centralny czynnik rozwoju i źródło doświadczeń stanowiących materiał rozwoju, jest z punktu widzenia pedagogiki wczesnoszkolnej ważna z tego powodu, że w wychowaniu można celowo stwarzać sytuacje zmierzające do zbierania i modelowania doświadczeń, ich strukturyzowania i restrukturyzowania w psychice wychowanka [Kaja, 2001, s. 26; Uszyńska-Jarmoc, 2005a; 2005k]. Odwołując się do trzech typów doświadczeń wyodrębnionych przez M. Tyszkową, należy podkreślić, że pedagogika wczesnoszkolna powinna tworzyć takie koncepcje edukacji dziecka, w których podstawowym materiałem rozwoju

byłyby doświadczenia indywidualne wychowanka. Można podać wiele argumentów przemawiających za pomysłami pedagogicznymi, w których własne doświadczenia dziecka byłyby wykorzystywane jako źródło aktywności podejmowanej przez wychowanka oraz stanowiły treść jego myślenia i działania. Po pierwsze, dziecko dzięki analizowaniu doświadczeń może tworzyć podstawy do kreowania własnej, odrębnej drogi życiowej. Doświadczenia własne w tym okresie rozwoju, kiedy dziecko jest jeszcze bardzo skupione na sobie, mogą stanowić naturalne źródło refleksji nad sobą, a następnie motywacji do podejmowania działań wzbogacających własny rozwój. Według badań [patrz: Seligman, 1997] zmiana nastawień dziecka wobec doświadczeń życiowych może prowadzić nie tylko do zmian w rozwoju psychicznym, ale również determinować jego dobrostan fizyczny. Po drugie, treści dotyczące Ja (doświadczenia indywidualne) traktowane tu jako materiał rozwoju, to treści ze względu na dostępność i stosunek emocjonalny na pewno bliższe i bardziej absorbujące dziecko niż te niedostępne mu bezpośrednio w rzeczywistości. Po trzecie, własne, przeżyte emocjonalnie, mniej lub bardziej odległe doświadczenia, zwłaszcza doświadczenia wcześniej nieuświadomione, mogą stać się podstawą do rozwoju Ja emocjonalne. Po czwarte (o czym traktować będzie rozdział 2.1.), doświadczenia zdobywane w toku aktywności własnej są źródłem rozwijania kompetencji, a poznawcze i emocjonalne ustosunkowanie się do nich jest z kolei podstawą budowania poczucia kompetencji i kształtowania się poczucia własnej wartości, to jest właściwości stanowiących podstawowy kapitał niezbędny do budowania tożsamości i budowania poczucia tożsamości dziecka (patrz rozdz. 2., teoria Eriksona).

1.1.3. Człowiek jako współautor własnego rozwoju

Zbigniew Pietrasiński [1988, s. 80-118] stwierdza, że czynniki wyznaczające rozwój, a tym samym biografię jednostki, można sprowadzić do dwu klas: formowania i autokreacji. Formowanie obejmuje czynniki dziedziczne i wpływy środowiska, które autor nazywa czynnikami urabiającymi. Autokreacja[3] oznacza współudział człowieka w tworzeniu własnej drogi życiowej i nadawaniu kształtu własnemu rozwojowi [Pietrasiński, 1988, s. 89]. Propozycja uwzględniania kompetencji autokreacyjnej, a w jej ramach myślenia biograficznego i wiedzy autokreacyjnej jest niezwykle interesująca, ale od lat niewykorzystywana zarówno w badaniach nad rozwojem, jak i w edukacji dzieci i młodzieży. Autor podkreśla, że orientacja podmiotowa w edukacji mogłaby polegać na ułatwianiu rozwiązywania problemów praktycznych, przed którymi staje jednostka jako współtwórca własnej drogi życiowej i własnego rozwoju [Pietrasiński, 1988, s. 88]. Pomoc w rozwiązywaniu problemów praktycznych mogłaby wyrażać się w tworzeniu warunków do podejmowania zarówno spontanicznej aktywności autokreacyjnej (niewymuszonej, autonomicznej), polegającej na działaniach nieuświadomionych przez jednostkę, jak i aktywności intencjonalnej, m.in. wymuszonej przez programy wspierające rozwój dyspozycji autokreacyjnych[4]. Pomoc dziecku w rozwijaniu dyspozycji autokreacyjnych i formowaniu kompetencji autokreacyjnych niezbędnych w budowaniu tożsamości indywidualnej i społecznej może wyrażać się w dwojakich działaniach edukacyjnych nauczyciela. Po pierwsze, nauczyciel może tworzyć warunki i okazje do wzbogacania naukowej i potocznej wiedzy autokreacyjnej dziecka, zarówno wiedzy tzw. niespecyficznej — obejmującej informacje na temat uwarunkowań własnego rozwoju jak też wiedzy specyficznej — zawierającej informacje o sprzyjających i niesprzyjających rozwojowi działaniach podejmowanych przez samą jednostkę. Po drugie, nauczyciel może pobudzać myślenie biograficzne, tworząc sytuacje prowokujące do: 1) refleksji nad przeszłością, 2) analizy przemian zachodzących w sobie na przestrzeni lat, 3) oceny teraźniejszości w świetle przeszłości i wymagań antycypowanej przyszłości, 4) prognozowania i/lub projektowania przyszłości [Pietrasiński, 1988, s. 112].

1.1.4. Implikacje dla badań własnych i praktyki edukacyjnej

Jak podkreślono w poprzednim podrozdziale aktywność podmiotu jest motorem, a doświadczenia osobiste materiałem rozwoju[5]. Pożądane więc jest, aby w procesie edukacji, dzięki pomocy nauczyciela doświadczenia indywidualne dziecka były przedmiotem jego osobistej refleksji, a następnie opracowania, dzięki rosnącej zdolności myślenia biograficznego oraz umiejętności wykorzystywania przez dziecko nowej, naukowej wiedzy autokreacyjnej. Doświadczenia indywidualne poddane opracowaniu mogą być źródłem budowania własnego systemu potocznej wiedzy autokreacyjnej. Nie podlega dyskusji,

[3] Warto w tym miejscu podkreślić również różnicę pomiędzy używanym w literaturze terminem „autokreacja" i „samopoznanie". Samopoznanie jest pojęciem węższym i oznacza proces zbierania informacji niezbędnych do zbudowania obrazu własnej osoby, a więc sporządzenia charakterystyki opisowej. Natomiast autokreacja oznacza działania podjęte po uzyskaniu odpowiedzi na kilka kluczowych pytań. Jakie jest moje otoczenie formujące? Jaki ja sam jestem? Dlaczego jestem, kim jestem? Jakie warianty dalszego życia i rozwoju stoją przede mną otworem, poza tym który narzucają mi moja wyniesiona z dzieciństwa osobowość i aktualne otoczenie? [Pietrasiński, 1987, 1988, s. 101]. Wynika z tego, że samopoznanie jest podstawowym, choć niewystarczającym warunkiem autokreacji.

[4] Przykładem takiego podejścia do aktywności autokreacyjnej jest praca J. Uszyńskiej-Jarmoc [2005].

[5] Kolekcja doświadczeń to unikalna właściwość każdej jednostki, która według C. Rogersa [za: Lawrence, 1999] jest warunkiem pojęcia Ja, niezbędnego do ukształtowania tożsamości i określenia swego miejsca w świecie.

że naukowa i potoczna wiedza autokreacyjna są potrzebne dziecku w młodszym wieku szkolnym, choćby z tego względu, iż w kolejnej fazie życia podstawowym zadaniem rozwojowym będzie konieczność określenia siebie w kategoriach „kim jestem", „kim będę", „kim mogę być" [Erikson, 2000]. Zbigniew Pietrasiński [1988, s. 101] uważa, że „jednostka wkracza często w tradycyjnie rozumiany okres «samookreślenia» z brzemiennym w skutki deficytem wiedzy i pomocy zewnętrznej, potrzebnej dla wykonania tego zadania w sposób wydatnie sprzyjający autokreacji". Autor podkreśla, iż aktywność autokreacyjna pojawia się już we wczesnym dzieciństwie, ma ona jednak postać autokreacji spontanicznej i bezwiednej. Autor dostrzega możliwość świadomego procesu autokreacji dopiero w wieku dorastania. Wydaje się, że faktycznie można mówić o istnieniu wymienionych okresów, ale rodzi się pytanie: czy okres pierwszy musi trwać tak długo z powodu licznych zaniedbań, w tym również edukacyjnych. Wiele danych z literatury wskazuje, że edukacja może sprzyjać rozwojowi określonych predyspozycji, które w sposób całkowicie naturalny, spontaniczny rozwinęłyby się i ujawniły w działaniu dopiero później [Wygotski, 1971]. Zatem, podstawowym zadaniem edukacji i jej podstawową funkcją jest podejmowanie działań prorozwojowych, czyli takich, które ten rozwój inicjują, ułatwiają, łagodzą kryzysy z nim związane lub zapobiegają jego negatywnym skutkom w najbliższych etapach lub stadiach rozwoju. Wprawdzie, jak sądzi A. Brzezińska [2000], bez kryzysów nie ma rozwoju, ale należy również uwzględniać zagrożenia rozwoju spowodowane nieumiejętnością skutecznego radzenia sobie z nimi. Proces wspierania rozwoju dyspozycji autokreacyjnych musi być jednak dostosowany do możliwości poznawczych i emocjonalnych dzieci, a więc musi być dopasowany do dziecka, o czym będą traktować kolejne rozdziały. Należy już w tym miejscu wyraźnie podkreślić, że zadaniem wychowania nie jest wzmacnianie przekonań dziecka o własnych nieograniczonych możliwościach, lecz rozwijanie jego zdolności do rozróżniania obszarów swojego istnienia, na które ma ono wpływ „tu i teraz" lub może mieć w najbliższej przyszłości, od tych obszarów, które są poza jego kontrolą. Chodzi o wypracowanie takiego modelu edukacji, która wzmacniałaby cechy dziecka jako jednostki, znającej, rozumiejącej i akceptującej pewne swoje ograniczenia i przede wszystkim pozbawionej aroganckiej wiary w swoją moc przekształcania siebie i świata. Warto tu również podkreślić stwierdzenie B. Kai [2001, s. 28], iż „odnalezienie sensu swego istnienia czy nadanie mu sensu jest najwyższą jakościowo zmianą rozwojową", a znaczenie w wywoływaniu tej zmiany powinno mieć wychowanie. To z kolei wymaga ze strony nauczyciela nie tylko rozpoznania zasobów otoczenia, ale przede wszystkim głębokiego zrozumienia dziecka, wglądu w jego doświadczenia i zasoby, w tym w potencjał twórczy jako niezwykle ważny w rozwijaniu kompetencji autokreacyjnych, o czym będzie mowa w następnym rozdziale.

Na zakończenie rozważań warto podkreślić ważność dowodów potwierdzających ogromny wpływ środowiska rówieśniczego (szkolnego) na indywidualny rozwój dziecka, a więc na wynik procesu strukturyzowania i restrukturyzowania doświadczeń poznawczych, społecznych i praktycznych [Parker, Greco-Brooks, 1999; Harris, 1995, 1999]. Autorzy analizując konteksty rozwoju ucznia i toczący się w nich dyskurs klasowy spostrzegają klasę szkolną jako niezwykle ważny czynnik zarówno w kulturowym przekazie, jak i w tworzeniu kultury. Dziecko wstępując do szkoły z bagażem własnych doświadczeń jako członka rodziny lub grupy przedszkolnej, stając się członkiem grupy uczniowskiej bierze aktywny udział w procesie zmian dotychczasowych porządków. W tym czasie następuje również wyraźny rozdział pomiędzy rolą dziecka jako członka rodziny a jego rolą jako członka grupy rówieśniczej. Dlatego szczególnie ważne dla tej pracy są wnioski opracowane przez J. R. Harris [1995], w których autorka podkreśla, że wpływ rodziny na indywidualność, zachowanie i charakter jednostki nie jest tak silny i długotrwały, jak to uznaje się w wielu publikacjach z zakresu psychologii rozwojowej. Podstawową grupą socjalizacyjną w okresie dzieciństwa i młodości staje się grupa rówieśnicza. Problem ten szerzej omówiony będzie w części drugiej pracy.

Konkludując należy zaakcentować potrzebę zbudowania modelu edukacji, która uznając ważność doświadczeń osobistych i rolę aktywności dziecka w ich strukturyzowaniu i restrukturyzowaniu niosłaby adekwatną pomoc i wsparcie w procesie kreacji świata i siebie [Uszyńska-Jarmoc, 2005l]. Słowem, należy zbudować taki model edukacji kreatywnej, która według T. Lewowickiego [1994] uczyłaby dziecko samodzielnego, krytycznego oglądu rzeczywistości oraz nastawienia na rozwój tych cech własnej osobowości, które umożliwiałyby zmianę siebie. Jednak, jak podkreśla J. Bałachowicz [2000, s. 382], kreatywna edukacja rozwojowa istnieje raczej w teorii i nigdy nie znalazła swojej właściwej realizacji w praktyce edukacyjnej.

1.2. Twórcza aktywność jako warunek i czynnik rozwoju dziecka. Autorski model rozwoju twórczości „Od twórczości potencjalnej do autokreacji"

W prezentowanym podrozdziale przedstawiony jest teoretyczny zarys edukacyjnego ujęcia twórczości dzieci w młodszym wieku szkolnym opracowany na podstawie analizy literatury. Praca ta, nie będąc monografią na

temat twórczości, nie pretenduje do syntezy wiedzy o tego typu aktywności człowieka. Ze względu na przyjęty praktyczny punkt widzenia przedstawione są tylko wybrane problemy i analizowane tylko niektóre poglądy lub wyniki badań różnych autorów (przedstawicieli psychologii, pedagogiki, socjologii, filozofii). Efektem analizy literatury jest wypracowanie autorskiego modelu twórczości, przydatnego w opracowaniu modelu edukacji początkowej sprzyjającej działaniom kreacyjnym i autokreacyjnym.

Model twórczości proponowany w tej pracy wpisuje się do grupy modeli interakcyjnych, uwzględniających wzajemne relacje: środowisko — osoba — proces — produkt, a jednocześnie do grupy modeli integracyjnych, odnoszących się do wszystkich wyodrębnianych w literaturze ujęć twórczości: jako procesu, dzieła, zespołu uwarunkowań społecznych i zespołu cech osobowościowych. Warunkiem opracowania modelu jest przyjęcie kilku podstawowych przesłanek. Po pierwsze, założenie o procesualnym charakterze twórczości w edukacji początkowej wyznaczające nauczycielowi rolę wspomagania dziecka w długotrwałym procesie twórczego rozwoju i przygotowania go do świadomej autokreacji. Po drugie, założenie o relacyjnym charakterze twórczości. Trzecie założenie odnosi się do egalitarnego charakteru twórczości i konieczności szerokiego traktowania jej wyników w zależności od przyjętej, krótkiej lub długiej, perspektywy czasowej. Twórczość ujmowana w krótkiej perspektywie pozwala produkować dzieła oraz uczyć się siebie i świata. Twórczość ujmowana w perspektywie długiej jest traktowana zarówno jako naturalny proces rozwoju (niejako uboczny produkt twórczej aktywności dziecka), jak i proces autokreacji, polegający na świadomym i zamierzonym wpływaniu na kształt własnego życia, dzięki podejmowaniu twórczej aktywności. Ponadto twórczość opisywana w ramach konstruowania jej modelu dla edukacji początkowej odnosi się do aktywności potencjalnie twórczej (twórczości płynnej) [patrz: Nęcka, 2001[6]]. Twórczość płynna stanowi punkt wyjścia w projektowaniu działań edukacyjnych, jest warunkiem wspomagania rozwoju twórczego ucznia i przygotowania go do autokreacji. Natomiast twórczość dojrzałą lub wybitną mogą stanowić dalekie cele wychowania realizowane dzięki twórczości i poprzez twórczość. Warto tu zaznaczyć, że model ten bardziej akcentuje tzw. twórczość procesualną niż atrybutywną, ponieważ podkreśla większą wagę twórczego rozwoju uczniów niż produkowanie przez nich dzieł posiadających znamiona twórczości.

Aktywność twórcza stanowi tu zarówno cel, jak i warunek edukacji dziecka. Zjawisko twórczości może być analizowane na dwóch poziomach [patrz:

[6] Edward Nęcka [2001] wyróżnia cztery rodzaje twórczości człowieka pojawiające się kolejno w ontogenezie: twórczość płynną, skrystalizowaną, dojrzałą i wybitną.

Uszyńska-Jarmoc, 2003, 2005d]. Poziom pierwszy określa wąskie rozumienie twórczości ujmowanej w aspekcie pojedynczego aktu rozwiązywania określonego problemu. Twórczość rozpatrywana na tym poziomie pozwala wyznaczać bliskie cele edukacji do twórczości, określać dziedziny twórczości oraz metody rozwijania potencjału twórczego dziecka. Natomiast twórczość analizowana na poziomie drugim, znacznie szerszym, odnosi się do tych osób, które mają już różnorodne i co najmniej kilkuletnie doświadczenia związane z aktywnością twórczą, które wielokrotnie podejmowały działania kreacyjne, a ich wynikiem są wyraźnie rysujące się, określone uzdolnienia twórcze lub cechy twórczej osobowości. W obydwu modelach podkreśla się, że najważniejszym pojęciem jest twórcza aktywność[7] jednostki, motywowana wewnętrznie i oparta na decyzji, aby podejmować działania twórcze, nawet w sytuacji, kiedy są one ryzykowne ze względu na możliwość nieprzychylnego przyjęcia przez środowisko społeczne. Twórczość opisaną w modelu pierwszym analizować można jako jednorazowe działanie o wyraźnie zarysowanych, niezbyt szerokich granicach czasowych. Tak rozpatrywana twórczość może być podstawą do wyznaczania bliskich celów edukacji oraz projektowania konkretnych działań edukacyjnych dzieci realizowanych za pomocą różnych metod. Natomiast twórczość wyjaśniona w modelu drugim może stanowić podstawę wyznaczania dalekich celów edukacyjnych, odnoszących się do twórczego stylu życia, autokreacji i samorealizacji. Należy podkreślić, że w opisywaniu i wyjaśnianiu zjawiska twórczości w literaturze najczęściej stosuje się cztery kategorie: dzieło, proces, zespół cech osobowości oraz zespół uwarunkowań społecznych [patrz: Stasiakiewicz, 1999; Szmidt, 2001; Uszyńska-Jarmoc, 2003], inaczej mówiąc twórczość analizuje się i wyjaśnia w wymiarze: atrybutywnym, procesualnym, personologicznym i ekologicznym. Natomiast w proponowanym w tej pracy modelu dąży się do systemowego, całościowego ujęcia twórczości, mianowicie powiązania jej z osobą, procesem, szeroko ujętym wytworem oraz warunkami zewnętrznymi sprzyjającymi aktywności twórczej. Przyjmuje się tu stanowisko M. A. Runco [2003], który podkreśla, że w procesie edukacji ważniejsze jest rozwijanie potencjału twórczego dziecka niż orientacja na produkowanie przez nie tzw. twórczych dzieł.

Aktywność twórcza, jak podkreśla wielu autorów, m.in. [Gałdowa i Nelicki, 2005] angażuje całą osobę ludzką. Proces twórczy przebiega na tle tej całości, ponadto uwikłany jest w kontekst społeczny. Dlatego też, podejmując każdorazowo próbę wyjaśnienia sposobu rozumienia zjawiska twórczości,

[7] W pierwszym rozdziale przyjęto założenie o aktywności twórczej jako ważnym czynniku rozwoju człowieka.

należy zawsze brać pod uwagę wszystkie jego elementy: warunki aktywności twórczej, proces twórczy oraz jego wyniki.

1.2.1. Zewnętrzne i wewnętrzne warunki twórczości

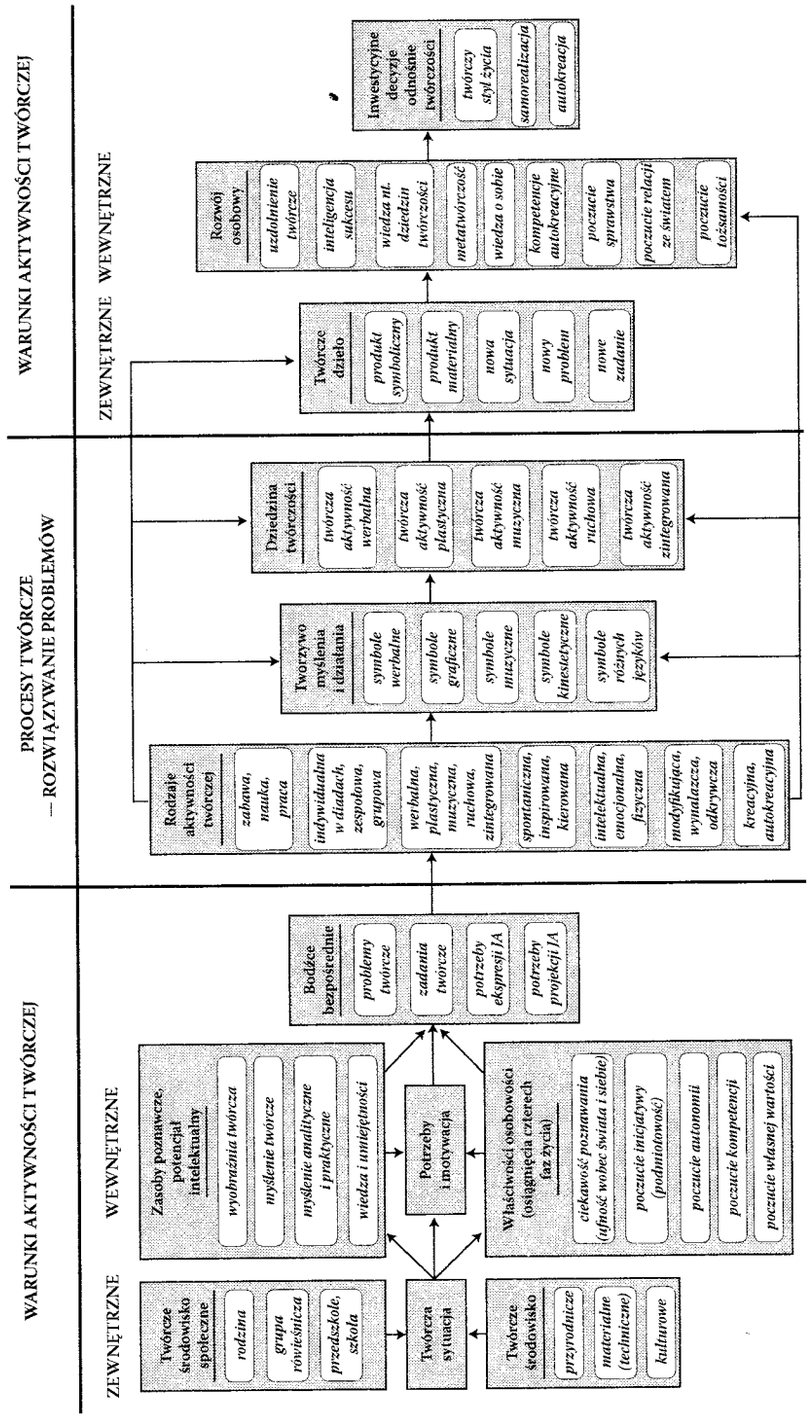
W edukacji dość rzadko zwraca się uwagę na te elementy twórczości, które wyznaczają nie tylko jej kształt, ale też dynamikę. Należą do nich zarówno warunki zewnętrzne, jak i wewnętrzne, to jest zasoby dziecka, określane także jako twórczy potencjał rozwojowy. Wydaje się, że w przypadku twórczej aktywności dzieci w młodszym wieku szkolnym czynniki zewnętrzne są ważniejsze niż wewnętrzne. Z literatury wynika, że dzieci wykazują bogaty, ale jeszcze nie wystarczająco uaktywniony potencjał twórczy. Wprawdzie charakteryzuje je ciekawość świata, ale brak im ukształtowanych twórczych postaw i wykształconych cech (nonkonformizm, chęć ryzyka przy znajomości możliwych zysków), które w sytuacji negatywnych postaw zewnętrznych wobec twórczości, mogłyby pomóc dziecku pokonać naciski społeczne i przeciwstawić się zewnętrznym inhibitorom. Natomiast niezbyt sprzyjające warunki zewnętrzne (ubogie środowisko lub negatywne postawy społeczne wobec twórczości) mogą być łatwiej przezwyciężone przez tych, którzy mają już bogate doświadczenia twórcze, rozwiniętą osobowość twórczą i postawy nonkonformistyczne. Stąd warunki zewnętrzne omówione tu są w pierwszej kolejności.

Twórcze środowisko społeczne

Badacze [Amabile i Gryskiewicz, 1989] podkreślają społeczny kontekst tworzenia. Wydaje się, że szczególnie w odniesieniu do dzieci w młodszym wieku szkolnym rola środowiska społecznego sprzyjającego zachowaniom twórczym jest szczególnie ważna [Fleith, Renzulli, Westberg, 2002; Nęcka, 2001]. Zatem warto zwrócić uwagę na kilka wybranych aspektów twórczego rozwoju przebiegającego w podstawowych środowiskach społecznych dziecka.

Rodzina

Badania nad rolą rodziny w twórczym rozwoju dzieci i młodzieży podejmowane były od wielu lat [Sołowiej, 1987; Nalaskowski, 1998; Runco, 1989; Runco i Johnson, 1993; Hudson i Stinnett, 1990; Dąbek, 1989; Mendecka, 2006]. Oprócz wielu czynników wychowawczych brane były pod uwagę warunki materialne rodziny, które okazały się ważne, zwłaszcza w odniesieniu do



Rysunek 1. Edukacyjny model rozwoju twórczości — „Od twórczości potencjalnej do autokreacji"

aktywności twórczej małych dzieci (na przykład dostęp dziecka do materiałów, środków, narzędzi i przyborów, dysponowanie czasem i przestrzenią). Badano czynniki zarówno pozytywnie, jak i negatywnie działające, tzw. stymulatory i inhibitory: spójność rodziny, jej adaptacyjność, więzi i rodzaje komunikacji w rodzinie oraz postawy rodzicielskie [Mendecka, 2006].

Z badań przeprowadzonych przez A. Nalsakowskiego [1998, 2005] wynika, że szczególnie ważna jest rola matki w twórczym rozwoju dziecka. Rodzaj reakcji społecznej na zainicjowany przez dziecko proces twórczy lub na jego wynik może odgrywać rolę motywującą do dalszych wysiłków w celu powtórzenia sukcesu lub doskonalenia czynności, aby sukces osiągnąć. Stanisław Popek [2001] podaje czynniki rodzinne negatywnie wpływające na podejmowanie twórczej aktywności dzieci. Należą do nich: nietolerancja wobec zachowań oryginalnych, dezaprobata dla przejawów twórczej wyobraźni, autorytaryzm rodziców lub zbyt daleko posunięta opieka, krytyka i indoktrynacja oraz uniformizacja zasad i norm panujących w rodzinie. Wszystko to może skutkować lękiem, brakiem poczucia bezpieczeństwa psychologicznego, poczuciem stałej kontroli i oceny, czasami wyuczoną bezradnością. Inni badacze [Hudson i Stinnett, 1990] uważają, że twórczość negatywnie koreluje z takimi czynnikami rodzinnymi, jak: kontrola, emocjonalny dystans, wysokie oczekiwania wobec dziecka, a S. Popek [2001] podkreśla istotny wpływ postaw rodzicielskich. Poza już wymienionymi ważne są oczekiwania rodziców odnośnie kreatywności dziecka [Głoskowska-Sołdatow, 2000], obraz dziecka w percepcji rodziców [Uszyńska-Jarmoc, 2001a, 2003a, 2005h], wyrażanie uznania dla wysiłków bądź postępów dziecka [Joussement, Koestner, 1999].

Grupa rówieśnicza

Przyjmuje się tu proponowaną przez K. Brocławika [2005] typologię środowiska działań twórczych odnoszoną do takich jego reprezentantów, jak sieć, zespół, grupa[8]. W zależności od sytuacji edukacyjnej, korzystnym środowiskiem aktywności kreacyjnej i autokreacyjnej dziecka może być zarówno: 1) sieć – na przykład nieformalna grupa zabawowa, 2) zespół – na przykład złożony z dwóch (diada) lub większej liczby osób, rozumiany w sensie grupy zadaniowej powołanej w jakimś z góry wyznaczonym celu, 3) grupa dzieci współpracujących w ramach formalnej grupy uczniów zapisanych do danej klasy. Klasa szkolna jako grupa formalna jest bardzo dynamiczna, często wymaga uruchomienia postawy twórczej dziecka nie tylko po to, aby znaleźć się w niej bez kolizji i bez utraty własnej indywidualności, ale również po to, aby stwarzać nowe jej cechy i budować tożsamość grupową. Cechy klasy to, według M. Suświłło [2000, s. 8-10]: szybki przebieg wydarzeń (wiele zdarzeń dzieje się jednocześnie, a są to zdarzenia często nieprzewidywalne), zmienność ról i stała ekspozycja społeczna (każdy członek grupy stale widziany i słyszany przez innych); realizacja wielu zadań i funkcji jednocześnie; tworzenie się na oczach dzieci historii klasy (minione wydarzenia wpływają na teraźniejszość). Stąd bycie w klasie szkolnej wymaga wciąż nowych postaw i zachowań, ale może też stwarzać problemy dla twórczości indywidualnej i podejmowanej w zespole. Na przykład w literaturze akcentuje się problem konformizmu społecznego, stanowiącego poważną barierę zachowań twórczych [Popek, 2001; Harris, 1995].

[8] Sieć, w odróżnieniu od grupy nie musi posiadać wypracowanych norm, członkowie sieci nie muszą się identyfikować, nie muszą nawet dobrze się znać. Grupa nie musi mieć widocznego, na początku określonego celu. Natomiast zespół tym różni się od grupy, że jest silniej zmotywowany, obowiązują w nim normy zadaniowe odnoszące się do wydajności, wyników działania, obowiązują wypracowane standardy doskonałości. Zespół charakteryzuje ponadto określony klimat współpracy. Zespół, który jest zawsze ukierunkowany na rezultaty, ma na ogół zagwarantowane wsparcie zewnętrzne, ma również zorganizowane korzystne środowisko materialne i fizyczne.

Szkoła

Anna Brzezińska [1992] opisuje trzy wymiary funkcjonowania placówki szkolnej: wymiar fizyczny, wymiar społeczny i wymiar poznawczy, które warto uwzględniać w projektowaniu pracy edukacyjnej w procesie udzielania dziecku pomocy w tworzeniu. Każdy z nich jest ważny dla rozwoju twórczości, ponieważ może być czynnikiem stymulującym albo też hamującym lub wręcz blokującym twórczą aktywność uczniów. Wymiar fizyczny łączy się z organizacją czasu i przestrzeni. Ważne, aby w szkole czas nie zawsze był wyznaczany i kontrolowany przez nauczyciela. Drugim składnikiem wymiaru fizycznego szkoły jest przestrzeń, która nie może ograniczać się tylko do klasy szkolnej. Na przykład R. M. Łukaszewicz [1994] twierdzi, że uczniowie najlepiej uczą się poza klasą. Wymiar społeczny według A. Brzezińskiej [1992] określają zróżnicowane pod względem jakościowym relacje społeczne: nauczyciel — uczeń/ /uczniowie; uczeń — uczeń; uczeń — uczniowie. Aleksander Nalaskowski [2005, s. 172] wyraża przekonanie, że twórcza szkoła „powinna przypominać małe miasteczko, w którym każdy mieszkaniec żyje najpełniej własnym życiem, ale także w pewnym stopniu życiem innych". Ważna jest także atmosfera, klimat emocjonalny, dający dziecku poczucie bezpieczeństwa psychologicznego i poczucie autonomii w twórczym działaniu. Wymiar poznawczy funkcjonowania szkoły określają sposoby organizacji aktywności twórczej, program edukacyjny, metody i formy pracy proponowane uczniom oraz zasady organizacji edukacji twórczej.

Znaczącą rolę w edukacji odgrywa nauczyciel, który występować może w roli mentora lub modela [Nęcka, 2001]. Ważne są jego różnorodne kompeten-

cje poznawcze i kompetencje psychologiczne związane z dobrym poznaniem i rozumieniem ucznia [patrz: Limont, Cieślikowska, 2004, s. 39; Dobrołowicz, 2001; Kwiatkowska, 1997, 1997a; Schulz, 1994; Uszyńska, 1998, 2000, 2000a, Nęcka, 2001; Wiechnik, 2000, 2002]. W literaturze podkreśla się też rolę oczekiwań nauczyciela wobec zdolności uczniów [Lee, 1999], umiejętności rozpoznawania przez nauczyciela tych zdolności [Sternberg, 2000] oraz stosowania różnych typów wsparcia[9] [Giza, 2001; Wiechnik, 2000], które potrzebne jest dziecku we wszystkich etapach rozwiązywania zadań lub problemów twórczych, niezależnie, czy jest to działanie indywidualne, czy zespołowe. Nauczyciel nie tylko powinien sam udzielać takiego wsparcia, ale uczyć dzieci jak można udzielać go innym w grupie rówieśniczej. Warto pamiętać o czterech wyróżnionych w literaturze rodzajach wsparcia: emocjonalnym, wartościującym, instrumentalnym i informacyjnym [Uszyńska, 2000b; Kmiecik-Baran, 1995, s. 201-214]. W zależności od rodzaju problemu, typu motywacji dziecka oraz rodzaju aktywności wyróżnionej ze względu na rodzaj dominującej sfery osobowości zaangażowanej w rozwiązywanie zadania nauczyciel powinien umieć dobrać adekwatny rodzaj wsparcia.

Środowisko lokalne

Na wagę społecznych i kulturowych uwarunkowań twórczości wskazują liczni badacze [Niu i Sternberg, 2001; Csikszentmihalyi, 1988; Kim i Margison, 2005]. Edward Nęcka [2001] uważa, że obok najbliższych środowisk dziecka (rodziny, szkoły) w twórczym rozwoju ważny jest również szerszy kontekst społeczny i kulturowy, np. społeczeństwo. Aleksander Nalaskowski [1998; 2005, s. 162] na podstawie badań stwierdza, że najwyższe osiągnięcia w zakresie twórczości prezentują badani pochodzący z małych miast[10]. Niemniej jednak i w małym mieście działają pewne czynniki blokujące oryginalność twórczych zachowań. Na przykład, sądzi się, że wszechobecna plotka i kontrola społeczna blokują twórczość.

[9] Wsparcie społeczne to rodzaj interakcji społecznej podjętej w sytuacji problemowej, której celem jest udzielenie pomocy drugiej osobie poprzez wymianę informacyjną, emocjonalną lub instrumentalną.

[10] Autor wyjaśnia ten fakt większym w małych miasteczkach zróżnicowaniem kulturowym, religijnym, regionalnym i wyznaniowym. Środowisko lokalne w małym mieście nie jest, w takim stopniu jak duże miasto, zamknięte na doświadczenia dziecka. Jest kopalnią wiedzy o ludziach, zdarzeniach, procesach społecznych. Inaczej mówiąc, jest bogatym źródłem wiedzy o świecie i o sobie. Bezpośredniość kontaktów, brak anonimowości, większe bezpieczeństwo fizyczne i psychiczne, prowadzi do osłabienia drylu wychowawczego. W małym mieście kontakty na podwórku i osiedlu są mniej anonimowe, spotyka się mniej obcych ludzi. Autor sądzi (Nalaskowski, 2005, s. 162), że doznawanie różnorodności w dzieciństwie jest najważniejszym czynnikiem uruchamiającym dywergencyjność myślenia.

Materialne, przyrodnicze, techniczne i kulturowe otoczenie dziecka

Mówiąc o otoczeniu twórczym, generującym sytuacje sprzyjające tworzeniu, z których wyłaniają się twórcze problemy lub zadania, wyodrębnić można przyrodnicze, materialne, techniczne, kulturowe aspekty otoczenia. W literaturze najczęściej podkreśla się, że środowisko twórcze odznacza się różnorodnością i bogactwem elementów umożliwiających uczniom wybór rodzaju i/lub tworzywa działania. Bogactwo, różnorodność i wielofunkcyjność materiałów, urządzeń i środków sprzyja rozwojowi ich ciekawości poznawczej, wyzwala działania eksploracyjne, często wręcz wymusza niestereotypowe zastosowania [Tokarz, 1992]. Natomiast A. Nalaskowski [2005] podkreśla, że dostęp do materiałów gotowych do użycia nie zmusza do uruchamiania myślenia o tym, jak przełamywać ustanowione standardy. Również B. Suchodolski [1983, s. 164] sądzi, że twórczość wygasa w warunkach ułatwionych.

Twórcza sytuacja

Twórczą sytuację określa się jako sytuację nową, stworzoną świadomie i celowo przez środowisko społeczne w celu pobudzenia potrzeb i motywacji dziecka do podjęcia twórczej aktywności. Czasami jednak twórczą sytuacją jest ta, która została zaprojektowana dla innych celów niż stymulowanie twórczości. Otoczenie przyrodnicze, materialne (rzeczowe lub inaczej fizyczne), kulturowe (technika, media, wytwory różnych rodzajów sztuk) mogą stanowić również źródło twórczych sytuacji, w których samo dziecko bez ingerencji dorosłych dostrzega możliwości manipulacji różnym materiałem (słowa, przedmioty, dźwięki itp.) i budzi chęć przekształcania tego, co zastane i dostępne. Zatem, sytuacja twórcza obejmuje zarówno sytuacje celowo zorganizowane, jak i naturalne układy bodźców odznaczające się tym, że dają uczniowi możliwość odkrycia i określenia problemu, samodzielnego skonstruowania zadania lub przyjęcia zadania zaproponowanego przez innych. Cechą twórczej sytuacji może być nowość, niedookreśloność, brak czegoś, dziwność[11]. Najogólniej można stwierdzić, że cechą twórczej sytuacji jest taki układ korzystnych warunków i bodźców, które dają dziecku poczucie bezpieczeństwa psychologicznego i poczucie komfortu psychicznego, wyzwalającego chęć ekspresji ja,

[11] Dorota Kubicka [2003, s. 38-40] wymienia następujące cechy sytuacji twórczej: dywergencyjność, dająca możliwość podjęcia działania w wielu kierunkach; nieokreśloność dająca niepewność; dynamizm i złożoność; poznawcza dostępność, nowość, wzbudzanie ciekawości, podmiotowa ważność, podmiotowa kontrola.

dzielenia się sobą i/lub pokazywania się. Właściwy klimat jest istotną cechą sytuacji twórczej, a F. Beetlestone [1998] podkreśla rolę twórczego klimatu wyzwalającego wyobraźnię dzieci. Sytuacja twórcza to według K. K. Urbana, rodzaj sytuacji problemowej [za: Szmidt, 2004, s. 287-288] podaje cztery rodzaje takich sytuacji: 1) problem otwarty — rozwiązanie otwarte; 2) problem otwarty — rozwiązanie zamknięte; 3) problem zamknięty — rozwiązanie otwarte; 4) problem zamknięty — rozwiązanie zamknięte. Autor sądzi, że jedynie ostatni wymieniony rodzaj sytuacji zamyka drogę do twórczości.

W pracy tej przyjmuje się, że twórcza sytuacja edukacyjna to układ takich warunków i bodźców pobudzających do mniej lub bardziej spontanicznego działania, w toku którego dziecko zbiera nowe doświadczenia, a zestawiając je z dotychczasowymi, konstruuje nową, własną wiedzę o sobie i o świecie, tworzy nowe obiekty, zdobywa nowe umiejętności, rozwija nowe postawy, słowem, uczy się w szerokim znaczeniu tego słowa. Natomiast twórcza sytuacja dydaktyczna, to układ celowo zorganizowanych przez nauczyciela bodźców wyzwalających zainteresowanie, zaciekawienie, a w efekcie tego aktywność dziecka, dzięki której jest możliwa realizacja określonych z góry przez nauczyciela celów edukacyjnych. Cechą twórczej sytuacji jest to, że „nie niesie ona ze sobą gotowych rozwiązań, a jednocześnie nie stanowi jeszcze zadania, gdyż podjęcie w niej inicjatywy powinno zależeć tylko od dziecka", od jego poziomu ciekawości poznawczej, poczucia autonomii, kompetencji i sprawstwa, jak również od zasobów intelektualnych (tzw. dyspozycji do twórczego działania — zdolności twórczych, inteligencji, dotychczasowych doświadczeń poznawczych: wiedzy o sobie i o świecie oraz elementarnych umiejętności działania w tym świecie) [Nalaskowski, 1998, s. 28]. Wymienione czynniki należą do grupy uwarunkowań wewnętrznych, zatem, będą omówione poniżej.

Zasoby intelektualne dziecka (potencjał twórczy)

Twórczy potencjał według M. A. Runco stanowi podstawę asymilacji, konstruowania i interpretacji doświadczeń, dlatego można sądzić, że jest ważnym czynnikiem ogólnego rozwoju dziecka, a nie tylko rozwoju postaw twórczych. Twórcze predyspozycje rozumie się tu za A. Nalaskowskim [1998, s. 17] jako „empirycznie sprawdzony (na gruncie teorii Guilforda) moduł podstawowy, niejako «czystą» umiejętność dokonywania operacji myślowych, dzięki którym możliwe jest dywergencyjne wytwarzanie". W wielu publikacjach podkreśla się, że dzieci posiadają naturalne, wrodzone dyspozycje do tworzenia, ale talent do twórczości nie ujawnia się samoczynnie. Edward Nęcka [1992], sądzi, że „każdemu człowiekowi twórczość jest dostępna w sposób potencjalny, często utajony, nie zawsze natomiast przejawia się w zachowaniu i rzeczywistych osiągnięciach", a M. A. Runco [2003, s. 318] dodaje, że dyspozycje twórcze to typowa cecha każdego dziecka, nie tylko uznanego za bardzo inteligentne i zdolne. Twórczy potencjał rozwojowy musi mieć dogodne warunki do uaktywnienia się i korzystny klimat społeczny do rozwoju [Lewis, 1986; 1988; Popek, 1988, 1999; Uszyńska-Jarmoc, 2003; 2004; Fishkin i Johnson, 1998]. Tak rozumiane predyspozycje twórcze mogą być zastąpione terminem zdolności twórcze rozumiane jako pojedyncze właściwości intelektualne, które oprócz wiedzy i umiejętności wchodzą w skład uzdolnień, traktowanych już jako właściwość złożona, sprzężona zwrotnie z osobowością [Healy, 1994].

Zatem zdolności [Uszyńska-Jarmoc, 2000a; 2003] to wewnętrzne właściwości człowieka, które umożliwiają mu biegłość, szybkość i/lub niezawodność wykonania operacji intelektualnych (wtedy mówimy o zdolnościach ogólnych) lub sensomotorycznych (wtedy mówimy o zdolnościach specjalnych lub, kierunkowych, których przykładem może być słuch wysokościowy). Zdolności człowieka są w dużej mierze wynikiem działania czynników biologicznych. Natomiast uzdolnienie, jako pojęcie szersze, oznacza układ lub konfigurację zdolności, właściwości fizycznych oraz innych cech osobowości, które umożliwiają osiąganie wysokich lub bardzo wysokich (talent) rezultatów w jakiejś dziedzinie działania, podejmowanego przez człowieka w życiu codziennym, w sytuacjach naturalnych. Wynika stąd, że zdolność to pojedyncza cecha, wewnętrzna możliwość, dyspozycja. Uzdolnienie (lub wyższy jego poziom — talent) to zespół, kompleks pojedynczych zdolności przejawiających się w codziennym funkcjonowaniu [Porter, 1999; Uszyńska-Jarmoc, 2000c; 2003; 2005; Dobrołowicz, 2001]. Warto tu podkreślić, że termin zdolność odnosi się do jednej, wybranej, ogólnej sprawności intelektualnej, a uzdolnienie zawsze wiąże się z określoną dziedziną, w której się ujawnia jako uzdolnienie specjalne (w tym twórcze). Treść uzdolnienia jest wyznaczona przez rodzaj aktywności, dlatego można mówić o wielości uzdolnień (literackie, aktorskie, artystyczne, sportowe, techniczne) [Chruszczewski, 2002, s. 74; Limont i Cieślikowska, 2004, s. 34-35].

Jak już podkreślono, działanie twórcze podejmowane w zespole wymaga nie tylko uruchomienia zdolności poznawczych, ale również pewnych właściwości osobowości. Skutkiem sytuacji wspólnego rozwiązywania zadań, w której uczeń podlega ocenie innych, może być: poczucie zagrożenia, obawa przed krytyką lub ośmieszeniem, przeżywanie innych negatywnych emocji. To z kolei może być źródłem społecznej bierności, chęci wycofywania się z aktywności, mimo posiadania określonego potencjału intelektualnego. Reagowanie lękiem na ekspozycję społeczną może powodować zagrożenie poczucia włas-

nej wartości i gorsze funkcjonowanie w grupie twórczej [Uszyńska-Jarmoc, 2005]. Znajomość przez nauczyciela potencjału twórczego dzieci, ale także znajomość przez samo dziecko własnych zasobów twórczych jest sprawą kluczową i pierwszorzędną dla procesu inicjowania działań twórczych [Uszyńska-Jarmoc, 2000; 2005i; 2006]. Dlatego niezbędna jest właściwa diagnoza ich realnych zasobów twórczych, znajomość przez nauczyciela metod diagnozowania zdolności i uzdolnień twórczych [Babaeva, 1999; Healy, 1996; Hong, Milgram, 1995; Uszyńska-Jarmoc, 2000c; Fishkin, Johnson, 1998; Dyrda, 2006]. Tymczasem z badań wynika, że kompetencje nauczyciela w tym zakresie nie są zadowalające [patrz: Bieługa, 2003; Cropley, 1996; Dobrołowicz, 2001; Dyrda, 2002; Tokarz, 2005].

Wyobraźnia

W psychologii najczęściej wyobraźnię sytuuje się pomiędzy pamięcią a myśleniem. Wyobraźnia[12] i fantazja, obok myślenia twórczego, najczęściej jest zaliczana do intelektualnych dyspozycji warunkujących wyniki twórczej aktywności dzieci. Na temat roli wyobraźni w twórczości pisali m.in. W. Limont [1994; 1996, 1998, 1998a, 2004a], J. Górniewicz [2001, s. 89-103], L. S. Wygotski [2004], S. Bowkett [2000], G. Lindquist [2003]. W zależności od wcześniejszych doświadczeń jednostki z obiektami, od stopnia nowości i oryginalności wytworzonych wyobrażeń można mówić o wyobraźni twórczej lub odtwórczej [Górniewicz, 2001, s. 91]. Pierwsza ma miejsce wtedy, gdy jednostka manipuluje obrazami umysłowymi zakodowanymi przez pamięć, ale manipulowanie polega na ich przekształcaniu, modyfikowaniu, łączeniu i tworzeniu z nich nowych jakości. Wyobraźnia twórcza to zdolność do intencjonalnego tworzenia wyobrażeń rzeczy, stanów, sytuacji, zjawisk, z którymi wcześniej jednostka nigdy się nie zetknęła. Natomiast wyobraźnia odtwórcza ujawnia się w sytuacji działania umysłowego na przedmiotach realnie istniejących w świecie, ale w danej chwili niedostępnych percepcji. Jest to zachowany w umyśle obraz przedmiotu, który przestał działać na zmysły. Niektórzy autorzy [Maruszewski, 2001] podkreślają, że często wyobrażenia twórcze stanowią konglomeraty znanych obiektów lub ich kombinacje, które trudno sprowadzić do prostego złożenia części innych obiektów (sfinks, warszawska syrenka). Autor zaznacza,

[12] Wyobraźnię określa się najczęściej jako zdolność do tworzenia wyobrażeń twórczych, przewidywania, uzupełniania i odtwarzania obrazów zakodowanych w pamięci oraz zdolność przedstawiania sobie zgodnie z własną wolą sytuacji, osób, przedmiotów, zjawisk itp. niewidzianych dotąd [Szymczak, red. 1978, t. III, s. 826]. Wyobrażenie to umysłowa reprezentacja przedmiotu odbieranego przez receptory w jakimś przeszłym momencie. Jest to zdaniem E. Nęcki (2001, s. 61) „niby spostrzeżenie" obiektu, zjawiska lub zdarzenia, dokonujące się pod ich nieobecność. Autor podkreśla, że wyobraźnia to nie tylko umysłowa zdolność do tworzenia wyobrażeń, ale również do posługiwania się nimi.

że „z wyobrażeniem twórczym *sensu stricte* mielibyśmy do czynienia wówczas, kiedy nowy byłby nie tylko przedmiot pojawiający się w naszej wyobraźni, lecz także elementy, z których został zbudowany" [Maruszewski, 2001, s. 254].

Lew S. Wygotski [2004] wyodrębnia dwa typy wyobraźni: reproduktywną i kombinatoryczną. Pierwsza ściśle wiąże się z pamięcią i pełni funkcję przystosowawczą. Natomiast druga umożliwia produkowanie wytworów o cechach nowości, pozwala wybiegać w przyszłość. W innym miejscu uczony dokonuje kolejnego podziału wyobraźni na: subiektywną i obiektywną. Obiektywna skupia się na wytwarzaniu obrazu świata, a subiektywna dotyczy przeżyć związanych z jego doświadczaniem. Według W. Limont [2004a, s. 66] „wyobraźnia twórcza różni się od zdolności twórczych tym, że charakter jej jest niezależny od dyscypliny aktywności i zdolności kierunkowych. Niezależnie od tego, czy mamy do czynienia z uzdolnieniami poznawczymi czy artystycznymi lub wynalazczymi, wyobraźnia twórcza ma charakter wizualny. (...) Uczestniczy w procesie tworzenia nowych jakości, związana jest także z umiejętnością wyobrażania i przewidywania następstw działań jednostki, wiąże się, zatem z odpowiedzialnością za tę działalność". Rola wyobraźni w rozwoju dziecka i rozwoju jego twórczości jest niepodważalna [Nęcka, 2001; Łukaszewicz, 1994; Limont, 1996]. W fazie przygotowawczej procesu twórczego funkcja wyobraźni wyraża się w wyobrażaniu sobie celu wynikającego z pragnienia osiągnięcia czegoś nowego, oryginalnego i wartościowego. W następnej fazie wyobraźnia bierze udział w zachowaniach próbnych odnośnie dążenia do wyniku idealnego lub możliwego. Wiesława Limont [2004a] uważa, że rola wyobraźni twórczej zaznacza się nie tylko w samym procesie rozwiązywania problemów nowych, otwartych, ale także w określaniu możliwych wyników ich rozwiązań, ich społecznej ocenie oraz przewidywaniu ich społecznej wartości i użyteczności. Zatem wyobraźnia wiąże się ściśle nie tylko z myśleniem wyobrażeniowym, ale również z podejmowaniem odpowiedzialności za społeczne skutki własnej aktywności twórczej. Podkreśla się, że wyobraźnia, a w szczególności wyobraźnia twórcza dzieci w młodszym wieku szkolnym funkcjonuje znacznie lepiej niż uczniów w klasach wyższych szkoły podstawowej. Podkreśla się, że jest to zjawisko nie tylko rozwojowe, ale także społeczne, a szkoła ponosi odpowiedzialność za brak należytych efektów stymulowania rozwoju tej funkcji psychicznej.

W literaturze podkreśla się doniosłe znaczenie wyobraźni w procesie społecznych interakcji i uczenia się siebie [Beetlestone, 1998, s. 77]. Nauczyciel może wykorzystać kompensacyjną funkcję wyobraźni w celu budowania lub podwyższania poczucia własnej wartości dziecka. Rola wyobraźni w procesie autokreacji jest również nie do przecenienia. Dzięki wyobraźni możliwe jest

restrukturyzowanie doświadczeń i odnoszenie się do przeszłości, ale także dzięki niej możemy projektować własną przyszłość, tworzyć Ja idealne, Ja możliwe i Ja postulatywne. W sytuacjach trudnych, w przypadku poznawania i odkrywania swoich mocnych i słabych stron, wyobraźnia, umożliwia tworzenie wizji bardziej korzystnego obrazu Ja, niż jest on w rzeczywistości.

W okresie przedszkolnym istnieje niebezpieczeństwo dla rozwoju wyobraźni dziecka w sytuacji, gdy nastąpi zbyt duże oderwanie się od rzeczywistości i wejście we własny wyimaginowany świat lub zacieranie się granic pomiędzy światem realnym a wyobrażonym w umyśle. Korzystne przejście przez tę fazę zwiększa szanse na twórczość dojrzałą [Wygotski, 2004]. Podkreśla się, że okres przejścia z dzieciństwa do dorosłości jest dla rozwoju wyobraźni krytycznym, ponieważ w coraz większym zakresie zaczyna ona być kontrolowana przez intelekt. Z kolei B. Smykowski [2003, s. 57-77] podaje realne zagrożenia dla optymalnego funkcjonowania dziecka z powodu zbyt szybkiego rozwoju wyobraźni i pamięci[13].

Przyjmując w tej pracy założenie, że poczucie własnej wartości nie jest wrodzone, ale pochodzi w dużej mierze z zewnątrz, zwłaszcza gdy odnosi się je do dzieci w młodszym wieku szkolnym, stwierdza się, że wyobraźnia i myślenie twórcze mogą przyczynić się do równoważenia doświadczeń negatywnych, spowodowanych porażkami w rozwiązywaniu zadań zamkniętych, wymagających wyłącznie myślenia analitycznego. Proces rozwiązywania zadań twórczych stwarza szansę uzyskiwania satysfakcjonujących dziecko wyników, bowiem nie są one porównywane z żadnymi z góry określonymi standardami. Mogą więc przynosić satysfakcję i zadowolenie, a tym samym utrzymywać lub podwyższać poziom samooceny i poczucia własnej wartości. Zatem twórcza aktywność dziecka może tworzyć „bezpieczne środowisko uczenia się"[14]. Z kolei doświadczanie sukcesu i aprobaty dla własnych twórczych działań może podnieść motywację do podejmowania kolejnej aktywności, po to, aby jeszcze bardziej zwiększyć swoją wartość w oczach własnych i cudzych.

Myślenie twórcze

W proponowanym modelu twórczości ogólny termin „myślenie twórcze" rozpatrywane jest w kilku aspektach: po pierwsze, jako myślenie dywergencyjne związane z wrażliwością na problemy, płynnością, giętkością i oryginalnością [patrz: Mouchiroud, Lubart, 2001; Szymański, 1987; Pietrasiński, 1969].

[13] Autor na podstawie analizy literatury i raportów z badań podkreśla, że takie zagrożenie polegające na powstawaniu różnych konfliktów poznawczych może być spowodowane myleniem wyobrażeń z rzeczywistością.

[14] Określenie „bezpieczne środowisko uczenia się" wprowadziła A. Brzezińska [1999, s. 40].

Po drugie, myślenie twórcze to myślenie metaforyczne [patrz: Limont, 1994, 2005]. Po trzecie, myślenie twórcze może mieć charakter myślenia intuicyjnego [Nęcka, 1994, s. 28; Szmidt i in. 1996], które cechuje nieświadomy, pozalogiczny i pozawerbalny charakter, wyrażający się w natychmiastowych reakcjach, często podbudowanych emocjonalnie.

Do najczęściej wymienianych wskaźników myślenia twórczego, tj.: płynności, giętkości i oryginalności R. E. Charles i M. A. Runco [2000-2001] proponują dołączyć inne, mianowicie: odpowiedniość do instrukcji (polecenia, zadania, sytuacji) oraz właściwość nazywaną „cuing" polegającą na umiejętności korzystania ze wskazówek, sygnałów, podpowiedzi podawanych nie wprost[15]. Inny badacz, J. J. Gallagher [1994], powołując się na wyniki wielu badań sugeruje, że powinno się brać również pod uwagę takie właściwości, jak: umiejętność poszukiwania problemów, osobowościowe i motywacyjne aspekty wspierające proces myślenia twórczego, na przykład wysoki stopień poczucia własnej wartości, tolerancja wieloznaczności, gotowość do podejmowania ryzyka. W modelu tu opisywanym myślenie twórcze traktuje się jako zdolność intelektualną, czyli sprawność potencjalną, a nie realizacyjną, stąd uznaje się je za warunek konieczny, ale niewystarczający dla twórczego funkcjonowania jednostki w życiu codziennym. Podobne rozumienie myślenia twórczego można znaleźć w wielu opracowaniach [patrz: min. Cropley, 1996; Simonton, 2000; Nęcka, 2001; Uszyńska-Jarmoc, 1998a, 2003; Baer, 1994; Mouchiroud i Lubart, 2001; Healy, 1996].

Badacz twórczości E. P. Torrance [1963, za: Sołowiej, 1988], podkreśla występowanie kryzysów myślenia, polegających na obniżeniu się jego jakości i poziomu w 5., 9., 13. i 17. roku życia. Wymieniony autor uważa, że wszystkie kryzysy spowodowane są naciskami społecznymi[16].

Myślenie krytyczno-analityczne i praktyczno-kontekstualne

Koncepcja inteligencji efektywnej, inteligencji sukcesu, opracowana przez R. J. Sternberga[17] powinna być brana pod uwagę w projektowaniu warunków do wspomagania twórczego rozwoju jednostki i autokreacji. Robert J. Stern-

[15] Właściwość ta polega na tym, że jakiś nieobecny w polu widzenia dziecka przedmiot może być przywołany na podstawie kojarzenia. Na przykład dziecko ma podać przedmioty okrągłe. W pomieszczeniu, w którym przebywa wiszą na ścianie obrazy, ale żaden z nich nie jest okrągły. Dziecko podaje odpowiedź: obraz.

[16] W 5. roku życia następują zmiany oczekiwań społecznych wobec dziecka, wymaganie podporządkowania się autorytetom i umiejętności pójścia na kompromis. W 9. roku życia z kolei widoczny jest nacisk rówieśników i konieczność podporządkowania się grupie. W 13. roku życia z powodu wzrostu napięcia i dążenia do uzyskania aprobaty u osób płci przeciwnej może również dojść do obniżenia produktywności myślenia twórczego.

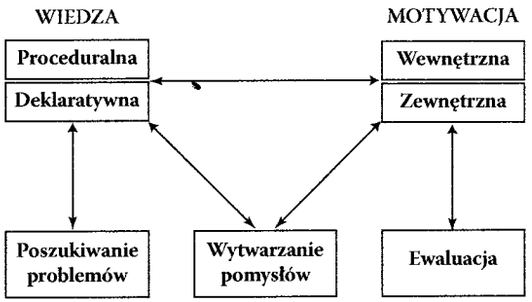
[17] Myślenie analityczne i praktyczne, jako składniki inteligencji sukcesu szerzej są analizowane w innej części pracy (patrz rozdz. 2.4).

berg [1996; 2005a] sądzi, że trzy typy myślenia: myślenie analityczne, praktyczne i twórcze, traktowane jako swoiste zdolności lub dyspozycje intelektualne, są jednakowo ważne w uzyskiwaniu satysfakcjonujących wyników w życiu. Myślenie analityczne jest niewystarczające dla uzyskiwania nowych i oryginalnych wytworów, ale jego rolą jest wspomaganie myślenia twórczego w procesie rozwiązywania otwartych zadań lub problemów. Natomiast myślenie praktyczno-kontekstualne wspierać może działania twórcze zwłaszcza tych uczniów, którzy są nastawieni na realne działanie w rzeczywistości społecznej, przyrodniczej lub kulturowej, zmierzając do jej przekształcania, modyfikowania bądź tworzenia w zależności od odczuwanych „tu i teraz" potrzeb. Jeżeli uznać, że twórczość to proces realizacji nowych, wypracowanych idei zaprzeczających „staremu porządkowi rzeczy", to myślenie praktyczne zorientowane na cele utylitarne, pożyteczne, będzie tym, które ma wspierać myślenie twórcze. Zatem mówiąc o twórczym autorozwoju należy brać pod uwagę myślenie praktyczne, które jest „wykonawcą" idei odnoszących się do możliwych wizji siebie, wypracowanych dzięki myśleniu twórczemu.

Wiedza i umiejętności

Z badań zachowań nauczycieli [Gallagher, 1994] wynika, że w procesie twórczego rozwiązywania problemów role tzw. ekspertów i nowicjuszy są odmienne, ponieważ wynikają z posiadania różnego zasobu wiedzy z konkretnej dziedziny oraz zróżnicowanych umiejętności jej stosowania [Tokarz, 2005][18]. Zakres wiedzy i umiejętności potrzebnych w różnych dziedzinach aktywności dziecka jest określony w programach wychowania i kształcenia. Treści realizowane są w dziedzinie edukacji polonistycznej, muzycznej, fizycznej, zdrowotnej, technicznej. Należy tu podkreślić, że język i symbole w twórczej edukacji nie są inne, inny jest tylko sposób ich wykorzystania tak w zakresie treści, jak i formy wypowiedzi. Zwraca się również uwagę na rolę metapoznania w procesie twórczego rozwiązywania problemów [Fasko, 2000-2001]. Wiedza, zarówno proceduralna, jak i deklaratywna mogą mieć duże znaczenie szczególnie w dwóch fazach myślenia twórczego: poszukiwania (identyfikowania, definiowania) problemów twórczych oraz w fazie wytwarzania pomysłów ich rozwiązania (płynność, giętkość i oryginalność pomysłów) [Runco i Chand, 1995]. Według M. A. Runco i I. Chand wiedza proceduralna potrzebna jest jednostce w procesie poszukiwania strategii rozwiązywania problemów, natomiast w procesie wytwarzania pomysłów korzysta ona z wiedzy deklaratywnej, odwołując się do znanych sobie informacji. Wiedza deklaratywna dotyczy różnych obszarów twórczej aktywności. Wiedza proceduralna daje świadomość różnych możliwych ujęć problemu, wyraża się w umiejętności zamiany tematu na problem do rozwiązania, pozostawia miejsce na wątpliwości i pytania.

[18] Na przykład w zakresie plastyki należałoby mówić o wiedzy i umiejętnościach posługiwania się takimi środkami wypowiedzi plastycznej, jak: linia, przestrzeń, kompozycja, faktura, walor, światłocień, ruch. Jest oczywiste, że każdy język wypowiedzi ma swoje narzędzia i środki, które należy poznać i opanować, aby móc sprawnie się nimi posługiwać w realnym działaniu.



Rysunek 2. Model myślenia i działania twórczego według M. A. Runco i I. Chand [1995]

Właściwości osobowości

Skoro przyjmuje się, że działanie twórcze wymaga podjęcia decyzji odnośnie sposobu podejścia do problemu lub zadania [Sternberg, 2000], to oprócz dyspozycji intelektualnych jednostka potrzebuje także określonych właściwości osobowości. Powszechnie przyjmuje się, że czynniki pozaintelektualne są nie mniej ważne niż intelektualne [Sękowski, 2004; Uszyńska, 1998, Uszyńska-Jarmoc, 2001; 2003; Wróblewska, 2005). Krzysztof J. Szmidt [2001, s. 183-185] wyodrębnił kilka właściwości składających się na wychowawczy wzorzec człowieka twórczego. Należą do nich: szczególny sposób postrzegania świata (np. dziwienie się, zdumienie, świeżość); otwartość umysłu i tolerancja dla dwuznaczności; niezależność i odwaga; brak obawy przed nieznanym; spontaniczność i ekspresywność; zdolność koncentracji i fascynacja zadaniem; życzliwe poczucie humoru; uspołecznienie i chęć działania dla innych i z innymi; zdolność do integrowania przeciwieństw. Ponadto mniej lub bardziej zbliżone do podanych zestawy cech (pomagających lub utrudniających w procesie tworzenia) można znaleźć w innych publikacjach [patrz: Nęcka, 2001; Popek, 2001; Uszyńska-Jarmoc, 2003; Wróblewska, 2005]. Można zastanowić się, czy wymieniane w literaturze właściwości warto przyjmować a priori za podstawowe wyznaczniki projektowania celów wychowania do twórczości? Wydaje się, że nie. Jeżeli zakładamy, że istotą twórczości jest nowość i oryginalność,

to cechy te powinny nie tylko określać wytwór, ale przede wszystkim osobę twórcy. Jeżeli mówimy o oryginalności osób twórczych, to w edukacji musimy cenić indywidualność i niepowtarzalność osobowości, a nie naginać dziecko do stworzonych wcześniej ram osobowości twórczej. Niemniej jednak osadzając rozwój twórczości i edukacyjny proces udzielania pomocy w tworzeniu w szerszej teorii rozwoju człowieka, w tym przypadku teorii opracowanej przez Eriksona (patrz rozdział 2.1), należy uwzględnić kompetencje dziecka, które do momentu jego pójścia do szkoły i w trakcie trzech lat początkowej nauki (w myśl tej teorii) powinny się rozwinąć, mianowicie: 1) ufność wobec świata i ufność wobec życia — warunkiem utrzymania ciekawości poznawczej i wzmacniania chęci eksploracji świata – pierwsza faza; 2) poczucie autonomii, które jest warunkiem rozwoju poczucia podmiotowości – druga faza; 3) poczucie inicjatywy i celowości działania — poczucie sprawstwa – trzecia faza; 4) poczucie zaradności, sprawności w działaniu — poczucie kompetencji i poczucie własnej wartości – czwarta faza [Erikson, 1965].

Ciekawość poznawcza

Podkreśla się, że spontaniczne poszukiwanie nowości jest wpisane w psychiczną strukturę jednostki, stąd potrzeba ta w zasadzie nigdy nie jest do końca i na zawsze zaspokojona [Ledzińska, 2005, s. 43]. Ciekawość określa się najczęściej jako emocjonalną reakcję na nowe, nieznane bodźce, które wywołują w strukturach poznawczych różnego rodzaju konflikty poznawcze [Berlyne, 1969]. Emocje te to przede wszystkim zdziwienie, zaskoczenie, fascynacja, zainteresowanie. Jerome S. Bruner [1978] podkreślał, że człowiek twórczy, to człowiek skutecznie zdziwiony. Ciekawość poznawcza dziecka odgrywa szczególną rolę w tej fazie procesu twórczego, który można nazwać inspiracją. Nauczyciel tworzy takie sytuacje edukacyjne lub takie warunki zewnętrzne, które mogą dostarczyć dziecku nowych treści, wrażeń, emocji, mogą więc być źródłem nowych doświadczeń. Różnorodność tworzywa, bogactwo środowiska, wielość materiałów i dostępność do narzędzi oraz bezpośredni kontakt z nowymi ludźmi to podstawowe bodźce wyzwalające ciekawość oraz chęć poznawania i eksploracji otoczenia [Tokarz, 1985]. Ciekawość poznawcza, jako cecha typowa wszystkich dzieci, jest głównym źródłem podejmowania aktywności w świecie, przede wszystkim twórczej aktywności. Dlatego tak ważna jest nauczycielska umiejętność podsycania, podtrzymywania i wspierania naturalnej ciekawości dziecka, wyrażającej się w zadawaniu pytań[19] i/lub podejmowaniu spontanicznej eksploracji świata. Ciekawość poznawcza jest wyzwalana

[19] K. J. Szmidt [2006, s. 21-50] zaproponował termin „myślenie pytajne".

przez różne bodźce wywołujące w umyśle niezgodność pojęciową, sprzeczność itp. [Berlyne, 1969]. Naturalnym stanem organizmu jest równowaga, którą jednostka chce przywrócić, dlatego podejmuje różnorodne decyzje i/lub inicjuje działania, aby zredukować napięcie poznawcze, konflikt, rozbieżność informacji [Gałązka, 2005]. Ciekawość poznawcza wyzwala aktywność badawczą, spontaniczną eksplorację przedmiotów, obserwację, działania motoryczne, werbalne, plastyczne itp. Przyjęte w autorskim programie metody pracy, głównie metoda projektowania okazji edukacyjnych, polegają na wyzwalaniu ciekawości poznawczej opartej na przeżyciach emocjonalnych dzieci w celu wyzwolenia ich różnorodnej aktywności zespołowej lub indywidualnej [patrz: Uszyńska-Jarmoc, 2004; 2005; 2005j].

Inicjatywa, poczucie podmiotowości i autonomii

Indywidualność, którą uznaje się za podstawową wartość w twórczym rozwoju człowieka, może rozwijać się wtedy, kiedy spełniony jest warunek podmiotowości w procesach wychowania[20]. Podmiotowość i poczucie podmiotowości należy ujmować w związku z relacjami społecznymi dziecka. Obserwowalnym wskaźnikiem podmiotowości może być okazywanie szacunku dla siebie i innych, wzajemność w interakcjach, dwukierunkowość wpływów (dawania i brania). Warto tu zgodzić się z M. Kuletą [2002], która sugeruje, że nie zawsze i nie wszędzie oraz w odniesieniu nie do wszystkich osób można mówić o podmiotowości. Nie zawsze mogą być tworzone warunki do aktywności twórczej, w których dziecko mogłoby doświadczać poczucia podmiotowości. Decyzje pedagogów o wyznaczaniu obszarów i granic podmiotowości M. Kuleta [2002] proponuje uzależniać od kilku czynników: oceny możliwości i ograniczeń dokonywania intencjonalnych zmian w sobie i swoim najbliższym środowisku; znajomości postaw uczniów wobec zmian, woli (motywacji) oraz gotowości do ich dokonywania; dostępności metod wywoływania, a także wspierania i podtrzymywania konstruktywnych zmian życiowych [Kuleta, 2002, s. 22].

Wszystkie wymienione w tej pracy rodzaje aktywności (spontaniczna, kierowana lub inspirowana) wyodrębnione ze względu na rodzaj udziału dorosłego w aktywności podejmowanej przez dziecko oraz przewagę wewnętrznych lub zewnętrznych regulatorów jego działania, powinny być w edukacji początkowej traktowane jako jednakowo ważne, potrzebne i wzajemnie się warun-

[20] Poczucie autonomii i poczucie podmiotowości to terminy blisko ze sobą związane, aczkolwiek nie są tożsame [Kuleta, 2002, s. 21]. Według autorki, podmiotowość implikuje świadomość, intencjonalność, wolność i odpowiedzialność. Natomiast pojęcia: autonomii i poczucie autonomii, należy bardziej wiązać z różnym poziomem swobody w działaniu, podejmowaniu decyzji i odpowiedzialności odnośnie celu, przebiegu, kształtu aktywności i jej wyników.

kujące. Niektóre dzieci oczekują inspiracji lub kierowania, bardziej potrzebują wzmocnień lub nacisków zewnętrznych, inne całkowitej swobody i pozostania sam na sam z problemem. Dlatego, wbrew pozorom, w obydwu sytuacjach można mówić o tworzeniu warunków do odczuwania własnej podmiotowości. Brak inicjatywy dziecka może wynikać z braku ufności i wiary w siebie, stąd czasem warto podsunąć dziecku własne zadanie, aby mogło potem przekonać się, że naprawdę coś potrafi i osiąga sukces. Z drugiej strony brak odpowiedniości między zadaniami a realnymi umiejętnościami uniemożliwia doświadczanie satysfakcji z działania, choć dziecko na ogół potrafi intuicyjnie określić swoje szanse. Stwarzając mu możliwość wyboru lub rezygnacji z aktywności tworzymy szanse na to, że negatywne doświadczenia nie będą źródłem wyuczonej bezradności [Seligman 1997; Csikszentmihalyi, 1996]. Aktywność podejmowana dobrowolnie, bez nacisków zewnętrznych uchronić może dziecko przed wzmacnianiem pesymistycznego stylu wyjaśniania niepowodzeń lub porażek oraz wzmacniania wewnętrznego umiejscowienia kontroli.

Poczucie autonomii dziecka w procesie edukacji twórczej wyrażać się może przede wszystkim w jego przekonaniu, że podejmuje działania twórcze z własnej inicjatywy i woli, ma możliwość wyboru zadań, sposobów i środków ich realizacji, może samodzielnie podejmować decyzje odnośnie przyjęcia lub odrzucenia oferowanej pomocy, oceny rezultatów własnego działania, może odrzucić je, jeżeli uzna za niezadowalające. Doświadczanie poczucia autonomii jest również możliwe w sytuacji, gdy dziecko podejmuje decyzje odnośnie kontynuowania podjętej aktywności, zaprasza innych do współpracy, z własnej woli korzysta z pomocy i wsparcia[21].

Poczucie sprawstwa i poczucie kompetencji

Poczucie sprawstwa jest wynikiem i przejawem samoregulacji. Jeżeli, jak podkreśla D. Kubicka [2003, s. 83] „człowiek przygotowuje, realizuje, kontroluje, ocenia, koncentruje się i motywuje do jakichś działań, to jego zachowanie podlega samoregulacji". Samoregulacja oznacza organizowanie i kontrolowanie przez dziecko własnych czynności poznawczych, wolicjonalnych i emocjonalnych [Kubicka, 2004, s. 329; Matuga, 2004]. Dziecko motywowane wewnętrznie, które ma poczucie kierowania sobą i poczucie sprawstwa, spostrzega w sobie umiejscowienie źródeł swojego zachowania. W ocenie wyników własnych działań bierze

[21] B. Dyrda [2005] na podstawie badań stwierdza, że uczniowie są lepiej motywowani w sytuacjach, gdy nauczyciele pozwalają na samodzielność w działaniu oraz tworzą warunki do podejmowania decyzji. Również z badań K. M. Sheldona [1995] wynika, że jednostki twórcze spostrzegają z perspektywy czasu swoje środowisko rodzinne jako tworzące warunki do autonomii, wzmacniające postawy samodzielności i chęć podejmowania samodzielnych decyzji i wyborów.

więc pod uwagę również czynniki wewnętrzne, a nie tylko zewnętrzne. Poczucie kompetencji to świadomość własnej wiedzy i umiejętności, a także umiejętność odpowiedzialnego korzystania z nich w różnorodnych, codziennych sytuacjach, w tym również w sytuacjach nowych. To także podstawowe osiągnięcie rozwojowe dziecka w czwartej fazie życia [patrz: teoria Eriksona, rozdz. 2.1]. Jest ono szczególnie pomocne w procesie podejmowania „inwestycyjnych" decyzji odnośnie działań twórczych (wyboru dziedziny, tematu oraz komunikowaniu rozwiązania i związanej z nimi oceny ryzyka tych działań) na podstawie przewidywania ich konsekwencji w realizacji interesów osobistych i społecznych [patrz: teoria Sternberga i Lubarta, 1992; 1996; rozdz. 2.5].

Poczucie własnej wartości

Badania [Dyrda, 2005; Seligman, 1997] potwierdzają, że uczniowie, którzy wierzą w swoje zdolności i możliwości oraz posiadają wysokie poczucie własnej wartości są w stanie dłużej pracować nad zadaniem i osiągnąć lepsze rezultaty niż uczniowie o niskiej samoocenie. Wydaje się, że eksponowane w autorskim modelu rozwoju twórczości trzy cechy człowieka: autonomia, kompetencja i poczucie własnej wartości stanowią podstawowe warunki gotowości do radzenia sobie z przyjmowaniem negatywnych postaw innych osób wobec samej aktywności twórczej, jak i jej wyników. Na zakończenie prezentacji właściwości osobowości, które hipotetycznie wyodrębniono na podstawie teorii psychospołecznego rozwoju człowieka, warto podkreślić, że wyodrębnione tu cechy korespondują także z właściwościami podanymi w autorskim modelu twórczości F. Mőnksa [2004, s. 26].

Potrzeby i motywacje

Według A. Maslowa [1986, 1990] ułożone hierarchicznie potrzeby człowieka: fizjologiczne, bezpieczeństwa, przynależności, miłości, szacunku i samorealizacji odgrywają różną, z całą pewnością nie jednakową rolę w wyzwalaniu lub podtrzymywaniu twórczej aktywności dzieci. Wydaje się, że wymienione potrzeby warto brać pod uwagę w organizowaniu edukacji poprzez twórczość do autokreacji. Rozważając w tej pracy teorię E. Deciego i R. M. Ryana[22], opisującą naturalną tendencję człowieka do samookreślenia się, należy zwrócić uwagę na kolejne potrzeby wymieniane przez autorów, mianowicie: potrzeby kompetencji, potrzeby relacji społecznych i potrzebę autonomii.

[22] Teoria samookreślenia jest przedstawiona w tej pracy (rozdz. 2.3) jako uzupełnienie teorii E. H. Eriksona i teorii socjalizacji w grupie rówieśniczej J. R. Harris.

Potrzeby, które wyznaczają rodzaj i treść twórczej aktywności to: potrzeba eksploracji świata, potrzeba zaspakajania ciekawości poznawczej, potrzeba relacji z innymi, autonomii, inicjatywy, potrzeba uznania w oczach innych, potrzeba adekwatności. Większość z nich wymienia E. H. Erikson [1965] w swojej teorii psychospołecznego rozwoju jednostki. Wszystkie potrzeby obecne są u dzieci w młodszym wieku szkolnym, choć nie wszystkie dają o sobie znać z taką samą intensywnością. Należy pamiętać, że niektóre z nich występują jako dominujące w różnych fazach rozwojowych. Najważniejszą potrzebą dzieci w młodszym wieku szkolnym jest potrzeba kompetencji lub posługując się bardziej precyzyjnym terminem, poczucia kompetencji. Można sądzić, że twórcza aktywność eliminując ryzyko porażki umożliwia budowanie poczucia kompetencji, ze względu na brak zewnętrznych ocen wyników działań twórczych oraz możliwość wyboru różnorodnych rozwiązań problemów twórczych. Wzmacnianie przez nauczyciela motywu osiągania mistrzostwa i kompetencji może wzbudzić motyw ciągłego doskonalenia siebie w ciągu życia [patrz: działania transgresyjne, rozdz. 2.6]. Anna Gałązka [2005, s. 73] uważa, że źródłem zachowań eksploracyjnych może być potrzeba osiągania wewnętrznej satysfakcji z kompetencji i umiejętności radzenia sobie w środowisku oraz chęć zwiększania nad nim kontroli. Drugim źródłem może być potrzeba działania dla działania lub potrzeba poszukiwania stymulacji[23].

Podkreśla się, że osoby twórcze zwykle posiadają wyraźnie zarysowany cel działania, choć nie zawsze cel ten jest uświadomiony lub zwerbalizowany [Maslow, 1986]. Cel, który oznacza oczekiwany wynik (maszyna, wiersz, taniec, przedstawienie, dzieło plastyczne) powstający pod wpływem podjętego działania twórczego, może być rozpatrywany w dwóch różnych wymiarach. Pierwszy można określić poprzez udzielenie odpowiedzi na pytanie, do czego zmierza dana aktywność, co pod jej wpływem ma powstać? Cel rozpatrywany w wymiarze drugim można określić przez udzielenie odpowiedzi na pytanie, czemu dane dzieło ma służyć, jakie korzyści psychologiczne lub materialne może przynieść bądź samemu twórcy, bądź też szerszemu środowisku społecznemu? Cele wynikają z potrzeb utylitarnych i autotelicznych. Potrzeby autoteliczne ujawniają się z chęci traktowania twórczości jako wartości samej w sobie, są źródłem przekonania, że najważniejsze jest tworzenie, a nie jego wynik. Emocje — radość, ciekawość wynikające z zaskoczenia, zdziwienia, niezgodności, sprzeczności, niepewności mogą przekształcić się w motywy, wyzwalające twórcze inicjatywy [Russ, Kaugars, 2001; Fasko, 2000-2001]. W literaturze [Runco i Chand, 1995] podkreśla się rolę obydwu typów motywacji (wewnętrznej i zewnętrznej) w różnych fazach rozwiązywania problemów twórczych (poszukiwaniu problemów, wytwarzaniu pomysłów i ich ocenie). W edukacyjnym modelu rozwoju twórczości przyjmuje się za E. Nęcką [1987, s. 225-228] kilka rodzajów motywacji:

- motyw utrzymywania poznawczej kontroli nad otoczeniem zewnętrznym dzięki staraniom, aby lepiej rozumieć otaczający świat i występujące w nim zjawiska;
- motyw ekspresji własnych stanów psychicznych;
- motyw komunikowania się z innymi, poprzez dzieło twórcze, które jest nośnikiem określonych treści;
- motyw dochodzenia do tych wartości, które są możliwe jedynie poprzez twórcze działanie.

Wydaje się, że wymienione motywy mogą charakteryzować dzieci w młodszym wieku szkolnym podejmujące twórczą aktywność w wybranej dziedzinie. Wobec tego nauczyciel może je uruchamiać, wzmacniać, rozwijać. Również F. J. Mönks [2004, s. 27] podkreśla, że pracę z dzieckiem należy zacząć od tych obszarów, w których wykazuje ono wewnętrzną motywację, a B. A. Hennessey [2000] podkreśla, że dzieci w wieku 7-8 lat nie mają dość rozwiniętych poznawczych zdolności, aby pracować twórczo według zewnętrznych poleceń, dlatego autorka podkreśla rolę motywacji wewnętrznej łączącej się z zabawą, bowiem naukę i pracę dzieci spostrzegają najczęściej w kategoriach przymusu robienia czegoś, a więc traktują je jako aktywności mało zabawne i przyjemne.

Aleksandra Tokarz [2004, s. 66] uważa, że najważniejszym celem odnośnie zachęcania uczniów do aktywności twórczej jest stymulowanie zaniedbanej dotychczas motywacji autonomicznej, czyli takiej, która wyznacza działania podejmowane dla nich samych, wynikające z potrzeb osobistych. Autorka podkreśla, że w dotychczasowej praktyce edukacyjnej promowana jest motywacja instrumentalna (zadaniowa, ukierunkowana na zewnętrznie określony cel). Ponadto A. Tokarz [2005, s. 57] zwraca uwagę, że motywacja autonomiczna organizuje aktywność podmiotu z uwagi na wybrany problem lub czynność. Dzięki niej wybór przez dziecko rodzaju i dziedziny aktywności jest uważany za samodzielny, a aktywność „napędza się sama", bowiem ważne jest samo działanie związane z problemem lub wybraną czynnością, a skutki działania mają znaczenie drugorzędne. Natomiast motywacja instrumentalna organizuje aktywność podmiotu z uwagi na dany cel lub zadanie, ważny jest w niej efekt działania. W sytuacji uruchamiania motywacji instrumentalnej dziecko nie podejmuje samodzielnie żadnych decyzji z poczucia obowiązku,

[23] Autorka przedstawia dwa opozycyjne modele wyjaśniające czynniki motywacyjne w twórczości: model homeostatyczny (redukcja napięcia, konfliktu poznawczego w celu osiągania równowagi wewnętrznej) i model heterostatyczny (poszukiwanie stymulacji).

ponieważ jego aktywność regulowana jest przez kary i nagrody zewnętrzne lub/i wewnętrzne [Tokarz, 2004, s. 84]. Tymczasem twórczość powinna być podejmowana ze względu na nią samą, a nie na oczekiwaną nagrodę. Również B.A. Hennessey [2000] zwraca uwagę na znaczenie motywacji wewnętrznej dla twórczości, a M. Joussemet i R. Koestner [1999] oraz T. Amabile [za: Eisenberger i Shanock, 2003] wypowiadają się przeciwko nagrodom zewnętrznym twórczości. Tymczasem T. Amabile [za: Tokarz, 2004] sądzi, że twórczość wymaga synergii motywacji wewnętrznej (autonomicznej) i motywacji zewnętrznej (instrumentalnej). Wyniki badań prowadzonych przez E. L. Deciego, R. Koestnera i R. M. Ryana i E. L. Deciego [2000a] wskazują na negatywny wpływ zewnętrznych nagród na motywację wewnętrzną[24].

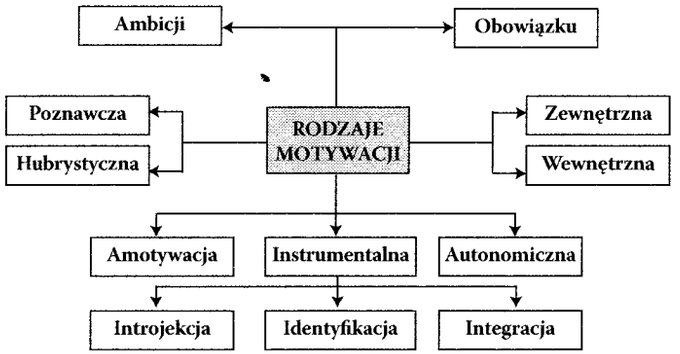
W procesie myślenia o budowaniu edukacji twórczej warto również zwrócić uwagę na wyodrębnienie przez A. Tokarz [2005, s. 57] dwóch rodzajów motywacji: poznawczej i hubrystycznej[25]. W praktyce edukacyjnej drugi rodzaj motywacji powinien być preferowany ze względu na cele rozwojowe edukacji przyjęte dla młodszego wieku szkolnego (to jest cele wynikające z przyjęcia transgresyjnej koncepcji człowieka, patrz rozdz. 2.6).

Reasumując, dla potrzeb praktyki edukacyjnej ważne będzie uwzględnianie i uruchamianie różnych typów motywacji dziecka. Przedstawione poniżej zestawienie może pomóc nauczycielom w projektowaniu działań edukacyjnych odwołujących się do różnych typów motywacji, które można wyłonić stosując różne kryteria podziału: ze względu na przedmiot zainteresowania: poznawcza *versus* hubrystyczna [Tokarz, 1998; 2005, 2005a]; za względu na cel: ambicji (osiągnięć) *versus* obowiązku [Tokarz, 2005]; ze względu na źródło regulacji zachowania (np. zadania lub potrzeby): zewnętrzna *versus* wewnętrzna; ze względu na stopień zaangażowania osobistego: amotywacja, motywacja instrumentalna (regulacja introjekcyjna, identyfikacyjna, zintegrowana) oraz motywacja autonomiczna (samoukierunkowanie) [Deci, Ryan, 2000; Tokarz, 2004].

Przyjęcie w edukacji do twórczości i autokreacji powyższego schematu klasyfikacji motywacji ważne jest z kilku powodów. Po pierwsze, do każdego

[24] Z drugiej strony R. Eisenberger i L. Shanock [2003] stwierdzili na podstawie dziesięcioletnich badań nad związkami pomiędzy motywacją (wewnętrzną i zewnętrzną), nagrodami i wynikami twórczości, że jednostronne podkreślanie negatywnego wpływu nagród zewnętrznych wynika z często popełnianych błędów metodologicznych wynikających z izolacji dwóch podejść do natury człowieka: romantycznej i behawioralnej. Redukcja tych wad pozwala stwierdzić, że nagrody otrzymywane za nowe rozwiązania podnoszą poziom motywacji wewnętrznej, natomiast nagrody za wyniki konwencjonalne, typowe, nietwórcze obniżają zarówno poziom motywacji wewnętrznej, jak i poziom twórczości.

[25] Pierwsza wiąże się z konstruowaniem nowej wiedzy (poszukiwaniem, rekonstruowaniem, doświadczeń) dzięki dostrzeganiu i rozwiązywaniu problemów. Ten typ motywacji związany jest z mechanizmami racjonalnymi. Drugi rodzaj, motywacja hubrystyczna, wynika z działania mechanizmów emocjonalnych i związana jest z dążeniem do potwierdzania własnej wartości i ważności oraz przekraczania granic własnego Ja [Tokarz, 2005a].



Rysunek 3. Rodzaje motywacji w twórczej aktywności człowieka

wyłonionego typu motywacji można zaproponować najbardziej adekwatne metody pracy z dziećmi. Po drugie, w zależności od typu motywacji inicjować można w procesie edukacyjnym różne typy interakcji nauczyciela i dziecka (dominacja dziecka, skoordynowana aktywność dziecka i nauczyciela, skoordynowana aktywność nauczyciela i dziecka, dominacja nauczyciela) [patrz: Brzezińska, 1994]. Po trzecie, wyróżnionym typom motywacji przyporządkować można różne rodzaje uczenia się dziecka (spontaniczne, spontaniczno-reaktywne, reaktywno-spontaniczne, reaktywne) [patrz: Wygotski, 1971]. Po czwarte, wymienione rodzaje motywacji łączą się z różnymi rodzajami aktywności twórczej dziecka [patrz. rozdz. 1.2.2. – Materialne, przyrodnicze, techniczne i kulturowe otoczenie dziecka].

Bodźce wyzwalające twórczą aktywność

W literaturze dotyczącej twórczości człowieka podaje się najczęściej dwa główne rodzaje bodźców wyzwalających działania twórcze człowieka: problemy i zadania. W autorskim modelu twórczości uznaje się, że nie mniej ważnym źródłem aktywności twórczej może być potrzeba ekspresji i potrzeba projekcji Ja. Wszystkie wymienione bodźce opisane są poniżej.

Problemy twórcze

W literaturze podkreśla się [Nęcka, 1994], że o problemie mówimy w sytuacji, kiedy ktoś ma jakiś cel, ale nie wie, jak do niego dojść, lub stawia sobie zadanie do wykonania, ale nie wie, jak je rozwiązać. W celu rozwiązania problemu należy najpierw zbudować umysłową reprezentację sytuacji problemowej,

określić elementy tej sytuacji, ich wzajemne powiązania i relacje, a następnie dobrać odpowiednie strategie lub operacje. Problem o charakterze twórczym oznacza trudność (niejasność) natury teoretycznej lub praktycznej, wymagającą aktywnej, ale niestandardowej postawy, podjęcia wysiłku umysłowego opartego na myśleniu twórczym, które może mieć postać myślenia dywergencyjnego (intuicyjnego, metaforycznego, pytajnego), uruchomionego w celu przezwyciężenia trudności lub przeszkód. Problem wywołuje najpierw stan zakłopotania, zaniepokojenia, niepewności, wątpliwości lub zaskoczenia, a następnie zachęca do poszukiwania, badania lub odkrywania sposobów zredukowania wymienionych stanów. Problem uruchamia różne dyspozycje umysłowe: wyobraźnię, myślenie i pamięć, zmusza do odwołania się do dotychczasowych doświadczeń; zakodowanych w postaci wiedzy potocznej lub naukowej. Problemy twórcze to problemy typu: „odkryć", „wynaleźć", „zmodyfikować", „ulepszyć". Józef Kozielecki [1992] twierdzi, że cechą twórczych problemów jest to, że są nie tylko nowe, ale słabo dookreślone, zawierają skąpe informacje, umożliwiają różnorodne sposoby lub różnorodne wyniki ich rozwiązania.

Zadania twórcze

Problemy mogą przybierać postać zadań o charakterze umysłowym lub praktycznym. Według E. Nęcki [1994] zadania tym różnią się od problemów, że te pierwsze jawią się w postaci gotowych (słownych lub pisemnych) instrukcji wykonania czegoś, natomiast problem trzeba odkrywać. Poza tym zadanie tym różni się od problemu twórczego, iż jego wynik jest na ogół znany, ponieważ jest określony przez cel (cel rozumiany jest tu jako antycypowany skutek podjętej działalności). Wydaje się, że przedmiot refleksji pozwala również na rozróżnienie pomiędzy problemem a zadaniem. Mając do czynienia z problemem człowiek dokonuje refleksji typu: „dlaczego tak jest" lub „jak mogłoby być". Natomiast w przypadku zadania refleksja dotyczy poszukiwania odpowiedzi na pytanie „co mam zrobić z tym, co jest, aby było tak, jak chcę, aby było"[26]. Problemy i zadania twórcze mają zawsze otwarty charakter, umożliwiając uzyskiwanie różnorodnych rezultatów. Nie tylko wynik może mieć różną postać, ale również sposób dojścia do niego może być różny, ponieważ może uaktywnić różne typy myślenia (twórcze, analityczne, praktyczne) lub odmienne style myślenia dziecka [Sternberg, 2005b].

Według T. Tomaszewskiego [1976, s. 504] rozwiązywanie zadań pozwala przywrócić zgodność pomiędzy aktualną sytuacją a jej antycypowanym

[26] Zarówno zadania, jak i problemy zmuszają do stawiania pytań, uruchomienia „myślenia pytajnego", które według K. J. Szmidta [2006] jest centralną kategorią w twórczym procesie, bowiem spełnia kluczową rolę zarówno w fazie poszukiwania problemów, jak i poszukiwania rozwiązań tych problemów.

stanem. Człowiek podejmując zadanie zna jego cel (sytuację końcową) i kierunek działania, czyli najogólniej mówiąc wie, do czego zmierza. Zadanie uruchamia czynności ukierunkowane na osiągnięcie celu, a także uruchamia myślenie o sposobach dojścia do celu. Dorota Kubicka [2003, s. 37] sądzi, że zadanie to struktura natury motywacyjnej, podczas gdy problem odnosi się do struktury poznawczej człowieka. Autorka w sposób następujący sytuuje trzy pojęcia: sytuacja, problem, zadanie:

środowisko jest źródłem sytuacji —>
sytuacje są źródłem problemów —>
problemy są źródłem zadań.

Problematykę zadań twórczych podejmuje również T. Żuk [1986, s. 19] podkreślając, że istotą twórczości jest stawianie twórczych zadań, które podmiot generuje samodzielnie, określając cele i obmyślając sposoby ich realizacji. Tak pojmowana twórczość wyklucza ją z edukacji początkowej, ponieważ w praktyce edukacyjnej zadania zawierają najczęściej cel realizowany poprzez określony zewnętrznie, nakaz, rozkaz, polecenie lub instrukcję. Zdaniem A. Tokarz [2004, s. 83] jest to wygodne zarówno dla nauczyciela, jak i dla ucznia. Zadania wyznaczane uczniom do realizacji ułatwiają porównywanie osiągnięć, zapewniają skuteczną kontrolę, dają możliwość trenowania w pilności i obowiązkowości. Aby uczeń nauczył się stawiać sobie zadania twórcze i mógł je świadomie realizować musi wcześniej opanować takie umiejętności, jak: dostrzeganie i trafne określanie problemów twórczych; rozpoznawanie zewnętrznych i wewnętrznych warunków sytuacji problemowej; formułowanie celów i warunków realizacji zadania, wytwarzanie strategii i programu czynności, wypracowywanie sposobów promocji rezultatów. Nie wszyscy pedagodzy są do końca zgodni odnośnie preferowania w szkole zadań stawianych sobie przez uczniów. Na przykład A. Nalaskowski [2005, s. 171] zwraca szczególną uwagę na tzw. zadaniowość szkoły w procesie stymulowania aktywności twórczej uczniów. Podkreśla pozytywną rolę stawianych przez szkołę zadań w twórczym rozwoju ucznia, twierdząc, że „twórczość nie rodzi się w komforcie demokracji, lecz w dyskomforcie wynikającym ze świadomości konieczności sprostania zadaniom". Autor przyznaje przy tym, że samo stawianie zadań, ich egzekwowanie i ocenianie sposobu wykonania jest z punktu widzenia dziecka przymusem, ale bez niego twórczość nie jest możliwa.

Halina Sowińska [2002] formułuje postulaty odnośnie rodzajów, treści, roli i jakości różnych zadań stawianych dzieciom w edukacji początkowej. Niektóre z nich warto tu podkreślić, ponieważ z punktu widzenia rozwoju twórczego

dziecka mogą mieć szczególne znaczenie. Po pierwsze, autorka podkreśla, że zadania powinny być tak skonstruowane, aby uruchamiały jednocześnie różne typy myślenia i rodzaje aktywności dzieci. Po drugie, zadania powinny mieć holistyczny charakter, aby umożliwiać dzieciom łączenie informacji z różnych dziedzin. Po trzecie, zadania powinny nawiązywać do aktualnej sytuacji dzieci, realnych problemów lub istotnych z punktu widzenia uczniów kontekstów życia społecznego. Po czwarte, zadania powinny być tak skonstruowane, aby w sposób naturalny prowadziły do wykonywania ich w parach, zespołach lub grupach. Po piąte, zadania muszą nawiązywać zarówno do celów indywidualnych dzieci, jak i celów wspólnych (zespołowych lub klasowych), by dzięki temu umożliwiać tworzenie korzystnych relacji społecznych, zachęcać do współpracy, wymiany doświadczeń i kooperacji [James, Clark, Cropanzano, 1999].

Twórcze zadania mogą być wyznaczane przez środowisko społeczne, albo przez ucznia w sytuacji, kiedy nowe informacje, dane, fakty lub zdarzenia wymagają zmiany dotychczasowego stanu rzeczy. Rozwiązywanie twórczych zadań, którym nie towarzyszą zewnętrzne instrukcje ich rozwiązania może być dla dzieci w młodszym wieku szkolnym czynnością dość skomplikowaną, wymagającą wykonania kilku następujących po sobie czynności. Są to: namysł nad sensem podjęcia zadania, skonstruowanie planu i programu działania, orientacja w warunkach zewnętrznych i własnych możliwościach wykonawczych, organizacja miejsca i czasu, przyjęcie określonej metody pracy nad zadaniem, wreszcie wykonanie zadania i jego ocena. Inaczej mówiąc, dziecko musi zastanowić się nad tym, co ma wykonać, jak to zrobić, co chce zmienić lub ulepszyć, z jakich materiałów, środków lub narzędzi może skorzystać, w jakim czasie ma wykonać zadanie, jakie przyjąć kryteria samooceny, jaki efekt pracy będzie dla niego zadowalający?

Agnieszka Nowak-Łojewska [2006] podaje osiem typów zadań integrujących dwa rodzaje myślenia uczniów: odtwórcze i twórcze. Rodzaj zadań wyznaczają trzy czynniki: operacje (twórcze lub odtwórcze), materiał (otwarty lub zamknięty), metody (heurystyczne lub algorytmiczne). Wydaje się, że pomysł autorki wpisuje się dobrze w koncepcję inteligencji sukcesu R. J. Sternberga. Wynika stąd, że warto wymienione typy zadań konstruować i wprowadzać do edukacji dzieci w młodszym wieku szkolnym. Natomiast G. Kaufmann [2003, s. 243-247] wyodrębnia inne kategorie zadań, przyjmując za kryterium nowość sposobu stymulacji do działania oraz nowość wyników rozwiązań. Kategorie te to: znane zadanie — znane rozwiązanie; nowe zadanie — znane rozwiązanie; znane zadanie — nowe rozwiązanie; nowe zadanie — nowe rozwiązanie. Wydaje się, że twórczość dzieci w szkole może być analizowana właśnie ze względu na wymienione kategorie, które pozwolą urozmaicać, zarówno sam przebieg procesu twórczego jak i jego wyniki.

Potrzeba ekspresji i projekcji JA

Twórczość, która wynika z potrzeby wyrażania własnego Ja nie musi prowadzić do wyników zewnętrznych, to jest wytworów materialnych, wartościowych dla innych. Jest to raczej tzw. twórczość codzienna, twórczość przez małe „t", jak ją określa A. Craft [za: Modrzejewska-Świgulska, 2005, s. 213], umożliwiająca rozwiązywanie problemów dnia codziennego, tym samym wzbogacając samoświadomość, przyczyniając się do poznawania siebie oraz umożliwiając wyznaczanie swojej drogi życiowej. Jest to zawsze twórczość podyktowana motywacją wewnętrzną, która daje sposobność dzielenia się doświadczeniami z innymi ludźmi, pozwala „wymieniać" wizerunki siebie, aby je mniej lub bardziej świadomie modyfikować, zestawiać, porównywać i wyznaczać nowe wizje siebie. Potrzeba ekspresji wyraża się w gotowości do pokazywania siebie innym, dzielenia się własnymi przeżyciami, emocjami, wzruszeniami, odczuciami. Wyraża się w spontanicznym odsłanianiu innym własnego Ja. Natomiast potrzeba projekcji pojawia się wtedy, kiedy dziecko w sytuacji działania mało jednoznacznych lub niejasnych bodźców nieświadomie zniekształca je pod kątem własnych oczekiwań, potrzeb, dążeń. W zachowaniach projekcyjnych jednostka „przypisuje innym ludziom lub dostrzega w nich swoje życzenia i potrzeby" [Kubicka, 2003, s. 102].

Potrzeby ekspresji i projekcji wyzwalają działania podejmowane przez dziecko dla nich samych, a nie pod wpływem odczuwania presji społecznej. Jednak potrzeby te są w edukacji wczesnoszkolnej uwzględniane w niewielkim stopniu. Maria Jakowicka [2005, s. 239] uważa, że „ekspresja dziecka nie zawsze rozumiana jest przez nauczycieli jako silna, wewnętrzna, potrzeba, której w procesie kształcenia trzeba tworzyć warunki zaspokojenia. Środkiem ku temu są w wysokim stopniu czynności twórcze dziecka". Potrzebę ekspresji własnego Ja i własnych emocji najłatwiej dziecko zaspokaja w zabawie oraz w innych naturalnych sytuacjach powstających spontanicznie. Możliwe jest jednak takie konstruowanie sytuacji edukacyjnych, które umożliwiałyby mu komunikowanie innym swoich stanów wewnętrznych, przeżyć, wzruszeń, złości lub radości za pomocą różnych języków (miny, gesty, pozy, taniec, pantomima, rysunek, rzeźba, śpiew, słowo, wiersz, żart, opowiadanie, rozmowa). Źródłem ekspresji Ja może być emocjonalne przeżycie jakiejś konkretnej, naturalnej i realnej sytuacji, jak i sytuacji specjalnie w tym celu skonstruowanej przez wychowawcę. Niewątpliwie, dzięki ekspresji możliwe jest odkrycie, poznanie i określenie siebie oraz udzielenie odpowiedzi na pytania: „kim jestem?", „co potrafię?", „jakie jest

moje miejsce wśród innych?", „jakie są moje pragnienia?", „jakie ograniczenia?" Znaczy to, że dzięki ekspresji łatwiejszym staje się proces budowania obrazu, pojęcia i koncepcji Ja.

Należy tu wyraźnie podkreślić, że nie każda twórczość jest ekspresją, tak jak nie każda ekspresja jest twórczością [Popek, 1988]. Róża Popek [1988] wymienia trzy rodzaje ekspresji: naturalną (swobodną), zamierzoną (kierowaną) oraz inspirowaną (łączącą ekspresję spontaniczną i kierowaną). Według E. L. Iakovlevy [2003] twórczość jednostki jest realizacją jej własnej indywidualności, dlatego, aby rozwijać twórczość dzieci, musimy wiązać ją z treściami emocjonalnymi, wyzwalającymi ekspresję Ja.

1.2.2. Proces twórczy — rozwiązywanie otwartych problemów i zadań

Przyjmuje się tu za S. Popkiem [1988, s. 16], że proces twórczy to „szereg ukierunkowanych czynności psychicznych i fizycznych, mniej lub bardziej uświadomionych przez podmiot tworzący, w wyniku czego następuje ekspresja własnej osobowości poprzez dokonywanie zabiegu przekształcania rzeczywistości zewnętrznej i własnego „ja". Wydaje się, że można byłoby uzupełnić tę definicję o informację, że wynikiem procesu twórczego są nowe wytwory (materialne i symboliczne), wartościowe dla jednostki i/lub określonej grupy społecznej. Przydatna w opisywanym modelu twórczości może być także definicja procesu twórczego określona przez K. J. Szmidta [2001, s. 173], który utożsamia go „z reorganizacją dotychczasowego doświadczenia indywidualnego pod wpływem nowych informacji i doświadczeń oraz konstruowaniem nowych struktur poznawczych, emocjonalno-motywacyjnych i behawioralnych".

Ważną kwestią w opisywaniu i analizowaniu procesu twórczego według S. Popka [2001] jest dookreślenie go w czasie. Autor twierdzi, że kłopot nie dotyczy zakończenia tego procesu, ponieważ moment ten jest zazwyczaj łatwo uchwytny, natomiast trudność sprawia określenie jego początku, zwłaszcza w sytuacji, kiedy proces twórczy oparty jest na samodzielnym odkrywaniu problemu, a następnie podejmowaniu zadań prowadzących do jego rozwiązania. Mówiąc o procesie twórczym, jako dynamicznej kategorii związanej z czasem, warto wspomnieć, że w zależności od wielu czynników czas aktywności twórczej może być bardzo różny: od kilku chwil do kilku lat [patrz: Nęcka, 2002]. W edukacji początkowej czas może być traktowany odmiennie z perspektywy nauczyciela i ucznia. Jeżeli popatrzymy z perspektywy nauczyciela, którego zadaniem jest wzmacnianie cech osobowości twórczej i udzielanie dziecku pomocy w twórczym rozwoju — proces ten może być ujmowany w trzyletnim

cyklu kształcenia — jako ustawicznie istniejąca sytuacja potencjalnie sprzyjająca realizacji ogólnych celów edukacji. Natomiast z perspektywy ucznia proces trwa od chwili rozpoczęcia myślenia o problemie, a kończy się na jego rozwiązaniu i ewentualnie komunikowaniu wyników rozwiązania (ekspozycja, wystawa, występ publiczny, odczytanie dzieła). Krzysztof J. Szmidt [2001] postuluje, aby w procesie twórczym dziecko miało możliwość poszukiwania, błądzenia, popełniania i naprawiania błędów, niewymuszonego podejmowania licznych, alternatywnych prób rozwiązania problemu, podejmowania decyzji o czasowym lub całkowitym zaniechaniu aktywności lub możliwość ponownego podejścia do problemu, ale już z innej perspektywy czasowej.

Dorota Kubicka [2003, s. 71] wymienia pięć faz procesu twórczego, które można odnosić zarówno do działań nauczyciela, jak i ucznia: faza przeddecyzyjna (wyznaczenie celu lub kierunku działania); faza przeddziałaniowa (planowanie i organizowanie działania); faza działania (realizacja pomysłów, celów, instrukcji, poleceń); faza postdziałaniowa (ewaluacja i refleksja). Natomiast D. Ekiert-Oldroyd [2004, s. 299] w ramach trzech faz podaje sześć etapów rozwiązywania problemów. Właściwości, które opisują fazę pierwszą, tj. zrozumienie problemu, są następujące: chaos, analiza danych, a następnie formułowanie problemu. Faza druga polega na gromadzeniu i generowaniu pomysłów rozwiązania. Faza trzecia, w której następuje planowanie działania, obejmuje selekcję i akceptację rozwiązań. Wymienionym fazom można przypisać wyodrębnione przez D. Kubicką [2004, s. 331] czynności twórcze:

- przygotowawcze (orientacja w działaniu, w tym także samoorientacja, organizacja i planowanie przyszłego działania — celów, strategii, programu, oceny);
- wykonawcze i kontrolne (nadzorowanie, sprawdzanie, działanie pod kontrolą lub samokontrola);
- ewaluacyjno-ekspresyjne (ocena lub samoocena: celu, sposobów działania, standardów; refleksja, przygotowanie nowego działania, komunikowanie wyników działania).

Podkreśla się [Naglieri, 2001], że wyniki twórczości szczególnie wysoko korelują z umiejętnością planowania, która wymaga z kolei umiejętności metapoznawczych (umiejętności myślenia o własnym przebiegu myślenia oraz o innych procesach poznawczych). Pomocne w pracy edukacyjnej nad stymulowaniem twórczej aktywności uczniów będzie uwzględnienie podstawowych cech procesu twórczego: ruchliwość wyrażającą się w skłonności i łatwości zmiany kierunku myślenia; umiejętność syntezy (łączenia różnych pojęć, wątków, faktów, rzeczy); aktywny stosunek do tworzywa; przełamanie bloku mentalnego ujawniającego się w dążeniach podmiotu do pokonywania przeszkód;

chęć działania w sytuacji niedoboru środków (np. informacji) [Nęcka, 1994, s. 21].

Reasumując, proces twórczy wyjaśniany na gruncie opisanego tu modelu można ująć syntetycznie jako proces składający się z ciągu działań prowadzących do zmiany rzeczywistości zewnętrznej i/lub reorganizacji własnego, dotychczasowego doświadczenia, dzięki dostrzeganiu i rozwiązywaniu problemów otwartych, mających postać zadań o charakterze umysłowym lub praktycznym, uruchamiających różne rodzaje aktywności dziecka. W działaniach tych oprócz myślenia i wyobraźni twórczej istotną rolę odgrywają takie cechy, jak: ciekawość poznawcza, niezależność myślenia, gotowość podejmowania ryzyka, poczucie autonomii, podmiotowości, kompetencji i własnej wartości, a przy tym, w zależności od dziedziny tworzenia, dodatkowo jeszcze inne konfiguracje cech i zdolności [Popek, 2001; James, Clark, Corpanzano, 1999; Cramond, 2001; Uszyńska-Jarmoc, 2003; 2005b; 2005f]. Proces twórczy inicjowany przez dziecko wielokrotnie w początkowej edukacji pozwoli mu uruchomić w pełni własne zasoby twórcze, powiązać zdolności potencjalne z doświadczeniem, wiedzą i umiejętnościami, prowadząc do tworzenia się różnych konfiguracji uzdolnień, rozwoju cech osobowości sprzyjających tworzeniu oraz postaw twórczych potrzebnych w życiu codziennym. Tak rozumiany proces twórczy powtarzany wielokrotnie w edukacji może prowadzić do rozwinięcia się wyższych poziomów twórczości, które w klasyfikacji E. Nęcki [2001] nazywa się twórczością dojrzałą i wybitną. Najważniejsze elementy procesu twórczego to różnorodna aktywność dziecka, bogaty materiał i tworzywo działania, wyznaczające dziedzinę twórczości. Wymienione elementy omówione są poniżej.

Istota i rodzaje twórczej aktywności

Potencjalna zdolność, tj. dyspozycja do produkowania nowych wytworów (zdolność myślenia twórczego i wyobraźni twórczej), nie jest tożsama z zachowaniem twórczym, polegającym na podjęciu aktywności wyzwolonej jakimś motywem, w jakiejś sytuacji, w jakimś kontekście społecznym, na jakimś materiale. Pojedyncze czynności, które podkreśla się w definicji procesu twórczego są obserwowalnym wskaźnikiem aktywności jednostki i składają się na działanie twórcze, które można rozumieć jako zespół powiązanych ze sobą czynności wewnętrznych (myślowych) i/lub zewnętrznych, tj. przejawiających się w zachowaniach prowadzących do rozwiązania problemu, którego sposób rozwiązania lub rozwiązanie nie były znane. Aktywność dziecka, w tym twórczą aktywność, można analizować z punktu widzenia różnych kryteriów i perspektyw. Dobrze, aby nauczyciel był zorientowany w odmianach aktywności

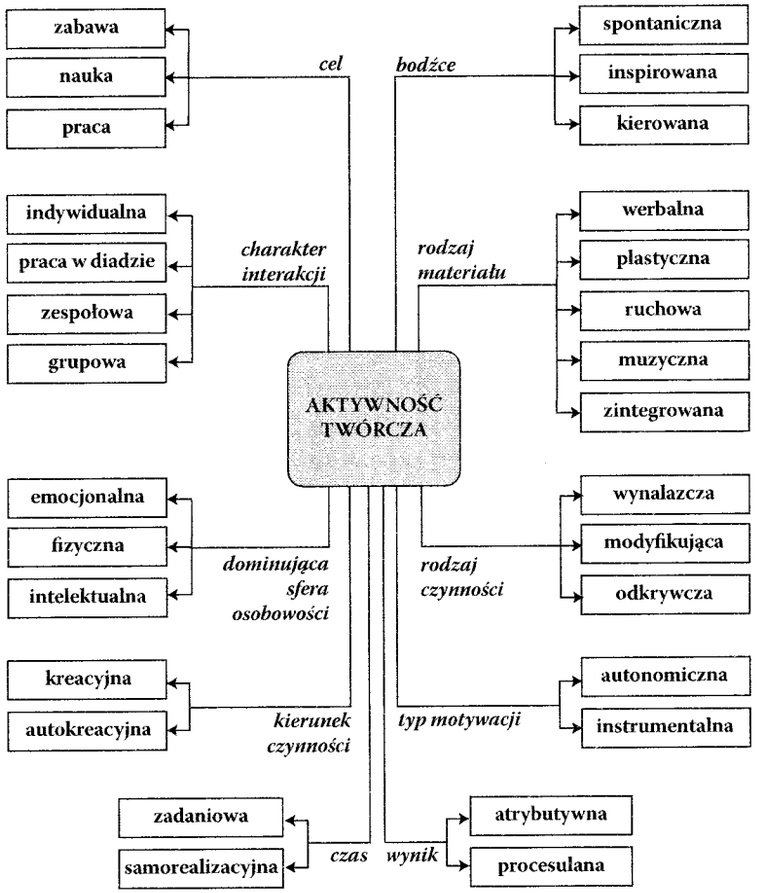
i potrafił uruchamiać różne jej typy, po to, by stwarzać każdemu uczniowi szanse odnalezienia się w jakiejś najbardziej dla niego optymalnej sytuacji w danym miejscu i czasie.

W codziennym działaniu edukacyjnym aktywność twórcza dziecka może być rozpatrywana i klasyfikowana ze względu na kilka kryteriów jednocześnie, które przedstawione zostały na rysunku 4[27]. Przyjmuje się tu na początek najprostszy, dychotomiczny podział aktywności: twórczą i odtwórczą. Z kolei aktywność twórczą można analizować biorąc pod uwagę różne kryteria jej klasyfikacji.

Aktywność twórcza w zabawie, nauce i pracy

Najczęściej stosowany w psychologii podział aktywności człowieka polega na wyłonieniu zabawy, nauki i pracy ściśle związanych z okresem życia, w którym dominuje dany rodzaj aktywności. Podział ten z punktu widzenia pedagogiki jest mało przydatny, ponieważ wszystkie wymienione rodzaje aktywności dziecka są obecne w jego codziennym funkcjonowaniu, dlatego proponuje się przyjąć [Uszyńska-Jarmoc, 2003, s. 31] kryterium nie wieku, ale celu aktywności. W sytuacji zabawy będzie nim sama zabawa, przyjemność dająca „radość po nic" [Łukaszewicz, Leksicka, 2003, s. 92]. Zabawa jako swoista aktywność zawsze łączy się z motywacją autonomiczną (immanentną, wewnętrzną), wynikającą raczej z potrzeb niż zadań stawianych przez innych. Dzieci, także w młodszym wieku szkolnym, chętnie podejmują zabawę twórczą, choć częściej zespołową niż indywidualną, dla zaspokojenia potrzeby aktywności i działania, doznawania pozytywnych uczuć: przyjemności, radości, satysfakcji. Analizując twórczą aktywność dziecka ujawniającą się w postaci zabawy, można rozważać jej znaczenie w procesie uczenia się dziecka, przywołując przy tym znane powiedzenie, że „najwięcej uczymy się wtedy, gdy nie wiemy, że się uczymy". Zabawa, w tym również zabawa twórcza, ma też tę zaletę, że nie przynosząc oczekiwanego z góry wytworu w postaci „dzieła sztuki" uwalnia zarówno dziecko, jak i nauczyciela od odpowiedzialności za „skutki" działań twórczych, a zatem wyklucza oceny. Jest to dobra sytuacja do rozwijania satysfakcji z samego działania, a przy tym budowania poczucia kompetencji i poczucia własnej wartości. Dziecko w twórczej zabawie może wyobrażać siebie w różnych rolach, a tworząc sytuację fikcyjną może „przymierzać" się do różnych przyszłych możliwych ról, może też zakładać różne maski, za którymi może się bezpiecznie chować bez ponoszenia konsekwencji społecznych.

[27] Podobny, choć mniej wyczerpujący, podział aktywności człowieka przedstawiony został w innej publikacji [patrz: Uszyńska-Jarmoc, 2003, 29-34].



Rysunek 4. Możliwe rodzaje aktywności twórczej dziecka w edukacji wczesnoszkolnej

Zabawa twórcza w przyszłe role jest dobrym wstępem do refleksyjnego i bardziej realnego myślenia oraz budowania obrazów odnośnie możliwych wizji własnej przyszłości i swojego miejsca w świecie.

Stan relaksu, ludyczna atmosfera, swoboda i spontaniczność poszukiwania różnorodności i różnorodność poszukiwań, a przy tym naturalna i „bezkarna" możliwość lekceważenia w zabawie realiów życia codziennego (odkrytych bolesnych faktów dotyczących siebie) mogą być dobrym wstępem do zmierzania się z przyszłymi rolami pełnionymi w prawdziwym życiu. Ponadto wydaje się, że to właśnie ten typ aktywności twórczej podejmowanej w dzieciństwie może w późniejszym życiu przygotować do realizowania twórczego stylu życia, ujawniającego się w postaci samorealizacji, ponieważ zabawa to aktywność

niezależna od zewnętrznych kar i nagród, a także niezależna od niepowodzeń. Może więc być aktywnością samowzmacniającą i samonagradzającą się.

Dorota Kubicka [2003, s. 103] twierdzi, że zabawę i twórczość łączą wspólne mechanizmy poznawcze (np. myślenie dywergencyjne, wyobraźnia) i/lub afektywne (fizyczna, społeczna i poznawcza spontaniczność, poczucie humoru i radość). Warto tu podkreślić, że nie każda zabawa jest twórczością, tak jak nie każda twórczość ma cechy wspólne z zabawą. Natomiast zabawy symboliczne, zwłaszcza młodszych dzieci, mają wiele wspólnego z twórczością[28]. Aktywność twórcza podejmowana w ramach zabawy będzie zwykle aktywnością: 1) o charakterze spontanicznym, 2) bardziej o charakterze autokreacyjnym (choć raczej nieuświadomionym i nie celowym) niż kreacyjnym, 3) aktywnością powiązaną bardziej z motywacją autonomiczną niż instrumentalną. Z kolei biorąc pod uwagę charakter wyników, twórcza zabawa jawić się będzie jako aktywność o charakterze procesualnym a nie atrybutywnym. Natomiast biorąc pod uwagę rodzaj materiału lub tworzywa, to najczęściej będzie to aktywność zintegrowana. Drugim typem aktywności, wyodrębnionym ze względu na cel, jest nauka. Celem nauki (a ściślej uczenia się) jest doskonalenie siebie, swojej wiedzy, umiejętności, postaw. Twórcze uczenie się siebie polega na poznawaniu i odkrywaniu własnego Ja, przetwarzaniu informacji o sobie, uzgadnianiu własnych doświadczeń z doświadczeniami rówieśników. Autokreacja odnośnie dzieci w młodszym wieku szkolnym przypominać może postać nauki wchodzenia w przyszłe wyobrażone role, prezentowania wizji siebie, swoich zachowań, postaw, antycypowanych osiągnięć. Z kolei aktywność twórcza określana mianem „praca" to aktywność skierowana na doskonalenie świata zewnętrznego (rzeczywistości przyrodniczej, społecznej, technicznej, kulturowej). Celem tej aktywności jest kreowanie świata zastanego, poprzez wzbogacanie lub modyfikowanie go. Celem aktywności twórczej noszącej znamiona pracy może być również tworzenie nowej rzeczywistości. Ta forma aktywności twórczej może być również źródłem rozwoju dyspozycji autokreacyjnych, ponieważ dzięki pracy dziecko może odkryć wiele prawd o sobie, na przykład odnośnie potrzeb życiowych realizowanych w życiu codziennym, oczekiwań lub aspiracji.

[28] Autorka [Kubicka, 2003, s. 105] uważa, że „zabawa symboliczna realizuje się w świecie znaków, znaczeń i ich interpretacji, w obszarze relacji między znakami a znaczeniami, które są podatne na interpretacje, rozciągliwe i właśnie dlatego stwarzają okazję do twórczości". Warunkiem zainicjowania i realizacji zabawy jest uruchomienie wyobraźni twórczej, podjęcie czynności fantazjowania, zastąpienie sytuacji realnej sytuacją wyobrażoną. Dziecko w zabawie tworzy nie tylko nową rzeczywistość, ale i reguły w niej panujące. Wincenty Okoń [1987, s. 20] zaznacza, że „twórczy proces wytwarzania prawideł ma szczególne znaczenie w rozwoju dziecka, gdyż o ile z pewnym trudem przystosowuje się do prawideł narzuconych przez otoczenie, o tyle podporządkowanie się prawidłom przez siebie wyodrębnionym przychodzi mu łatwo i daje trwałe efekty".

Aktywność spontaniczna, inspirowana i kierowana

Aktywność dzieci można wiązać z rodzajami uczenia się wyodrębnionymi przez L. S. Wygotskiego [1971]. Aktywność spontaniczna (inaczej samorzutna, dobrowolna) to taka, która pojawia się mimo braku zewnętrznej stymulacji, mimo nacisków społecznych i przymusu. Wyzwalana jest przez potrzeby dziecka, a nie poprzez zadania stawiane przez nauczyciela lub inne osoby. Ten typ aktywności należy łączyć z uczeniem się spontanicznym, które można najkrócej wyjaśnić jako zbieranie różnorodnych doświadczeń w sposób naturalny, niezamierzony, czasem również nieuświadomiony [Wygotski, 1971]. Ten rodzaj uczenia się można opisać słowami: „dziecko robiąc to, co chce, uczy się tego, czego chce". Aktywność kierowana związana jest z uczeniem się reaktywnym, określanym mianem „uczeń uczy się tego, czego chce jego nauczyciel". Natomiast aktywność inspirowana występuje wtedy, gdy adekwatnie do rozpoznanej potrzeby dziecka nauczyciel potrafi zaproponować mu odpowiednie zadanie umożliwiające realizację tej potrzeby. W sytuacji uczenia się spontaniczno-reaktywnego dziecko nie zdaje sobie sprawy z faktu, że jest sterowane przez nauczyciela, wydaje mu się, że jest zarówno autorem przebiegu, jak i skutków aktywności. Aktywność inspirowaną, zaangażowaną w proces uczenia się spontaniczno-reaktywnego opisuje się zwykle następująco: „dziecko robi to, co chce, ale chce tego, czego chce jego nauczyciel". Pomaganie dziecku w tworzeniu, to według K. J. Szmidta [2003] nie tylko usuwanie możliwych barier, blokad i przeszkód w działaniu dziecka, ale wzbogacanie jego wiedzy, poprzez ułatwianie bezpośrednich kontaktów ze światem zewnętrznym (społecznym, technicznym i kulturowym). Reasumując, rola nauczyciela może wyrażać się: 1) w organizowaniu warunków do spontanicznej aktywności dziecka, 2) stymulowaniu jej, a więc inicjowaniu, podtrzymywaniu, wzbogacaniu lub różnicowaniu, 3) kierowaniu tą aktywnością.

Aktywność indywidualna, podejmowana w diadach, zespołowa i grupowa

Twórcza aktywność analizowana pod względem liczby uczestników pracujących nad problemem, zadaniem lub podejmujących próbę ekspresji własnego Ja lub projekcji Ja może przybierać cztery różne formy: indywidualną, podejmowaną w diadzie, zespołową, grupową. Zespół to wyróżniony zbiór ludzi występujący jako jednostka samodzielna, a grupa to zbiór ludzi bez specjalnych powiązań. Zespół zadaniowy to szczególnie ważny rodzaj zespołu, formalnie wyodrębniony z jakiejś większej struktury organizacyjnej. Działa jako samodzielna organizacja, której celem jest realizacja określonego zadania. Jest też rozliczany z efektów podjętych działań. Zespół zwykle powołany jest na jakiś czas określony, a liczba członków zespołu nie musi być stała. Twórcza

aktywność indywidualna, choć realizowana w szkole na forum klasy, może być próbą przymierzania się do twórczości w samotności. Hanna Krauze-Sikorska [2006, s. 188] analizując badania własne i powołując się na badania przeprowadzone wcześniej przez innych badaczy, formułuje wniosek o pozytywnej zależności pomiędzy samotnością a wynikami twórczości. Autorka podkreśla, że samotność sprzyja twórczości, ale tylko pod warunkiem, że jednostka akceptuje ją, a jednocześnie wysoko ceni własną twórczość. Preferowanie przez ucznia pracy indywidualnej może świadczyć o jego samodzielności, postawie nonkonformistycznej, odpowiedzialności, poczuciu podmiotowości, autonomii, kompetencji i sprawstwa, a także wysokim poczuciu własnej wartości.

Zaletą twórczego działania jako pracy zespołowej może być z kolei rozwijanie empatii, zwiększanie się spójności i integracji grupy; wzrost współodpowiedzialności, uczenie się kooperacji i współpracy, akceptacji pomysłów innych oraz tolerancji. Biorąc pod uwagę cel stymulowania twórczej aktywności dziecka w młodszym wieku szkolnym, którym jest autokreacja, warto podkreślić fakt pozytywnych działań podejmowanych w zespołach. Autorzy K. James, K. Clark i R. Cropanzano [1999] dokonują analizy pozytywnych i negatywnych stron twórczości podejmowanej w grupach. Twierdzą, że dzieci w młodszym wieku szkolnym, które są w fazie relatywizmu moralnego, zdolne są do przestrzegania i uzgadniania umów społecznych, negocjacji, podejmowania interakcji sprzyjających porozumieniu. Większość w tym wieku potrafi już funkcjonować we wspólnym polu uwagi, prowadzić dialog (werbalny lub symboliczny) [Mouchiroud i Lubart, 2002]. Wynika stąd, że warto proponować dzieciom takie zadania, które wymagają pracy w zespole, bowiem może to łagodzić problemy rywalizacji między nimi[29]. K. Brocławik [2005] mówiąc o grupach twórczych stwierdza, że najważniejszym zadaniem jest zapewnienie grupie autonomii. Poza tym ważną kwestią jest również zakreślenie granic grupy (np. poprzez fizyczną izolację, co jest dość trudne w klasie szkolnej), rozpoznanie własności strukturalnych i dynamiki grupy, struktury ról i zakresu odpowiedzialności, rodzaju przywództwa (rozproszone czy autokratyczne). Nauczyciel powinien uczestniczyć w rozwiązywaniu problemów komunikacji wewnętrznej i zewnętrznej. Znajomość grupy pracującej twórczo pozwoli rozwiązać dość często występujący w szkole problem ograniczeń czasowych. Projektując korzystne środowisko działania, nauczyciel powinien umieć dostosować adekwatny rodzaj wsparcia zewnętrznego udzielanego grupie lub zespołowi. Mechanizmy twórczości grupowej zostały opisane w koncepcji umysłu zbio-

[29] K. J. Szmidt [2005] analizuje na podstawie literatury problem rywalizacji w twórczości, wskazując na wady i zalety. Wyniki dotychczas prowadzonych badań, jak stwierdza autor, nie dają rozstrzygających wyjaśnień odnośnie roli rywalizacji indywidualnej lub między zespołami.

rowego [Nęcka, 1985, 2001]. Autor twierdzi, że grupa dobrze generuje twórcze pomysły, jeżeli jest w niej właściwy klimat (brak rywalizacji, wysoka spójność, określone standardy moralne, brak tłumienia mniejszości, odpowiedzialność jednostkowa i grupowa, dobrze określony cel organizujący działanie).

Aktywność werbalna, plastyczna, ruchowa, muzyczna i zintegrowana

Wymienione rodzaje aktywności proponowane są ze względu na różny język wypowiedzi, czy inaczej mówiąc — produkt aktywności wyrażony w postaci takich symboli, jak słowo, gest, dźwięk, barwa. Jest to najbardziej znany w pedagogice wczesnoszkolnej podział aktywności dziecka, dlatego nie będzie tu szerzej omawiany. Warto jedynie zaznaczyć w tym miejscu, że nauczyciele edukacji początkowej najczęściej sprowadzają twórczą aktywność do aktywności plastycznej, rzadziej językowej (język mówiony lub pisany), a zupełnie sporadycznie: ruchowej, muzycznej lub zintegrowanej.

Aktywność wynalazcza, modyfikująca i odkrywcza

Wymienione wyżej rodzaje aktywności zostały wyodrębnione ze względu na rodzaj czynności i stopień ingerencji dziecka w rzeczywistość. Rozwiązywanie problemów typu „odkryć" oznacza, że twórcze dzieło (wytwór, produkt) istnieje w rzeczywistości materialnej lub symbolicznej, wystarczy go z niej wydobyć (odkrywanie praw, prawidłowości, związków, zależności, które już istnieją i działają, choć nie były wcześniej uświadamiane). Aktywność twórcza o charakterze modyfikującym różni się tym, że na bazie rzeczy znanych tworzymy nowe. Do uruchomienia tego typu aktywności można zastosować techniki Osborna w sytuacji, gdy mamy jakiś materiał wyjściowy, który należy przekształcić według jakichś zasad (powiększyć, zmniejszyć, dodać itp.) [patrz: Nęcka i in., 2005]. Natomiast aktywność wynalazcza pozwala stworzyć coś, co najpierw jawi się jako problem praktyczny. Najpierw określony jest cel i dana jest ogólna wizja stanu przyszłego, a następnym krokiem jest podjęcie działania realizującego dany cel. W poznawaniu siebie najczęściej uruchamianą aktywnością będzie aktywność odkrywcza, a w projektowaniu możliwych wizji siebie w przyszłości aktywność modyfikująca.

Aktywność emocjonalna, fizyczna i intelektualna

Wyróżnienie wymienionych wyżej typów aktywności twórczej ułatwi nauczycielom dobieranie adekwatnych metod pracy z dziećmi, które głównie angażować będą jedną ze sfer osobowości: intelekt, emocje i uczucia lub działanie fizyczne (stronę somatyczną i motoryczną tj. praksję, manipulację, lokomocję). Oczywiście w praktyce edukacyjnej trudno jest oddzielić poszczególne rodzaje aktywności, które w rzeczywistości współwystępują i wzajemnie się

uzupełniają. Zawsze jest jednak tak, że wybrana strona osobowości dominuje w działaniu nad pozostałymi. Wydaje się, że w edukacji początkowej dość często przeważa twórcza aktywność, która angażuje głównie poznawczą stronę osobowości dziecka. Rzadziej nauczyciele organizują sytuacje edukacyjne angażujące emocje i uczucia. Czym innym jest wykonywanie prac plastycznych „do szuflady," a czym innym tworzenie ich z myślą o kimś, kogo można uszczęśliwić, komu będą potrzebne, pożyteczne, przez kogo cenione. Zmienianie lub modyfikowanie świata lub siebie nie może być działaniem pozorowanym.

Aktywność autonomiczna i instrumentalna

Ten rodzaj aktywności wyodrębniony jest ze względu na rodzaj bodźców wyzwalających twórcze działanie dziecka. Potrzeby (biologiczne, społeczne, poznawcze) wyzwalają w sposób naturalny chęć działania i stanowią podstawę motywacji wewnętrznej (autotelicznej, autonomicznej). Aktywność autonomiczna jest często jednocześnie aktywnością o charakterze spontanicznym. Natomiast aktywność instrumentalną wyzwalają problemy i zadania stawiane przez otoczenie społeczne: nauczyciela, rówieśników, rodziców. Na podstawie analizy wielu raportów z badań B. A. Hennessey [2000] stwierdza, że nie zawsze wewnętrzna motywacja w działaniu twórczym jest jedynym pożądanym motywatorem w twórczych działaniach. Autorka stwierdza, że istnieją indywidualne różnice w zapotrzebowaniu na jakiś typ motywacji (wewnętrznej lub zewnętrznej). Zatem warto podkreślić potrzebę uruchamiania w procesie edukacji początkowej obydwu wyróżnionych rodzajów motywacji. Decyzja, którą z nich uruchomić powinna być uzależniona od celów, warunków, kontekstu społecznego tworzenia i osobistych preferencji dzieci.

Aktywność kreacyjna i autokreacyjna

Tak rozpatrywana twórcza aktywność dzieci odnosi się do przedmiotu oddziaływań twórczych. Może nim być świat zewnętrzny (rzeczywistość społeczna, kulturowa, techniczna, itp.) lub własne Ja. W przypadku aktywności autokreacyjnej (traktowanej zarówno jako aktywność uświadomiona jak i nieuświadomiona) dziecko jest zarówno przedmiotem, jak i podmiotem twórczego działania. Materiałem aktywności autokreacyjnej może być wiedza o sobie, własne umiejętności, zdolności i uzdolnienia, postawy, system wartości, oczekiwania, zainteresowania. Można też podkreślić, że przedmiotem autokreacji może być zarówno Ja przeszłe (nadawanie nowych znaczeń doświadczeniom przeszłym), Ja teraźniejsze (poszukiwanie nowych obszarów zainteresowań, świadome zdobywanie nowych umiejętności lub nowej wiedzy o sobie), jak i Ja przyszłe (projektowanie różnych alternatywnych, możliwych wizji siebie

w bliższej i dalekiej przyszłości). Mówiąc o aktywności kreacyjnej i autokreacyjnej, można też odnieść ją do źródeł aktywności opisanych przez J. Kozieleckiego [1992]. Autor podaje dwa rodzaje motywów wyzwalających twórczość człowieka. Pierwszy to model konfliktowy, w którym twórczość analizowana jest w aspekcie obrony przed frustracją w wyniku odczuwania wewnętrznych sprzeczności (niezgodności dotychczasowych doświadczeń z przeżywanymi aktualnie). Drugi model twórczości opisywany jest jako model spełnienia. Źródeł twórczej aktywności w tym modelu dopatruje się w podstawowej i najważniejszej potrzebie człowieka: potrzebie samorealizacji.

Aktywność atrybutywna i procesualna

Aktywność twórczą w wymienionych znaczeniach opisuje A. Tokarz [1985]. W znaczeniu procesualnym należy rozumieć ją jako aktywność potencjalnie twórczą, to znaczy taką, która jedynie stwarza warunki, która może, ale nie musi, prowadzić do uzyskania wyniku twórczego. A. Tokarz podkreśla, że warunkiem koniecznym, choć niewystarczającym tak pojmowanej aktywności jest „poszukiwanie różnorodności i różnorodność poszukiwań". W znaczeniu atrybutywnym aktywność twórczą można rozumieć jako tę, której wynikom można przypisać takie cechy, jak nowość, oryginalność, adekwatność, ewentualnie społecznie uznaną wartość. Wydaje się, że w odniesieniu do dzieci w młodszym wieku szkolnym szczególnie akcentowana powinna być aktywność procesualna ze względu na to, że w odróżnieniu od atrybutywnej, ma większą moc samonagradzającą, daje większe możliwości czerpania radości i satysfakcji z działania, nie rodzi obaw przed oceną zewnętrzną, uniemożliwia porównywanie się z innymi. Natomiast biorąc pod uwagę cel edukacji, to jest pomoc dziecku w procesach autokreacji, podkreśla się ważną rolę aktywności procesualnej.

Aktywność zadaniowa i samorealizacyjna

Aktywność zadaniowa i samorealizacyjna zostały wyodrębnione ze względu na trzy kryteria jednocześnie: czas ich trwania, źródło oraz cel. W dotychczasowej edukacji początkowej najczęściej zadania twórcze mają charakter zewnętrzny (program, nauczyciel), natomiast w aktywności samorealizacyjnej źródłem zadań jest sam podmiot tworzący. Poza tym poprzez aktywność zadaniową realizowane są bliskie i doraźne cele wychowania, natomiast cele dalekie realizowane są poprzez aktywność samorealizacyjną, która rozwija wszystkie zasoby (potencjały rozwojowe) pozwala spełniać się w życiu, przygotowuje do autokreacji i twórczego stylu życia.

Warto tu podkreślić, że na wymienione rodzaje aktywności twórczej można spojrzeć jednocześnie. Inaczej mówiąc, każdą obserwowalną aktywność

twórczą dziecka można ujmować z perspektywy wymienionych kryteriów klasyfikacji. Na przykład obserwowana aktywność ucznia może być jednocześnie aktywnością zabawową, spontaniczną, indywidualną, ruchową, emocjonalną, modyfikującą, kreacyjną, autonomiczną, samorealizacyjna i procesualną.

Materiał — tworzywo działania w twórczej aktywności wewnętrznej i zewnętrznej

W edukacji początkowej ważną kwestią jest nie tylko bezpośrednie wyzwalanie przez nauczyciela aktywności twórczej dziecka, ale równie ważne organizowanie różnych warunków do samodzielnego i spontanicznego uczenia się, dzięki podejmowaniu twórczej aktywności. Podkreśla się, że dzieci uczą się dzięki temu, co widzą, słyszą, wyczuwają (dzięki różnym zmysłom), czego dotykają, co robią, wyobrażają sobie, co wyczuwają intuicyjnie lub co przeżywają [Dryden i Vos, 2003]. Twórczość dzieci można traktować jako wyraz interpretacji poznawanego świata i budowania jego obrazu oraz obrazu siebie. Tak rozumiana może być ujmowana jako werbalne, muzyczne, obrazowe lub ruchowe odzwierciedlenie przetworzonej przez dziecko rzeczywistości lub jako przetworzone własne doświadczenia związane z percepcją siebie i własnego świata wewnętrznego. Już wcześniej podkreślono, że tworzywem aktywności twórczej są różnego rodzaju symbole należące do języka werbalnego (mówionego i pisanego) i niewerbalnego (znak graficzny, symbol wizualny, mimika, gest, dźwięk). Dzięki nim możliwe jest nie tylko komunikowanie się ze światem, ekspresja siebie, projekcja własnej osobowości, ale przede wszystkim zmienianie świata, kreowanie wizji światów możliwych i możliwych obrazów Ja. Ważne jest, aby w toku rozwiązywania zadań lub problemów twórczych dzieci mogły wyrażać siebie i komunikować się za pomocą dowolnych symboli, w wybranym przez siebie jednym języku lub kilku językach wypowiedzi. Uczniowie podejmując aktywność, np. malowanie, komunikowanie werbalne, ruch, śpiew itp., porządkują jednocześnie swoje doświadczenia, tworząc przyszłe możliwe wizje świata i siebie, odkrywają informacje o sobie, swoich lękach, uprzedzeniach, pragnieniach. Tworząc opowieści graficzne o sobie dzielą się z innymi swoimi pragnieniami, marzeniami, lękami. O twórczości muzycznej dziecka można mówić w sytuacji, kiedy tworzywem działania jest dźwięk, a w wyniku aktywności powstają nowe i oryginalne wytwory, np. układy choreograficzne (taniec) lub improwizacje melodyczne (śpiew). Twierdzi się, że wytwory te mogą być uzewnętrznione za pomocą różnych środków (znaków): mowa, gest, pismo, rysunek, nuty itp. w sposób trwały (np. partytura) lub nietrwały (śpiew na żywo) [Tęcza, 2004, s. 127]. Na przykład w dziedzinie muzyki wymienia się

następujące środki wyrazu muzycznego: interwał, melodyka, rytm, metrum, tempo, dynamika, tonalność, faktura harmoniczna, faktura polifoniczna, artykulacja, frazowanie, barwa, budowa formalna. Wytwory trwałe mogą być utrwalone w sposób aktualny (rzeźba, obraz) lub potencjalny (zapis nutowy, za pomocą druku, zapis na taśmie filmowej, który należy odczytać) [Tęcza, 2004]. Patrząc z innego punktu widzenia na tworzywo, można wyodrębnić takie jego rodzaje, jak: materiał, symbol, przedmiot, obiekt, układ, struktura [Kubicka, 2003, s. 94].

Autorzy A. Gałdowa i A. Nelicki [2005, s. 12] podkreślają, że materiałem (tworzywem) procesu twórczego może być „niemal wszystko, co wchodzi w zakres działań człowieka, także on sam i jego życie (...), a także drugi człowiek". Również R. Schulz [1990, s. 42] uważa, że tworzywem w aktywności twórczej może być całe życie człowieka, całokształt jego osobowości.

Dziedziny twórczości

Uznaje się, że twórczość realizuje się zawsze w kontekście wybranej dyscypliny aktywności. Typ aktywności dziecka wyznacza rodzaj tworzywa: słowo pisane lub mówione, ruch, dźwięk, barwa itp. Dziedzina twórczości łączy się ze zdolnością odbierania i/lub wytwarzania rzeczy nowych i oryginalnych wyrażanych w różnych językach, opartych na rozmaitych kodach: dźwiękowym, językowym, wizualnym i przestrzennym[30]. Dziedziny twórczości, zdaniem K. J. Szmidta [2003], nie ograniczają się tylko do tradycyjnie wydzielonych dziedzin twórczości artystycznej, naukowej i technicznej, ale również do dziedzin związanych z życiem społecznym, organizacją czasu wolnego, działalności związanej z realizacją różnorodnych zainteresowań[31]. Najczęściej w literaturze podkreśla się, że dziedzin twórczości może być tyle, ile można wymienić rodzajów codziennej działalności twórczej człowieka [Pietrasiński, 1969; Popek 1996; Nęcka, 2001; James i Asmus, 2000-2001; Cropley, 2000; Niu i Sternberg, 2001; Mouchiroud i Lubart, 2002].

[30] Podstawowe dziedziny twórczej aktywności dzieci, zgodne z prezentowanym tu modelem, zostały omówione w innej publikacji [patrz: Uszyńska-Jarmoc, 2003, s. 40-54], stąd w tym miejscu pojawią się jedynie niezbędne wyjaśnienia. Jak już podkreślono, twórczość ujawnia się w postaci różnorodnych komunikatów w zależności od tego, w jakim języku symboli komunikaty te są wyrażane, dlatego dziedziny twórczości wyodrębniono tu ze względu na język symboli. Wyodrębniono zatem aktywność werbalną, plastyczną, muzyczną, ruchową. Podział taki wydaje się być rozłączny i chyba nie zachodzi potrzeba uzupełniania o dalsze elementy. Wyodrębnienie twórczej aktywności zintegrowanej zakłada możliwość łączenia wymienionych dziedzin w ramach np. twórczej aktywności społecznej, która wyrażać się może w różnych językach: werbalnym, ruchowym, muzycznym, plastycznym lub jednocześnie w kilku językach.

[31] W koncepcji M. Csikszentmihały'ego [1996] z dziedziną twórczości łączy się również pole twórczości, które stanowią wszyscy ludzie, decydujący o tym, czy dane dzieło, może być włączone do dorobku danej dziedziny. Pole w przypadku twórczej aktywności dzieci stanowią nauczyciele, rodzice i inni ważni „recenzenci" jego wytworów.

Wyodrębnienie dziedzin aktywności twórczej w edukacji spowodowane jest tym, że nie w każdej dziedzinie uczeń wykazuje taki sam poziom osiągnięć. Z badań wynika [Sękowski, 2004; Uszyńska, 1998a; 2006; Popek, 2001; Baer i Kaufman, 2005], że można być uzdolnionym twórczo tylko w jednej konkretnej dziedzinie. Podkreśla się także, że osoby uzyskujące wysokie wyniki w poszczególnych dziedzinach posiadają odmienne cechy osobowości. Poza tym w zależności od dziedziny samą twórczość definiuje się nieco inaczej [Glück, Ernst, Unger, 2002, s. 57]. Takie dziedziny twórczości, jak np. matematyka, muzyka, architektura lub pedagogika tworzą inne „ustrukturalizowane kulturowo wzorce i procedury twórcze" [Szmidt, 2001, s. 45], każdą charakteryzuje inny język komunikowania się ze światem, swoiste systemy symboliczne obejmujące informacje oraz niezmienne wartości przekazywane z pokolenia na pokolenie[32].

W ostatnich latach mocno podkreśla się także znaczenie twórczości społecznej i jej rozwoju [Mouchiroud i Lubart, 2002]. Wydaje się, że ta dziedzina twórczości w edukacji początkowej powinna być uwzględniana nie tylko ze względu na tzw. dalekie cele edukacji (konieczność podejmowania pracy zespołowej we współczesnym świecie), ale także ze względu na realizację ważnej potrzeby relacji (patrz: rozdz. 2. — teoria Deciego i Ryana, koncepcja Harris) oraz potrzeby kompetencji, którą potwierdza się funkcjonując w grupie społecznej – rówieśniczej [patrz: rozdz. 2].

W Monachijskim Modelu Zdolności i Talentu [patrz: Mönks, 2004, s. 22], wyodrębnia się następujące dziedziny: matematyka, nauki ścisłe, technika, umiejętności komputerowe i szachy, sztuka, a w jej ramach muzyka i malarstwo, języki, atletyka i sport, stosunki społeczne. Zostając jeszcze przy dziedzinach twórczej aktywności można nawiązać do propozycji H. Gardnera [2002; patrz również: Suświłło, 2004], który w teorii inteligencji wielorakich wymienia następujące dziedziny szczególnych osiągnięć człowieka: językowa[33], prze-

[32] S. H. Carson, J. B. Peterson i D. M. Higgins [2005] wyróżniają dziesięć dziedzin twórczej aktywności człowieka: sztuki wizualne (m.in. malarstwo, rzeźba itp.), twórcze pisanie (literatura piękna: poezja, nowele, powieści itp.), humor, taniec, drama, muzyka, inwencja, nauka, sztuka kulinarna, architektura.

[33] Twórcza aktywność językowa dziecka dotyczy wszystkich wymienionych przez M. Kielar-Turską [1993] komponentów kompetencji komunikacyjnej: 1) kompetencji lingwistycznej wyrażającej się w rozumieniu i budowaniu zdań poprawnych gramatycznie; 2) lingwistycznych zdolności funkcjonalnych wyrażających się w różnicowaniu sposobów mówienia w zależności od kontekstu społecznego; 3) umiejętności poznawczych pozwalających poruszać się w przestrzeni znaczeń; 4) umiejętności intencjonalnego realizowania wypowiedzi w zależności od emocjonalnych i wolicjonalnych właściwości osoby mówiącej; 5) umiejętności społecznych potrzebnych do uzgadniania czy definiowania sytuacji mówienia; 6) umiejętności interakcyjnych pozwalających na stosowanie reguł językowych i nie językowych w celu podtrzymywania komunikacji; 7) umiejętności kulturowych odnoszących się do obrzędów, zwyczajów, norm i wartości danej grupy społecznej, z której pochodzi dana osoba. Twórczość, a więc nowość i oryginalność zachowań językowych, może dotyczyć i ujawniać się we wszystkich trzech zakresach kompetencji komunikacyjnej: zdolności językowo-poznawczych (kompetencji lingwistycznej, umiejętności poznawczych i zdolnościach imaginacyjnych); zdolności socjokulturowo-interakcyjnych (zdolności socjolingwistycznych i interakcyjnych); zdolności funkcjonalno-językowych (zdolności funkcjonalno-regulacyjnych, funkcjonalno-informacyjnych i funkcjonalno-heurystycznych) [Smółka, 2004, s. 57].

strzenna, logiczno-matematyczna, muzyczna, ruchowo-kinestetyczna, intrapersonalna, interpersonalna, przyrodnicza i egzystencjalna. Twórczość w wymienionych dziedzinach może wyrażać się dwojako: w twórczym uczeniu się języka tych dziedzin i w twórczym ich używaniu. Każdy z wymienionych tu języków można traktować zarówno jako narzędzie komunikowania się dziecka ze światem, jak również jako narzędzie kreowania świata i siebie.

Podobnie jak werbalną lub muzyczną, można rozpatrywać również twórczą aktywność w dziedzinie plastycznej lub ruchowej. Wydaje się, że wymienione dziedziny aktywności nie wymagają szczegółowego omawiania, ponieważ od lat są obecne w programach edukacyjnych w postaci treści programowych, zgrupowanych wokół różnych rodzajów edukacji: polonistycznej, technicznej, muzycznej, plastycznej, zdrowotno-ruchowej.

1.2.3. Zewnętrzne i wewnętrzne wyniki twórczej aktywności

W dotychczasowych podejściach do wyników twórczości akcentowano jedynie walory zewnętrznych wyników, to znaczy, analizowano twórczość, głównie w ujęciu atrybutywnym. W proponowanym w tej pracy modelu rozwoju twórczości dzieci w młodszym wieku szkolnym analiza wyników twórczej aktywności może przebiegać w dwu wymiarach: procesualnym i atrybutywnym. Wymiar procesualny odnosi się do wewnętrznych wyników twórczości, ujawniających się w postaci wzrostu lub spadku poziomu różnych kompetencji i cech człowieka (zmian w rozwoju umiejętności, postaw, przekonań, zainteresowań, wiedzy, itp.). Natomiast twórczość ujmowana w aspekcie atrybutywnym ujawnia się w postaci różnych dzieł.

Twórcze dzieła — materialne i symboliczne

W literaturze najczęściej podaje się następujące cechy twórczego wyniku: nowość (rozumiana w sensie obiektywnym lub subiektywnym[34]), oryginalność (wytwór zaskakujący, rzadko spotykany, nieprzeciętny, niebanalny, nieprzewidywalny, niepospolity), zastosowalność, generatywność, społeczna akceptacja, obserwowalność, komunikatywność, ponadczasowość [Popek, 2001; Nęcka, 1994, s. 21; Csikszentmihalyi, 1996; Niu i Sternberg, 2001]. Szerokie ujęcie twór-

[34] Twórczość obiektywna [Popek, 2001, s. 19] polega na odkrywaniu, tworzeniu bądź konstruowaniu rzeczy lub idei nowych i niepowtarzalnych, pojawiających się w kulturze duchowo-materialnej po raz pierwszy. Natomiast twórczość rozumiana w aspekcie subiektywnym dotyczyć może odkrywania prawd, rzeczy i tworzenia przedmiotów już istniejących, ale o których istnieniu twórca nie wie, stąd dla niego mają one cechy nowości i oryginalności.

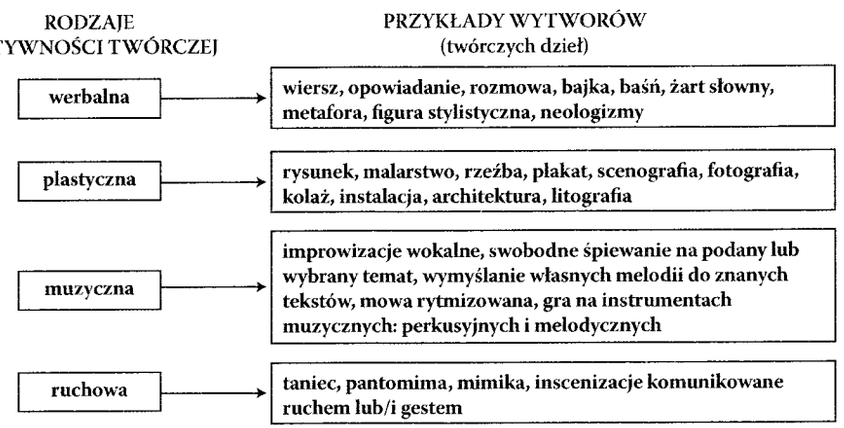
czego wyniku prezentuje K. J. Szmidt [2003] podkreślając, że może nim być: nowy sposób komunikowania się, nowa metoda działania, forma zabawy, czy spostrzegania świata, nowe organizacje, stowarzyszenia społeczne, instytucje i placówki kulturalne, oświatowe, rekreacyjne. W edukacji dzieci w młodszym wieku szkolnym wyniki twórczości nie muszą spełniać kryterium dzieł ponadczasowych, użytecznych, społecznie wartościowych. Natomiast warto przyjąć tu kryteria dzieła twórczego, które proponuje A. J. Cropley [2000], mianowicie: oryginalność, doniosłość, użyteczność, złożoność, zrozumiałość, przyjemność wzrokowa, (estetyka), elegancja, możliwość dalszej zmiany (ulepszania). Poza tymi, nie zawsze należy oczekiwać takich cech, jak: obserwowalność, generatywność i zastosowalność w odniesieniu do wytworów twórczości dzieci w młodszym wieku szkolnym.

Warto pamiętać, aby uczniowie również poznawali wymienione kryteria i zgodnie z nimi świadomie uczyli się tworzyć coś nowego, ponieważ wiedza o oczekiwanych cechach twórczego wyniku jest ważnym komponentem metatwórczości. Należy też podkreślić, że kryteria oceny wytworu twórczego mogą pochodzić od samego dziecka (to ono uznaje, że coś jest nowe i oryginalne) lub grupy społecznej (rówieśniczej). Jak podkreśla E. Nęcka [2001, s. 18], „ocena społeczna nie tyle rozpoznaje twórcze dzieła, ile je tworzy". Mogą one być w pewnym czasie uznane za twórcze i mogą przestać być twórcze, jeżeli grupa zmieni zdanie.

W literaturze akcentuje się, że materialny produkt twórczości ma być wartościowy przede wszystkim dla samego podmiotu tworzącego, choć nie uznaje się za twórcze tych wytworów, które są szkodliwe dla środowiska społecznego. Ponadto warto pamiętać, że dążenie do ukończenia dzieła nie powinno przesłaniać całego procesu twórczego. Często nauczyciele „zadają" wykonanie prac na konkursy lub wystawy. Niektórzy autorzy wskazują, że zewnętrzna, ocena, rywalizacja, dążenie do zajęcia pierwszego miejsca i uzyskanie nagrody materialnej osłabiają motywację do wykonywania tego typu prac w przyszłości. Podstawowe formy wypowiedzi twórczej dzieci w młodszym wieku szkolnym powstające w wyniku podejmowania twórczej aktywności w wyodrębnionych wcześniej dziedzinach implikują różne rodzaje wytworów, które są przedstawione na rysunku 5.

Twórcze dzieło symboliczne

Najszersze definicje twórczości traktują ją jako każdą działalność człowieka, której efekt nie musi być materialny (namacalny), ale musi być nowy i mieć znaczenie choćby tylko dla samego twórcy. Ponadto produkty twórczości nie muszą pozostawać niezmienne w określonym czasie (jak dzieła ponad-



Rysunek 5. Rodzaje wyników różnych form twórczej aktywności dzieci

czasowe), mogą trwać tylko w pewnej, krótkiej sekwencji czasowej. Przykładem twórczego wyniku symbolicznego może być pomysł, refleksja na temat możliwości zmiany świata zewnętrznego lub siebie. Zatem twórczy wynik może pozostać w postaci myśli, metafory, koncepcji, wizji, idei, nowych wartości, nowych poglądów. Twórczy symboliczny produkt to również nowa wiedza dziecka o sobie i o świecie, nowa koncepcja świata i siebie, nowe i oryginalne a jednocześnie zaskakujące zachowanie w interakcji społecznej. W tak szeroko określonej definicji wytworu mieścić się będą nowe zachowania dziecka, umiejętności, postawy i cechy osobowości. Wydaje się, że ważniejsze w edukacyjnym procesie twórczym są wyniki określone jako wewnętrzne niż wyniki zewnętrzne. Tak akcentowana twórczość w edukacji początkowej bardziej jest nastawiona na doskonalenie siebie niż doskonalenie świata. Nie ulega wątpliwości, że wartości rozwojowe twórczej aktywności są ważniejsze niż wartości doraźne ujawniające się w postaci „upiększonych" szkół, spektakularnych akademii, nagród zdobytych w konkursach. Akcentowanie w edukacji dzieci w młodszym wieku szkolnym wewnętrznych wyników twórczej aktywności pozwoli bezpieczniej przygotowywać je do tzw. twórczości codziennej sprzyjającej rozwijaniu postaw twórczych, a w przyszłości realizowaniu twórczego stylu życia, poczucia samorealizacji i podejmowania działań autokreacyjnych.

Nowa, twórcza sytuacja

Twórcza sytuacja może być nie tylko warunkiem (jak opisano na początku prezentacji edukacyjnego modelu rozwoju twórczości), ale także wynikiem twórczej aktywności, która może prowadzić do odkrywania nowych problemów lub

konstruowania nowych zadania. W pierwszych latach edukacji dziecka dorośli (nauczyciele, wychowawcy, opiekunowie, rodzice) tworzą sytuacje sprzyjające rozwojowi „kariery twórczej" dziecka. Natomiast twórczą sytuację pojmowaną jako wynik działania dzieci, kreuje częściej aktywność zbiorowa: zespołowa, grupowa lub podejmowana w diadzie, bowiem pomysły jednostki zgłaszane na forum grupy generują pomysły innych osób. W ten sposób tworzy się społeczny klimat twórczości, który jest ważnym elementem nowej twórczej sytuacji, która stworzona przez same dzieci jest tym cenniejsza, że daje większe szanse na rozbudzanie wewnętrznej motywacji do działania oraz identyfikowanie się z powstającymi, nowymi problemami i zadaniami. Wydaje się, że w dotychczasowej edukacji do twórczości ten rodzaj wyniku jest zupełnie niedoceniany.

Nowe problemy i zadania twórcze

Aleksander Nalaskowski [1998, s. 15] traktuje twórczość jako proces, rozumiany w sensie ciągu zmagań podmiotu z czymś już istniejącym. Dlatego autor twierdzi, że twórczość rodzi twórczość, bo skoro efekt twórczości jest nowy, to znaczy, że wcześniej istniało już coś starego. To, co powstaje jako nowe, staje się za chwilę stare, stąd znowu rodzi konieczność poszukiwania alternatywy. Skoro twórczość polega na uwalnianiu się jednostki od tego, co zawarte w danej sytuacji jako konieczne, do tego, co okazuje się w świadomości jako możliwe, to efektem takiej twórczości mogą być nowe zadania lub nowe odkryte problemy, które niekoniecznie muszą być przez nią podjęte. Mogą pozostać w sferze wyobrażeń, planów, marzeń, oczekiwań. Mogą też być podjęte przez innych, w innym czasie i miejscu. W edukacji dzieci w młodszym wieku szkolnym należy wyraźniej, niż to dotychczas czyniono, akcentować wagę wewnętrznych wyników twórczości, a przez to podkreślać wartości rozwojowe twórczej aktywności i jej możliwości autokreacyjne.

Rozwój osobowy człowieka jako wynik procesu twórczego

Niezwykle ważnym podkreśleniem w proponowanym modelu rozwoju twórczości dzieci w młodszym wieku szkolnym jest konieczność widzenia przez nauczyciela wartości rozwojowych stymulowania twórczej aktywności dzieci wyrażających się we wzbogacaniu osobowości dzieci, a w tym doskonalenie różnych typów myślenia składających się na inteligencję sukcesu.

Uzdolnienia twórcze

Uzdolnienia twórcze rozwijają się na bazie twórczych zdolności, które jak już podkreślono, są właściwością typową dla każdego dziecka [Mumford, Bau-

ghman, 1993; Lewis, 1988]. Predyspozycje (zdolności potencjalne) w wyniku systematycznego podejmowania twórczej aktywności zostają wypełnione określonymi treściami z zakresu różnych dziedzin, powodując rozwój uzdolnień twórczych. Zatem, oprócz zdolności myślenia twórczego i twórczej wyobraźni na uzdolnienia składają się określone umiejętności i wiedza związane z dziedziną tworzenia i językiem komunikatu twórczego, a także pewne właściwości osobowości i motywacji [patrz: Limont, 1998b, Limont, Cieślikowska, 2004; Uszyńska-Jarmoc, 2005i].

Inteligencja sukcesu

Niezwykle waży wpływ na kształt funkcjonowania poznawczego jednostki ma inteligencja sukcesu. Mimo iż w teorii inteligencji sukcesu R. J. Sternberg [2000] podkreśla, że wyłonione przez niego trzy typy myślenia są sobie przeciwstawne, to ich współzależność w realnym działaniu i w konkretnym kontekście jest oczywista. Myślenie analityczne i praktyczne mogą wspierać działania twórcze. Przykładem może być uruchomienie myślenia praktycznego w fazie dostrzegania i podejmowania tych problemów, których nie dostrzegają jeszcze inni, a które w opinii jednostki twórczej wręcz domagają się rozwiązania. Poza tym myślenie praktyczne sprzyja podejmowaniu inwestycyjnych decyzji typu: „tanio kupić, drogo sprzedać"[35] [patrz: teoria Sternberga i Lubarta, rozdz. 2.5]. Natomiast myślenie analityczne może być pomocne w fazie dostrzegania problemów i może ujawniać się w łatwości ich formułowania, a także selekcji problemów naprawdę ważnych[36].

Codziennej twórczej aktywności, w zależności od rodzaju dziedziny i charakteru zadania, towarzyszą w mniejszym lub większym zakresie myślenie: analityczne i praktyczne, które również podlegają doskonaleniu i rozwijaniu w procesie twórczym. Stąd w procesie edukacyjnym twórczą aktywność można traktować jako narzędzie rozwoju inteligencji sukcesu.

Wielokrotnie powtórzony cykl procesu rozwiązywania problemów twórczych rozwija cechy osobowości twórczej, wzmacnia postawy twórcze, umożliwia podejmowanie twórczego stylu życia. Wymienione w proponowanym tu edukacyjnym modelu rozwoju twórczości podstawowe właściwości osobowości, które są w znacznej mierze wynikiem podejmowania twórczej aktywności w szkole oraz w czasie wolnym, stanowić mogą wystarczającą podstawę do podejmowania świadomych decyzji odnośnie działań twórczych związanych z twórczym stylem życia, autokreacją i samorealizacją.

[35] Sternberg i Lubart zastosowali metaforę „tanio kupić, drogo sprzedać" do wyjaśnienia problemu twórczego. „Kupić tanio" znaczy znaleźć problem, który nie jest jeszcze rozwiązany, który nie ma jeszcze swojego opracowania w literaturze. Poznanie go nie zabiera czasu i pieniędzy. „Sprzedać drogo" oznacza, że po opracowaniu problemu można żądać wysokiej opłaty za otrzymane wyniki.

[36] Można również zastanowić się, czy wyróżnione przez innych badaczy typy inteligencji: społeczna, emocjonalna, intuicyjna [Karwowski, 2004] są rozwijane w toku procesu twórczego, rozpatrywanego w długiej lub krótkiej perspektywie czasowej. W. Dobrołowicz [2002, s. 13] wprowadza do psychologii twórczości nowe pojęcie „inteligencja intuicyjna", określając ją jako „sprawność posługiwania się myśleniem intuicyjnym, czyli umiejętnością rozwiązywania problemów w sytuacji deficytu niezbędnych informacji i/lub braku czasu na dokonanie pełnej analizy danych. Dzięki inteligencji intuicyjnej jednostka analizuje nie tylko gotową wiedzę, ale również informacje w formie przeczuć, odczuć, domysłów itp". Wydaje się, że tak rozumiane myślenie może mieć szczególne znaczenie w procesie podejmowania inwestycyjnych decyzji odnośnie działań twórczych.

Wiedza na temat dziedzin tworzenia — metatwórczość

Metatwórczość obejmuje nie tylko umiejętności, wiedzę o twórczości i tworzeniu, a przede wszystkim myślenie o twórczości, refleksję i rozumienie, czym jest, komu jest potrzebna, jakie są jej wyznaczniki, co pomaga, a co utrudnia tworzenie. Na potrzebę wspierania dziecka w konstruowaniu wiedzy na temat twórczości oraz procedur badania tej wiedzy wskazują m.in. W. Ligęza [2005], A. Antonietti [1997], J. Uszyńska-Jarmoc [2003]. Zdolność do świadomej refleksji nad twórczością nabywana jest długo, dlatego warto pomóc dziecku w zdobyciu wiedzy, np. o technikach pomocnych w twórczym działaniu. Metatwórczość oznacza ponadto zdawanie sobie sprawy ze swego myślenia o twórczości. Natomiast w dotychczasowych podejściach edukacyjnych do twórczości akcentowano jedynie konieczność rozwijania przez nauczyciela myślenia i wyobraźni twórczej uczniów.

Wiedza o sobie

Wiedza o sobie, która jest zdobywana w toku twórczej aktywności, może być rozpatrywana dwojako: po pierwsze, jako podstawowy cel realizowany w toku rozwiązywania problemów twórczych. W takiej sytuacji przedmiotem poznawania, doświadczania i twórczego działania jest własne Ja, własne życie — teraźniejsze i przeszłe, a także projektowane wizje siebie w przyszłości. Doświadczenia własne, które jak podkreślano w tej pracy, stanowią podstawowy materiał rozwoju człowieka, mogą podlegać opracowywaniu w procesie twórczym (spontanicznie podjętym, zainspirowanym lub kierowanym). Kodowanie, scalanie, porządkowanie, kategoryzowanie, strukturalizowanie, modyfikowanie lub uogólnianie informacji o sobie jest możliwe, dzięki takim kategoriom, jak: przeciwieństwo, podobieństwo, analogie, części wobec całości, następstwo przestrzenne, następstwo czasowe. Po drugie, wiedza o sobie zdobywana w procesie twórczym może być traktowana jako „uboczny" produkt twórczej aktywności. Celem działania twórczego dziecka jest np. przygotowanie scenografii do wybranego tekstu. Przy okazji tego działania może ono zdobyć wiedzę o sobie, np. uświadomić sobie swoje preferencje, możliwości, poznać stopień zaradności w pokonywaniu ograniczeń itp. W procesach auto-

kreacji najważniejsze jest Ja przyszłe. Jest to obszar projektowania własnej wizji swojego życia w różnych mniej lub bardziej odległych perspektywach czasowych. Dzięki podejmowaniu różnorodnej aktywności tworzenie przez dzieci możliwych, pozytywnych wizji własnego życia będzie czynnikiem motywującym je później do podejmowania działań realnych zgodnie z określonymi wcześniej projektami.

Poczucie własnej wartości i poczucie sprawstwa

Ważnym podkreśleniem w edukacyjnym modelu rozwoju twórczości jest konieczność akcentowania faktu, że efektem podejmowania twórczej aktywności jest nie tylko rozwój możliwości intelektualnych (dyspozycji: myślenia twórczego i wyobraźni), ale również zdawanie sobie z nich sprawy, zaufanie do swoich możliwości, wzrost motywacji do podejmowania działań twórczych, budowanie przekonania o sensie i wartości tworzenia. Podejmowanie twórczej aktywności, w którą zaangażowany jest jeden typ inteligencji, w której dziecko jest najsprawniejsze, daje mu poczucie sprawstwa i poczucia wpływu na zdarzenia. Odniesione sukcesy motywują do podejmowania podobnych działań w przyszłości.

Poczucie relacji ze światem

W literaturze podkreśla się, że dziecko potrzebuje dla swoich działań audytorium, którym mogą być nauczyciele, rodzice, rówieśnicy. Audytorium nie tylko obserwuje, ale i ocenia. Przyjmując inwestycyjną teorię twórczości, która w dużej mierze opiera się na ocenie, jak efekty twórcze będą przyjęte przez środowisko i podejmowaniu ryzyka odnośnie tego, czy „kupione" sprzeda się „drogo", należy organizować warunki do twórczej aktywności, aby dzieci jak najczęściej podejmowały działania wspólne, ponieważ zadania i problemy rozwiązywane we współpracy oraz kooperacji minimalizują ryzyko indywidualnej porażki, dają większe szanse na poczucie sukcesu. Natomiast wspólna praca i wspólny sukces „cementują" dzieci, dają im poczucie wspólnoty, zabezpieczają przed groźnymi dla rozwoju indywidualności procesami asymilacji i kontrastu zachodzącymi w grupie rówieśniczej, a opisanymi przez R. J. Harris [1995] (patrz: rozdz. 2.2.).

Poczucie tożsamości

Ze względu na rozpatrywanie procesu twórczego w kontekście teorii psychospołecznego rozwoju człowieka[37] E. H. Eriksona [1965] należy przyjąć, że

[37] Warto tu podkreślić, że zestaw cech osobowości będzie zawierał się w proponowanym modelu rozwoju twórczości w zależności od tego, którą fazę życia człowieka będziemy brać pod uwagę. Dla dzieci w młodszym wieku szkolnym ważne są te, które powinny być ukształtowane w początkowych fazach życia: ufność wobec siebie i świata, autonomia, poczucie inicjatywy oraz poczucie kompetencji i własnej wartości.

głównym efektem rozwoju tożsamości w pierwszych czterech fazach życia dziecka i rozwoju jego twórczości jest poczucie ufności, autonomii, inicjatywy i kompetencji (produktywności). Rozwiązywanie różnorodnych problemów i zadań twórczych o charakterze otwartym sprzyja formowaniu się świadomości posiadania tych wyznaczników tożsamości odnoszących się do poprzednich i aktualnej fazy życia dziecka (patrz: rozdział 2.1.).

Inne, wybrane cechy osobowości

Andrzej Strzałecki [1989] akcentuje potrzebę zrównoważonego traktowania trzech systemowo współzależnych czynników aktywności twórczej: czynników intelektualnych, osobowościowych i aksjologicznych. Badania nad konfiguracją cech osobowości sprzyjających zachowaniom twórczym dzieci w młodszym wieku szkolnym prowadzone były m.in. przez R. M. J. Proctor i P. C. Burnett [2004]. Autorzy wyodrębnili następujące zdolności i cechy: płynność, giętkość i oryginalność myślenia, zdolności opracowania, wewnętrzna motywacja, odwaga, gotowość podejmowania ryzyka, wyobraźnia, myślenie intuicyjne, podejmowanie wyzwań. Podobne właściwości jednostki twórczej podaje J. S. Renzulli [2002, s. 70]: płynność, giętkość, oryginalność myślenia, otwartość na nowe doświadczenia i pomysły, ciekawość, gotowość podejmowania ryzyka, wrażliwość estetyczna. Autor podkreśla, że nie wszyscy uznani twórcy XX wieku (np. Matka Teresa czy Nelson Mandela) mieszczą się w tej charakterystyce, sugeruje więc poszerzanie listy właściwości i podejmowanie badań nad określeniem roli takich czynników, jak: wizja, nadzieja, optymizm, poczucie sensu zmiany i swojej w niej roli, moralna odwaga, fizyczna i psychiczna energia, pasja itp.

M. Karwowski i J. Kujawski [2004, s. 69], pytają, czy warto dokonywać szerokiego opisu osobowości osób twórczych w celu projektowania wzoru osobowego wychowanka. Odpowiedź musi być negatywna, jeżeli w edukacji przyjmiemy, że rozwijanie indywidualności i niepowtarzalności ucznia jest najważniejszym zadaniem edukacji. Edukacja twórcza powinna być nastawiona nie na upodabnianie, ale pielęgnowanie różnic pomiędzy dziećmi. Tworzenie katalogu cech, do których nauczyciele mają zmierzać w edukacji wydaje się więc nieporozumieniem. Twórczej osobowości nie można „kształtować", „urabiać" — może ona być jedynie wynikiem świadomej i/lub nieświadomej pracy samego podmiotu. Proces rozwoju osobowości twórczej może być jedynie wspomagany z zewnętrz. Ponadto lista cech, jako potencjalnych celów pracy wychowawczej jest zbędna, ponieważ zasadniczą rolą nauczyciela jest

pomoc w tworzeniu, a nie kierowanie tworzeniem. Kształtowanie się twórczej osobowości jest procesem stawania się, dzięki któremu jednostka rozwija się w jedyny, niepowtarzalny sposób, ale także uczy się przyjmować odpowiedzialność za siebie i za własne życie.

1.2.4. Inwestycyjne decyzje odnośnie twórczego stylu życia

Decyzja jest dokonaniem wyboru odnośnie tego, co należy zrobić, jak, w jakim czasie, z kim, w jakim celu, czego unikać lub zaniechać, a co rozpocząć. Decyzje oznaczają procesy poznawcze, za pośrednictwem, których człowiek może oceniać różne możliwości rozwiązań i wybierać spośród wielu te najodpowiedniejsze. Decyzja o podjęciu twórczego działania i zgoda na nie pociąga za sobą konieczność rezygnacji z dotychczasowego stanu. Takie wybory często wymagają odwagi, dużej odporności emocjonalnej, poczucia kontroli wewnętrznej i odpowiedzialności.

Podkreśla się, że podstawowym warunkiem stymulowania postaw twórczych dzieci i młodzieży jest umożliwienie im odkrycia, dlaczego warto być kreatywnym, inwestować w siebie, we własny rozwój twórczy [Shumilov, 1997]. Uznaje się, że to nie nauczyciel powinien decydować za dziecko, czy ma ono podjąć aktywność twórczą. Wydaje się, że błędem dotychczasowych programów wspierających kreatywność jako cechę dziecka, jest brak działań umożliwiających mu wyobrażanie sobie obrazu możliwych światów i swego w nich miejsca, wyobrażanie sobie swojej roli w zmienianiu ich i dostosowywaniu do potrzeb własnych i innych.

Inwestycyjne decyzje odnośnie twórczości mogą odnosić się także do stylu życia[38] człowieka, który może być ujmowany jako proces dziejący się w stosunkowo długim czasie, w przeciwieństwie do procesu rozwiązywania jakiegoś konkretnego twórczego problemu. Twórczy styl przewija się przez całe życie, wyraża się w sposobach bycia, nawiązuje do doświadczeń z przeszłości, ale jednocześnie odnosi się do teraźniejszości i przyszłości. Wyraża się w postawach wobec siebie i świata, a przejawia się w czynnościach codziennych, rutynowych. Styl życia opiera się bardziej na automatycznych, choć twórczych reakcjach, które w niewielkim stopniu podatne są na zmiany. Tak

[38] Styl życia definiuje się jako zespół codziennych (powtarzających się, rutynowych) zachowań specyficznych dla danej jednostki [Kuleta, Trzópek, 2003, s. 125]. Styl życia jest przejawem przyjęcia jakiejś ogólnej zasady lub zasad, które wyznaczają cele i kierunki działania oraz podejmowania różnorodnych codziennych decyzji, a więc wiąże się z motywacją, spostrzeganiem rzeczywistości i działaniem w niej. Postawy, uczucia, spostrzeżenia i zachowania zostają zautomatyzowane w dzieciństwie i w dalszym życiu ludzie nieświadomie, spontanicznie, wręcz nawykowo wybierają sposób zachowania lub reakcji, podejmują pewne decyzje i wybory.

rozumianemu procesowi trudno przypisać jakieś konkretne określone dzieło twórcze, natomiast o twórczym stylu decyduje automatycznie pojawiająca się w zachowaniach właściwość, która przesądza o tym, że zawsze będą to zachowania nowe, niekopiowane, oryginalne, inne niż u większości osób z danego kręgu społecznego.

W zależności od przedmiotu postawy twórczej, można mówić o postawie „ku sobie" (autokreacja) lub „ku światu" (kreacja). W obydwu przypadkach podmiot tworzący nastawiony jest mimowolnie na zmienianie, przekształcanie, modyfikowanie, powoływanie czegoś do życia „od podstaw". W repertuarze codziennych czynności można dostrzec zachowania oryginalne, nowe, poszukujące, nieszablonowe i rutynowe. Trzeci wymiar twórczego stylu życia to samorealizacja pojmowana jako nastawienie na pełne, radosne, optymalne doświadczanie siebie, wyrażanie zgody na siebie, akceptacja siebie, bez zamiaru dokonywania większych bądź jakichkolwiek zmian.

Autokreacja

Ujawnienie własnych możliwości twórczych i sprawdzenie się w twórczym działaniu prowadzi do poznania siebie i jest czynnikiem sprzyjającym samoakceptacji. Świadomość własnych możliwości, zdolności i uzdolnień, potwierdzona realnymi osiągnięciami twórczymi, jest czynnikiem budującym poczucie własnej wartości. Nie oznacza jednak zaprzestania działania na rzecz siebie. Zatem samowiedza osobista potwierdzona wysokimi wynikami twórczej aktywności jest warunkiem nie tylko pełnej i świadomej samorealizacji, ale także świadomej autokreacji. W opisywanym tu edukacyjnym modelu rozwoju twórczości zakłada się, że kompetencja autokreacyjna to zespół wiedzy, dyspozycji, umiejętności i cech, które umożliwiają tworzenie siebie oraz planowanie i realizowanie własnej drogi życiowej. Podstawowymi składnikami kompetencji autokreacyjnej są:

- wiedza autokreacyjna indywidualna (osobista);
- wiedza autokreacyjna społeczna (naukowa i potoczna);
- pamięć autobiograficzna (przypominanie i rozpoznawanie zdarzeń osobistych i faktów autobiograficznych);
- myślenie biograficzne (zdolność do refleksji, przetwarzania danych, uogólniania, wyciągania wniosków);
- myślenie twórcze (antycypacyjne) i wyobraźnia;
- wiedza o sobie (Ja przeszłe, teraźniejsze i przyszłe);
- motywacja autoteliczna skierowana na stały rozwój siebie.

Akcentuje się fakt, że człowiek podlegając procesom transformacji, samodzielnie dokonuje aktów autokreacji polegających na ingerowaniu w zdarzenia

własnego życia, modyfikuje ich bieg, zapobiega zjawiskom niepożądanym, słowem jest podmiotem we własnych sprawach [Kuleta, 2002, s. 21]. Podstawowym warunkiem autokreacji jest pamięć autobiograficzna[39], której zasób wzbogaca się w toku podejmowania różnych rodzajów aktywności twórczej i która jednocześnie dostarcza materiału (tworzywa) do tej aktywności (twórcza aktywność oparta na osobistych wspomnieniach i przeżyciach).

Warto też przypomnieć, że zdarzenia mogą mieć postać semantyczną lub epizodyczną, mogą być zakodowane za pomocą kodu obrazowego, werbalnego lub symbolicznego (interpretacje) [Maruszewski, 2001, s. 214]. Dane zakodowane w pamięci epizodycznej lub semantycznej mogą ujawniać się w autonarracji. Ten typ ujawniania zasobów pamięci jest szczególnie przydatny w edukacji początkowej. Narracje (werbalne, plastyczne, ruchowe lub inne) nie tylko dają dziecku możliwość uświadomienia sobie czegoś bardziej wyraźnie, ale też można dzięki nim dokonywać restrukturyzacji doświadczeń (na przykład proponując dziecku rysunek na temat „moja najszczęśliwsza porażka").

Roman Schulz [1990] podkreśla, że autokreacja polega na wypracowaniu idealnego obrazu siebie, a następnie dążeniu do jego urzeczywistnienia w ciągu całego życia. Autokreacja polega na rozwijaniu własnej osobowości i kierowaniu biegiem życia.

Samorealizacja

Abraham Maslow [1990] sądzi, że zachowania osób samorealizujących się (samoaktualizujących) są podobne do zachowań dzieci, a podobieństwo tkwi w działaniach spontanicznych, pozbawionych wysiłku, wolnych od stereotypów, pełnych ekspresji, radości, podejmowanych z poczuciem zadowolenia i szczęścia oraz w sytuacji pełnego poczucia bezpieczeństwa psychologicznego[40]. Martin Seligman [1997] uważa, że twórczość może być źródłem doświadczenia „uskrzydlenia", które M. Csikszentmihalyi [1996] nazywa doświadczeniem „przepływu" (*flow*). Jest to jeden z bardziej pozytywnych stanów emocjonalnych człowieka dający mu poczucie sensu życia. Można doświadczać go w sytuacjach, gdy ma się poczucie, że maksymalnie wykorzystane są własne zasoby, podejmuje się wyzwania życiowe i potrafi

[39] T. Maruszewski [2001, s. 210-214] uważa, że pamięć autobiograficzna to pamięć deklaratywna, która odnosi się do osobistej przeszłości danej jednostki i stanowi reprezentację zbioru zdarzeń, które posiadają następujące właściwości: uporządkowane są sekwencyjnie (liniowo lub hierarchicznie); są datowane (lokalizacja czasowa może mieć różny poziom dokładności); mają określony sens dla jednostki; odnoszą się do Ja.

[40] Twórczość jako wartość nadającą ludzkiemu życiu sens i znaczenie rozważali także inni psychologowie humanistyczni: E. Fromm, C. Rogers, R. May. Podobne rozumienie twórczości, jako postawy życiowej, prezentowali w Polsce na gruncie pedagogiki społecznej H. Radlińska i K. Korniłowicz [patrz omówienie: Szmidt, 2001, 2002].

się im sprostać. Wiesław Karolak [2000, s. 11] twierdzi, że „twórczość zakorzeniona w samorealizacji może przejawiać się w zwykłych sprawach życiowych, w działaniach tzw. zwykłych ludzi, w działaniach przebiegających bez wysiłku, pozbawionych stereotypu i banału". W psychologii humanistycznej uznaje się, „że każdy człowiek ma jakby «zadany» własny plan życia, a miarą jego urzeczywistnienia jest właśnie samorealizacja" [Górniewicz, Rubacha, 1993, s. 44]. Podkreśla się także, że samorealizacja ma postać dążeń twórczych, o charakterze procesualnym, motywowanych autonomicznie, jest dążeniem do samorealizacji, a jednocześnie jej warunkiem. Twórczość tak rozpatrywana jest bardziej cechą osoby, niż cechą wytworu.

Dorota Ekiert-Oldroyd [2002, s. 156-157] wprowadza do polskiej literatury określenie „samorealizacja twórcza" i podaje trzy kroki prowadzące do niej. Pierwszy krok to świadomość pojęcia i znaczenia twórczości w życiu człowieka, przekonanie o powszechności potencjału twórczego. Krok drugi obejmuje wiedzę o teoriach twórczości, procesie twórczym, dziele, sposobach rozpoznawania twórczych stylów, o uzdolnieniach i sposobach ich manifestowania. Trzeci krok wymaga umiejętności twórczych oraz opanowania technik krytycznego myślenia. Twórcza samorealizacja, która według D. Ekiert-Oldroyd [2002, s. 157] możliwa jest dzięki podanym wyżej warunkom, polega na świadomym urzeczywistnianiu własnego potencjału, podejmowaniu twórczego stylu życia, osiąganiu satysfakcji i zadowolenia z własnych działań. Trudno zgodzić się z takimi wyznacznikami samorealizacji, bowiem gdyby je przyjąć, to należałoby podkreślić, że samorealizacja jest możliwa tylko w przypadku specjalistów od twórczości, a nie zwykłych ludzi (dorosłych, dzieci, młodzieży). Jest to pogląd sprzeczny również z koncepcją samorealizacji i koncepcją „przepływu" [Csikszentmihalyi, 1996, 1998].

Twórczy styl życia, autokreacja i samorealizacja to podstawowe wskaźniki mądrości człowieka, która według A. E. Sękowskiego [2004] łączy doświadczenie, zdolności poznawcze i emocje. Umożliwia trafne podejmowanie optymalnych decyzji w sferze funkcjonowania indywidualnego i społecznego, poznawczego i emocjonalnego, teraźniejszego i przyszłego. Mądrość ściśle wiąże się z wartościami i umiejętnością łączenia wartości osobistych, z wartościami cenionymi w danej grupie, społeczeństwie i kulturze.

Podsumowanie

Najbardziej ogólnie określoną twórczość można łączyć ze zmianą (stare na nowe; znane na nieznane, typowe na oryginalne). W takim ujęciu rozwój

i twórczość mają wiele wspólnego. Niektóre zmiany zachodzące w człowieku i jego zachowaniach prowadzą do rozwoju, stąd poprzez twórczość warto spojrzeć łącznie na dwie kategorie: 1) rozwój dziecka, rozumiany jako ciąg kolejnych, powiązanych wzajemnie przemian, 2) edukację początkową, której rolą jest udzielanie pomocy w rozwoju. W ramach obydwu kategorii zasadnicze znaczenie odgrywa aktywność twórcza dziecka: spontaniczna, inspirowana lub kierowana. Przedstawiony model pozwala na całościowe spojrzenie (warunki, kontekst społeczny i kulturowy oraz własne wewnętrzne zasoby) na problematykę twórczej aktywności dziecka jako czynnika zmian (rozwoju) w świecie zewnętrznym i w sobie. Tak rozumiana twórcza aktywność w edukacji pozwala ujmować dziecko jako współtwórcę zmian we własnym życiu. Zatem twórczość w prezentowanym modelu ujmowana jest bardzo szeroko, w aspekcie realizacji dalekich celów wychowania nastawionych na twórczy rozwój osobowy. Przyjmuje się dwa założenia K. Obuchowskiego [1985, s. 216]: pierwsze, że „osobowość jest organizacją, w której nie da się modyfikować żadnego jej składnika oddzielnie" i drugie, że „nie można kogoś zmieniać, jeżeli nie mamy pewności o pragnieniu przemiany przez osobę zmienianą". Warunkiem realizacji drugiego założenia jest świadomość różnicy między tym, co możemy w sobie zmieniać, a tym, czego zmieniać nie możemy [Seligman, 1997]. Według autora świadomość taka jest początkiem rzeczywistej zmiany. Dlatego w edukacji początkowej akcent powinien padać na rozwijanie pozytywnej postawy dziecka wobec zmian, która umożliwi mu zmienianie siebie i świata, elastyczne przystosowywanie się do świata, ale jednocześnie zapobiegać będzie powstawaniu poczucia bezradności, lęku przed zmianami, unikania myślenia o przyszłości, prezentowania biernej postawy wobec zmian lub nawet zdecydowanego oporu przeciwko nim i poszukiwania bezpieczeństwa w świecie zastanym. Ponadto, zgodnie z inwestycyjną teorią twórczości, niemniej ważna jest gotowość do podejmowania ryzyka, ale opartego na rzeczowej analizie zastanej sytuacji.

Dziecko, jako potencjalny twórca zmian, może je inicjować w różnych zakresach. Mogą to być zmiany dokonywane w środowisku (warunki zewnętrzne, zachowania innych: rodziców, nauczycieli, rówieśników wobec dziecka), ale także mogą to być zmiany odnoszące się do własnej osoby (zmiany w zakresie wiedzy, umiejętności, przekonań, nastawień, postaw, zainteresowań, tożsamości). Twórczość rozumiana jako proces dokonywania zmian w sobie może być realizowana na różnych poziomach (od modyfikowania, przekształcania do tworzenia zupełnie nowych jakości), a także w różnych obszarach (otoczenie realizuje Ja zewnętrzne, materialne, relacje Ja — świat społeczny). Poznawanie, a następnie tworzenie siebie w zależności od preferencji dziecka, sytuacji lub konkretnych treści może odbywać się na dwa sposoby: poprzez doświadczanie lub analizowanie siebie. Pierwszy sposób polega na uruchomieniu myślenia analityczno-krytycznego lub myślenia praktyczno-kontekstualnego. Te dwa rodzaje myślenia mogą pełnić funkcję wspierającą myślenie twórczo-syntetyczne. Drugi, doświadczanie siebie, dzięki zdolności do przeżywania, może uruchamiać myślenie intuicyjne oraz refleksję i autorefleksję. Używając innej klasyfikacji można wyodrębnić myślenie paradygmatyczne i narracyjne, które może także prowadzić do twórczych wyników.

Należy także podkreślić, że aktywność kreacyjna i autokreacyjna nastawiona na dokonywanie zmian w świecie zewnętrznym lub w sobie polega na selekcjonowaniu, porządkowaniu, porównywaniu, integrowaniu i wartościowaniu doświadczeń, a następnie ich osobistej, twórczej, czyli nowej dla siebie interpretacji. Tak rozumiana twórczość w edukacji wskazuje na podejście egalitarne zakładające, że: 1) każdy człowiek jest/może być twórczy, choć nie każdy w jednakowym stopniu, 2) twórczość nie zawsze wiąże się z określonym zewnętrznym, materialnym dziełem, twórczość bez dzieł określana jest mianem twórczości potencjalnie twórczej, czyli kreatywności, rozumianej jako cecha indywidualna człowieka występująca powszechnie [Nęcka, 2001], 3) twórczość jest cechą ciągłą (występować może w różnym nasileniu — od prawie niewidocznego w działaniach aż do wybitnych dzieł).

1.3. Obraz Ja jako warunek autokreacji człowieka — autorski model rozwoju Ja

W tej części pracy podjęta jest problematyka rozwijania samoświadomości i budowania obrazu Ja rozpatrywana z perspektywy procesu uczenia się, w którym materiałem myślenia są własne doświadczenia oraz poznawane doświadczenia innych. Proces uczenia się siebie i budowania obrazu i koncepcji Ja rozpatrywany tu głównie w aspekcie twórczej aktywności, uruchamiającej przy tym różne rodzaje myślenia: twórcze, analityczne i praktyczne, a także narracyjne i biograficzne. Ze względu na konieczność odwoływania się do źródeł z zakresu filozofii, psychologii, socjologii, pedagogiki i dość często spotykaną odmienność terminologiczną stosowanych pojęć w wymienionych naukach oraz aby uniknąć utrudnień w komunikacji wyjaśnione są podstawowe terminy używane w tej i dalszych częściach pracy.

Analiza literatury polsko- i obcojęzycznej odnośnie problematyki Ja prowadzi do wniosku, że istnieje duża dowolność w posługiwaniu się kluczowymi, podstawowymi pojęciami: obraz Ja, pojęcie Ja, system Ja, koncepcja Ja, struktura Ja, schemat Ja. W ramach ich wyjaśniania pojawiają się również kolejne

niejednoznaczne terminy, takie jak: samowiedza, samoocena, samoregulacja, tożsamość, poczucie własnej wartości, poczucie skuteczności, autoprezentacja, autonarracja, autoregulacja. Wymienione terminy analizowane są przez badaczy z wielu perspektyw. Inaczej wyjaśniane są w ujęciach psychodynamicznych, inaczej w psychologii rozwojowej, poznawczej, społecznej lub humanistycznej. Ponadto w polskiej literaturze psychologicznej zauważyć można duże różnice w poglądach odnośnie natury, struktury i rozwoju Ja wyrażanych przez A. Brzezińską [1973], J. Reykowskiego [1970]; L. Niebrzydowskiego [1976]; J. Kozieleckiego [1986], T. Szustrową [1976]; M. Pilkiewicza [1976], Z. Zaborowskiego [2000], J. Bokszańskiego [1989], H. Kulasa [1986], M. Dymkowskiego [1993, 1989], M. Dymek [1997], M. Jarymowicz [1999, Jarymowicz, Grzelak, 2000], A. Kwiatkowską [1999], T. Maruszewskiego [2001], M. Malicką [1996, 2002], M. Łagunę [1996], Z. Pietrasińskiego [1990].

Korzystanie z literatury obcojęzycznej dodatkowo utrudnia komunikację z powodu odmiennego znaczenia pojęć związanych z Ja, takich jak: *self-representation*; *self-description*, *self-esteem* [Lawrence, 1999, 2000; Kelley, Denny, 1997], *self-concept* [Kong, Zhu, 2005; Syngollitou, Daskalou, 2004; Hattie, 2004, Mc Inerney, Lillemyr, Søbstad, 2004], *self-schema*; *self-identities*; *self-attention* [Morin, 1999], *self-efficacy*; *self-system*; *self-love*, *self-confidence*, *self-acceptance*, *self-satisfaction*, *self-evaluation* [Priel, Assor 1990], *self-appraisal*, *self-worth*, *self-ideal*, *sense of adequacy*, *personal efficacy*, *sens of competence*, *congruence*, *ego*, *ego-strength*, *self-perception*, *self-description* [King, 1997, s. 68]. Podkreśla się, że używanie tych samych terminów na gruncie filozofii i psychologii prowadzi do nieporozumień [Griffiths, 1993]. W filozofii stosowane są takie terminy, jak: szacunek do siebie (*self-respect*), wiedza o sobie (*self-knowledge*), duma z siebie (*pride*), natomiast w psychologii odpowiednio poczucie własnej wartości (*self-esteem*), koncepcja siebie (*self-concept*), obraz siebie (*self-image* lub *self-esteem*) i samoakceptacja (*self-acceptance*).

Opracowanie teoretycznych podstaw koncepcji edukacji wymaga odwoływania się do wiedzy rozproszonej w różnych naukach, a w ich ramach do wiedzy ujmowanej z punktu widzenia różnych podejść teoretycznych i metodologicznych. Warto jednak w projektowaniu działań edukacyjnych odwoływać się do terminów, które zagnieżdżone są w różnych dyscyplinach, po to, by w myśleniu o edukacji stworzyć dla nich jedną wspólną, konceptualną przestrzeń. Dlatego przedstawione tu będą kluczowe terminy (kategorie), które funkcjonują w różnych naukach, ale są znaczące dla pedagogiki, mają dużą potencjalną wartość praktyczną, ponieważ dają się dopełnić o opisy i interpretacje pedagogiczne. Mają one służyć do budowania teoretycznego modelu wspomagania rozwoju dyspozycji kreacyjnych i autokreacyjnych dzieci w młodszym wieku szkolnym.

Warto tu podkreślić, że wspomaganie rozwoju obrazu Ja i budowania koncepcji Ja obejmuje nie tylko procesy edukacyjne, ale również socjalizacyjne.

Dorota Klus-Stańska [2000, s. 70] twierdzi, że każdy namysł nad edukacją wyraża się w języku, a ten zawsze znaczyć może coś innego w zależności od kontekstu kulturowego. Terminologia przyjęta z odmiennych obszarów interpretacyjnych, z chwilą przeniesienia jej do innego obszaru, może być czynnikiem zakłócającym, utrudniającym lub uniemożliwiającym proces pełnego zrozumienia. Terminy takie jak: Ja, system Ja, struktura Ja, obraz Ja, tożsamość, koncepcja Ja itp. — to pojęcia z języka nauk społecznych, stosowane są „w poprzek" różnych dyscyplin. Stąd ta część rozdziału poświecona jest porządkowaniu i uzgadnianiu kluczowych pojęć i terminów. Już na początku należy podkreślić trudności w precyzyjnym definiowaniu poszczególnych kategorii, ze względu na to, że znaczenie niektórych terminów zachodzi wzajemnie na siebie (m.in. Ja — system Ja, pojęcie Ja — koncepcja Ja), ale nadmierne dążenie do semantycznej jednoznaczności poszczególnych terminów nie wydaje się tu celowe, jeżeli w ogóle jest możliwe.

Charakterystyka poszczególnych pojęć (kategorii) zawiera stałe elementy: wyjaśnienie ich istoty, sposobów rozumienia według różnych autorów lub teorii naukowych, a następnie przyjęcie w tej pracy rozumienia analizowanego terminu na tle proponowanego modelu edukacji. Wyodrębnienie i zdefiniowanie kluczowych pojęć (kategorii) będzie punktem wyjścia do przedstawienia argumentów, które wskazują na konieczność odwoływania się do danej kategorii w edukacji. Sposób rozumienia wymienionych terminów stosowanych w literaturze polskiej i obcojęzycznej przedstawiony jest w kolejności od najbardziej ogólnych, nadrzędnych, szerokich. Na zakończenie tego rozdziału ukazany jest model ich wzajemnych powiązań i relacji.

1.3.1. Analiza podstawowych pojęć związanych z Ja

Samoświadomość

Według A. Morin [1999] samoświadomość jako zdolność do refleksji nad sobą jest wynikiem stawiania siebie w centrum uwagi. Odnosi się do pewnej formy samoouwagi (*self-attention*), dzięki której jednostka aktywnie identyfikuje, tworzy, magazynuje i ocenia informacje o sobie. Rozwój i wzbogacanie funkcji samoświadomości wymaga spojrzenia na siebie jakby z zewnątrz i umiejętności zachowania wobec siebie jakiegoś stopnia dystansu, bez którego jest niemożliwe jakiekolwiek ujęcie siebie. W literaturze podkreśla się, że myśli na swój temat są najczęstszymi i najważniejszymi elementami strumienia świadomości [Tesser, 2004, s. 43]. Samoświadomość według A. Morin [1999]

jest ściśle związana z mową wewnętrzną, w której dana osoba sama „mówi" o sobie, o swoich właściwościach i zachowaniach[41].

W literaturze podkreśla się, że samoświadomość pojawia się w momencie, kiedy dziecko przyjmuje perspektywę pierwszej osoby i zaczyna mówić o sobie „ja" oraz nabiera przekonania o swojej odrębności. Sądzi się, że musi ono najpierw dowiedzieć się, że istnieje, aby mogło poznawać i rozumieć właściwości tego istnienia. Dzieje się tak przed ukończeniem drugiego roku życia. Pierwszym przejawem samoświadomości jest zdolność rozpoznawania siebie w lustrze. Jest to również moment rozpoczęcia analizy siebie. Samoświadomość jest koniecznym warunkiem autoprezentacji, czyli bardziej lub mniej rozmyślnego i uświadomionego sobie manipulowania wrażeniem, jakie jednostka chce wywrzeć na innych osobach [Szmajke, 1999]. Według Z. Zaborowskiego [1998, 2000] dzięki samoświadomości możliwy jest proces kodowania, przetwarzania i integrowania wiedzy o sobie. Autor rozumie to pojęcie bardzo szeroko, wyodrębniając w nim treści wewnętrzne i zewnętrzne oraz cztery podstawowe formy: obronną, indywidualną, refleksyjną i zewnętrzną. Samoświadomość umożliwia proces przetwarzania informacji o własnej osobie i relacjach z innymi, sprzyja kontroli oraz regulacji własnych przeżyć lub zachowań [Zaborowski, 1998, s. 273]. Tak szeroko zdefiniowane pojęcie samoświadomości obejmuje swoim zakresem również obraz Ja, pojęcie Ja, koncepcję Ja. Zatem, definicja samoświadomości podana przez Z. Zaborowskiego wydaje się zbyt szeroka, by mogła być wykorzystana na gruncie edukacji początkowej.

Funkcjonują również wprowadzone przez A. Fenigsteina, M. F. Scheiera i A.H. Bus [za: Plant, Ryan, 1985, s. 436] określenia *self-awareness* i *self-consciousness*. Pierwszy termin oznacza samoświadomość jako stan, natomiast drugi jest używany przez autorów w sensie samoświadomości artykułowanej, dostępnej sobie i innym w postaci samowiedzy. W związku z drugim terminem wymienia się dwie formy samoświadomości: *private self-consciousness* (prywatna samowiedza) i *public self-consciousness* (samowiedza publiczna)[42].

Reasumując, samoświadomość jako zdolność do refleksji nad sobą pojmowana jest w tej pracy jako pierwszy, podstawowy, ale niewystarczający warunek budowania obrazu Ja, pojęcia Ja, koncepcji Ja oraz różnych rodzajów tożsamości. Zatem samoświadomość to właściwość psychiczna człowieka umożliwiająca mu zdawanie sobie sprawy z przeżytych doświadczeń i współwarunkująca proces ich strukturyzacji i restrukturyzacji.

[41] Z badań przeprowadzonych przez A. Morin [1999] wynika pozytywna korelacja pomiędzy wewnętrzną mową a samoświadomością.

[42] W tej pracy terminy: Ja publiczne i Ja prywatne używane są w związku z analizą pojęcia obraz Ja, a nie pojęcia samoświadomość.

Ja

Spośród wymienionych na początku rozdziału terminów pojęcie Ja jest najtrudniejsze do zdefiniowania ze względu na bardzo obszerny zakres terminologiczny.

Próba odpowiedzi na pytanie, czym jest Ja, jest próbą odpowiedzi na pytanie, kim jest człowiek. Natomiast zrozumienie człowieka jest możliwe w sytuacji, gdy zrozumiemy, jak spostrzega siebie i jaką ma koncepcję własnej osoby w przyszłości. Tak więc, myśląc, pisząc lub mówiąc o Ja poruszamy się na pograniczu filozofii, socjologii i psychologii. Terminem angielskim adekwatnym dla Ja jest pojęcie *self*. Niektórzy badacze traktują je jako synonimy pojęcia tożsamość (*identity*). Psychologię Ja (psychologię *self*) charakteryzuje nastawienie poznawcze i społeczne. W ramach niej badacze raczej nie posługują się samym pojęciem Ja, lecz używają terminów: koncepcja Ja lub pojęcie Ja.

Najwcześniej wyjaśniano Ja poprzez poszukiwanie tego, czego człowiek może doświadczyć, a jednocześnie tego, co jest warunkiem doświadczenia. Dlatego Ja w ujęciu W. Jamesa [za: Turopolski, 1999a, s. 31] dzieli się na tzw. Ja empiryczne, którego doświadczamy i Ja, które doświadcza (tzw. czyste ego). Czyste Ja nie należy do Ja empirycznego, ale je konstruuje. Występuje również Ja społeczne, które należy rozumieć jako to, które określa, jak widzą nas inni. Człowiek ma tyle społecznych Ja, ilu ludzi rozpoznaje go w swoisty sposób, stąd często staje wobec konieczności opowiedzenia się za którymś Ja, czasami musi wyprzeć się jednej wersji siebie, aby przyjąć inną.

Na przykład R. R. Vallacher i A. Nowak [za: Tesser, 2004, s. 64] twierdzą, że Ja to największa struktura systemu poznawczego, która zawiera całość doświadczenia oraz osobiste informacje zbierane w ciągu życia człowieka. Inni badacze podkreślają, że Ja jest systemem samoorganizującym się, którego najważniejszym zadaniem jest utrzymanie spójności Ja. Z kolei M. A. Conway i C. W. Pleydell-Pearce [2000] definiują Ja jako zestaw aktualnych celów związanych z tworzącą się tożsamością, zorganizowanych hierarchicznie i reprezentujących część tzw. tworzącej się pamięci autobiograficznej. Natomiast R. F. Baumeister [za: Neckar, 2000, s. 141, Tesser, 2004, s. 18] wskazuje trzy uniwersalne pojęcia, które mogą wyjaśnić, czym jest Ja:

- świadomość refleksyjna, która pełni funkcję doświadczania siebie; jest to świadomość skierowana na własne stany psychiczne, emocje, postawy, cechy osobowości, nawyki itp.;
- afiliacja interpersonalna, traktowana jako typ tych doświadczeń, które pozwalają jednostce tworzyć relacje z innymi; odnosi się do takich pojęć, jak: autoprezentacja, odzwierciedlanie cech, autowizerunki; ten aspekt Ja pełni funkcję interpersonalną;

- samoregulacja, czyli Ja wykonawcze, rozumiane jako doświadczanie podejmowania decyzji, dokonywanie wyborów, podejmowanie działania, sprawowanie kontroli nad sobą i światem, podejmowanie prób zmiany samego siebie.

Małgorzata Malicka [1996] podkreśla podobieństwa i różnice znaczenia dwóch pojęć: Ja i ego, często w literaturze stosowanych zamiennie. Ego traktuje jako zdolność reagowania na otaczającą rzeczywistość. Ja jest świadome, natomiast ego jest dostępne pośrednio jako centrum doświadczania jednostki i strażnik jej niepowtarzalności. Według E. H. Eriksona [1965] ego filtruje i syntetyzuje doświadczenia, sprawuje nad nimi kontrolę, jest autonomiczne i samodzielne, działa na granicy świata wewnętrznego i zewnętrznego, a jego zadaniem jest utrzymanie ciągłości, spójności i integralności Ja. Zdaniem H. Markus [za: Turopolski, 1999, s. 59] termin Ja utożsamiany może być z pojęciem Ja, traktowanym jako system schematów, który selekcjonuje i aktywnie modyfikuje to, co jest spostrzegane, przechowywane w pamięci i przypominane przez jednostkę. Ja jest strukturą dynamiczną, aktywną, podatną na zmiany, wpływa na interpretację działań i doświadczeń jednostki, stanowi czynnik motywacyjny, tworzący standardy, plany i skrypty behawioralne. Według J. Jamesa [za: Turopolski, 1999a] Ja, ma dwa znaczenia. W pierwszym Ja oznacza działający podmiot i może być rozpatrywane w kategoriach czynności, aktywnej postawy jednostki wobec środowiska fizycznego i społecznego (Ja podmiotowe). W drugim znaczeniu Ja jest przedmiotem samopoznania, a więc obejmuje wszystko to, co jest w nas i co występuje na poziomie świadomości (Ja przedmiotowe). Ja podmiotowe, bazuje na trzech typach osobistego doświadczenia: Ja materialne (cielesność, fizyczność, przynależność do innych, posiadanie rzeczy mających jakikolwiek związek z Ja), Ja społeczne (kontakty z osobami bliskimi i znaczącymi), Ja duchowe (cechy i dyspozycje psychiczne). Ja przedmiotowe jest to strumień świadomości, z którego wyłania się wiedza. Podobne rozumienie terminu Ja, prezentuje Ch. Bühler, twierdząc, że w obrębie Ja człowieka można wyodrębnić Ja fenomenologiczne i Ja rdzeń. Ja rdzeń wyznacza dążenie człowieka do swobody, wygody, szczęścia, ekspresji, twórczości i samorealizacji oraz integracji wewnętrznej i spokoju ducha [za: Dymek, 1997, s. 19]. Ja podmiotowemu używanemu w terminologii Jamesa, odpowiada Ja rdzeń w teorii Ch. Bühler. Natomiast Ja przedmiotowe oznacza mniej więcej to samo, co Ja fenomenologiczne. Henryk Kulas [1986] definiuje termin Ja w rozumieniu Ja przedmiotowe lub, używając innej terminologii, Ja fenomenologiczne, bowiem Ja stanowi przedmiot poznawania, uświadamiania sobie oraz rozumienia swojego zachowania, cech, zdolności, swojej wartości, własnych uczuć, myśli i motywów [Kulas, 1986, s. 11].

Od kilkunastu lat w literaturze podkreśla się inną perspektywę analizy Ja, mianowicie perspektywę dialogową. W psychologii ujmującej Ja dialogowe (określane także jako Ja dialogiczne) [Hermans, Kempen i van Loon, 1992, s. 28-29], podkreśla się, że jest ono złożone z wielu Ja, a każde z nich wchodzi w dialog i interakcje ze sobą i/lub z pozostałymi. Ja ma zawsze kilka, nieraz sprzecznych postaci, ponieważ każde z nich ujmuje z innej perspektywy własne doświadczenia. Ja, ujmowane z jednej perspektywy może sprzeczać się, zgadzać, nie zgadzać, pytać, podważać, być w opozycji lub nawet ośmieszać inne Ja. Ponadto Ja obejmuje zarówno realny, jak i wyobrażony wizerunek siebie w czasie i w przestrzeni, który może być modyfikowany w zależności od zmian zachodzących w czasie i/lub kontekście społecznym. Każde Ja ma unikalną psychologiczną jakość w relacji do unikalnej przestrzennej perspektywy, której źródłem są wcześniejsze doświadczenia. Wreszcie należy podkreślić, że Ja jest społeczną konstrukcją, ponieważ zarówno realne, jak i wyobrażone Ja są uzgadniane, dzięki intrapersonalnej lub interpersonalnej rozmowie.

W tej pracy Ja rozumiane jest jako kategoria psychologiczna, obejmująca całość uświadomionych i nieuświadomionych doświadczeń poznawczych, społecznych, emocjonalnych i praktycznych człowieka. Ja ujmowane jest tu w aspekcie dynamicznym, jako Ja dialogiczne a jednocześnie Ja poznające i poznawane, Ja doświadczające i doświadczane, Ja podmiotowe i przedmiotowe.

Schemat Ja

W obrębie psychologii poznawczej twierdzi się, że Ja rozpatrywać można w kategoriach systemu schematów poznawczych, czyli uporządkowanej struktury wiedzy o sobie, dotyczącej określonej dziedziny, która modyfikowana jest przez kolejne doświadczenia [Turopolski, 1999]. Schemat Ja to część systemu pamięci, który stanowi wewnętrzny portret nas samych, pozwalający organizować nowe informacje dotyczące Ja. Zatem schemat Ja można traktować jako poznawczą generalizację własnej osoby, wyrażaną za pomocą cech tworzących się wokół tych aspektów, które pomagają odróżniać siebie od innych. W schemacie Ja, według psychologii poznawczej, zawierają się: reprezentacja siebie, model siebie oraz reguły konstruowania tego modelu. Według E. Trzebińskiej [1998, s. 28] schemat jest nie tylko reprezentacją siebie, ale także procedurą przetwarzania informacji o sobie. Powstaje on dzięki nie tylko zapamiętywaniu informacji, ale też utrwalaniu procedur posługiwania się nimi. Prawidłowo uformowany schemat jest abstrakcyjny, złożony, dobrze zorganizowany i stanowi spójną całość, dlatego jest narzędziem umożliwiającym dalsze poznawanie siebie: ukierunkowuje uwagę, percepcję i sposoby przetwarzania informacji o sobie, m.in. wnioskowanie, uogólnianie, ocenianie, interpretowa-

nie, porównywanie, przewidywanie, planowanie, modyfikowanie, testowanie, korygowanie.

Samoświadomość, która według najnowszych badań pojawia się już w pierwszych dniach życia, a być może, jak podkreślają A. Fogel, I. de Koeyer, F. Bellagamba i H. Bell [2002, s. 193], już w okresie płodowym, pozwala dość wcześnie wytworzyć schemat Ja (ramy Ja), który dzięki licznym niewerbalnym dialogom podejmowanym przez dziecko z matką, kształtuje podstawy do formowania się różnych Ja. W rozwoju dialogowego Ja zmiany uwydatniające schemat siebie powstają w wyniku twórczego odkrywania siebie w dialogu intrapersonalnym lub interpersonalnym. Ramy są stałymi wzorcami wspólnej, skoordynowanej aktywności odnośnie tematów, celów, zakresu i podejścia w dialogu z samym sobą lub z drugą osobą. Tworzące się we wczesnym dzieciństwie ramy, powstające w wyniku interakcji z matką, umożliwiają odkrywanie siebie, a następnie myślenie o sobie. Ramy te mogą być bardzo sztywne lub elastyczne, giętkie, twórcze. Autorzy podkreślają, że bardziej korzystne są ramy twórcze i elastyczne, pozwalające na zmianę wizerunku siebie, w sytuacji, gdyby ten okazał się niekorzystny lub zbyt bolesny, utrudniający optymalne funkcjonowanie i samorealizację.

Według E. Trzebińskiej [1998] umysł człowieka dysponuje dwoma systemami schematów, dzięki którym możliwe jest tworzenie wizerunku własnej osoby. Pierwszy wynika z intelektualnej analizy danych na temat siebie i własnych zdarzeń życiowych, drugi, z charakterystycznych dla danej jednostki sposobów doświadczania relacji ze światem. Ewa Trzebińska [1998] podkreśla, że umysłowa reprezentacja własnej osoby i doświadczanie znaczenia własnych relacji ze światem to dwie odrębne, ale równorzędne, drogi poznawania i rozumienia siebie[43]. Ważne w tej pracy jest przyjęcie stanowiska autorki, która podkreśla, że zdolność do doświadczania jest człowiekowi dana, nie wymaga uczenia się, nie podlega rozwojowi, bowiem jest wpisana w biologiczną strukturę umysłu w chwili przyjścia dziecka na świat. W procesie analizowania siebie przyjmuje się założenie, że wiedza o sobie gromadzona jest w podobny sposób, jak wiedza o innych obiektach. Autorka podkreśla, że poznawanie siebie jest procesem szczególnym, ponieważ poznajemy siebie jednocześnie z zewnątrz i od wewnątrz. Takie poznawanie zapewnia bogactwo informacji o sobie. Żaden inny obiekt nie może być tak głęboko, wnikliwie i wszechstronnie, a więc lepiej, przez nas poznany niż własne Ja. Jednocześnie żaden obiekt nie jest tak trudny do poznawania ze względu na powszechną tendencję do tworzenia pozytywnego wizerunku własnej osoby, która jest tak silna i intensywna, że może zafałszować prawdziwy obraz Ja. Ewa Trzebińska [1998] charakteryzuje dwie drogi prowadzące do zrozumienia siebie. Pierwsza polega na intelektualnym pojmowaniu siebie, możliwym dzięki zbieraniu i opracowywaniu informacji o sobie poprzez intelektualną analizę zdarzeń. Drugi rodzaj rozumienia siebie polega na doświadczaniu zdarzeń wyrażającym się głównie w reakcjach emocjonalnych. Poznawanie siebie możliwe jest w trakcie np. przeżywania radości w związku z własnym sukcesem lub radości z sukcesu kogoś bliskiego.

[43] Obydwa uzupełniające się sposoby doświadczania świata i siebie uwzględnione są w autorskim modelu edukacji twórczej i programie rozwijania dyspozycji kreacyjnych i autokreacyjnych.

System Ja

Liczni badacze [za: Vasta, Haith i Miller, 1995, s. 518] podkreślają, że system Ja jest to układ wzajemnie powiązanych procesów, a mianowicie: samowiedzy, samooceny i samoregulacji. J. Hattie [2004] również proponuje rozdzielanie terminu *self-concept* na trzy wymiary: samowiedza, samoocena lub poczucie własnej wartości oraz poczucie własnej skuteczności (*self-efficacy*). Samowiedza obejmuje wszystkie informacje, które jednostka posiada o sobie, stanowiąc zbiór sądów opisujących. Samoocena obejmuje opinie o sobie i wyraża się w postaci sądów wartościujących. Termin samoregulacja wiąże się z kompetencjami człowieka oraz poczuciem kompetencji i polega na samokontroli własnych zachowań: postaw, uczuć, działań [White, 1963 za: Grolnick i Ryan, 1989]. Przyjęto w tej pracy, że o systemie Ja można mówić w sytuacji, gdy wymienione procesy działają jednocześnie, wzajemnie się warunkują, słowem — są nierozdzielne. Mówiąc o systemie Ja mówimy o kategorii dynamicznej. System Ja reguluje zachowanie w różnych sytuacjach poznawczych i społecznych. Natomiast patrząc oddzielnie na poszczególne składniki systemu Ja posługujemy się terminem struktura Ja. Na gruncie pedagogiki (a zwłaszcza edukacji) termin system Ja jest mało przydatny z tego względu, że w badaniach należałoby ujmować go jako proces, a jest to zbyt trudne do uchwycenia w codziennym funkcjonowaniu dziecka.

Obraz Ja

Właściwości obrazu Ja poddane są w tej pracy badaniom empirycznym, stąd termin obraz Ja jako kluczowy jest omówiony szerzej niż inne terminy związane z Ja. Termin ten jest odpowiednikiem często stosowanego w literaturze anglojęzycznej terminu *self-concept*, chociaż w tym miejscu należy także zaznaczyć, że nie jest precyzyjnie i jednoznacznie rozróżniany w literaturze. Określenia *self-esteem* i *self-concept* dość często używane są zamiennie [Branden, 2005; Syngollitou, Daskalou, 2004; King, 1997; Alfred, 1992]. W tej pracy termin *self-esteem* utożsamia się z samooceną globalną, a bardziej pre-

cyzyjnie — poczuciem własnej wartości, natomiast termin *self-concept* pojawia się w znaczeniu obraz Ja (choć w wąskim rozumieniu *self-concept* oznacza pojęcie ja). Często obraz Ja utożsamia się także z terminem angielskim *self-image*, który według P. J. Johnston [2001] oznacza myślenie jednostki o tym, jak jest widziana przez innych. Inaczej mówiąc, jest to zewnętrzny wizerunek jednostki, widziany oczyma innych. Jest to przekonanie człowieka odnośnie posiadanego przez innych ludzi jego obrazu siebie.

Obraz Ja obejmuje opisowe i wartościujące charakterystyki, które dotyczą różnych dziedzin i obszarów funkcjonowania człowieka [King, 1997; Rosenberg, za: Addeo i Greene, 1994]. Przyjęcie terminu *self-concept* jako poznawczej i oceniającej charakterystyki siebie zakłada, że odnosi się je do: sfery fizycznej, zdolności, uzdolnień, umiejętności szkolnych, relacji społecznych, oraz wymiarów transpersonalnych, określających relacje jednostki ze światem [Syngollitou, Daskalou, 2004]. Wielu autorów przyznaje, że obraz Ja jednostki nie jest jednolity, ale ma postać wielowymiarową i strukturalną [Byrne, 1984; Marsh, Gouvernet, 1989; Harter i Pike, 1984; Alfred, 1992; Gavin i Wort, 1996; Priel, Assor, 1990]. Początkowo wiedza o sobie traktowana była w badaniach psychologicznych jako kategoria ogólna, a nie wielowymiarowa. Używano, więc zamiennie takich pojęć, jak: *global domain self-concept*, często również utożsamianym z terminem *self-esteem, general self-concept, total self-concept, global self-worth* [Marsh, 1993]. Dopiero w latach osiemdziesiątych [patrz: Gröpel, Kuhl, Kazén, 2004] w badaniach zaczęto uwzględniać hierarchicznie ujęte, pojedyncze wymiary obrazu Ja. Według D. Lawrence'a [2000] obraz Ja to świadomość własnych fizycznych i psychicznych cech i atrybutów, podawanych w sytuacji stawiania sobie pytania: kim jestem. Anna Brzezińska [1973, s. 88] podkreśla, że obraz własnej osoby to „zbiór wiedzy czy wiadomości o własnych cechach, możliwościach i umiejętnościach. Warunkiem powstania i rozwijania się obrazu siebie jest istnienie odpowiedniego stopnia rozwoju samoświadomości". Inny badacz, B. M. Byrne [1984] definiuje obraz Ja jako poczucie i wiedzę odnośnie własnych zdolności, umiejętności, uzdolnień, wyglądu i społecznej akceptacji oraz jako stosunek do wymienionych aspektów. Natomiast W. Purkey [za: Kong i Zhu, 2005] określa obraz Ja dość szeroko, jako całość kompleksowego, zorganizowanego i dynamicznego systemu wyuczonych oczekiwań, zachowań i opinii, które jednostka uważa za prawdziwe w jej jednostkowym funkcjonowaniu.

Reasumując, w pracy tej przyjęto, że obraz Ja jest zorganizowanym zespołem informacji i przekonań odnośnie własnej osoby, które:

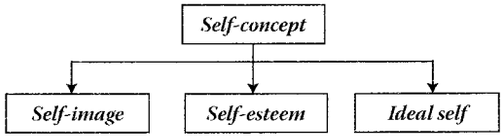
- dotyczą posiadanych atrybutów (cech osobowości, zdolności, cech fizycznych, wartości, celów, pełnionych ról);
- dziecko nauczyło się uznawać za własne dlatego są podstawą tworzenia pojęcia Ja pozwalającego na udzielenie odpowiedzi na pytanie: „kim jestem?", „jaki jestem?"
- są wynikiem dotychczasowych doświadczeń życiowych dziecka;
- są wytworem szeroko pojętego uczenia się w różnych sytuacjach społecznych i poznawczych;
- nieustannie podlegają wzbogacaniu, a jednocześnie ograniczonej modyfikacji;
- pozwalają na tworzenie koncepcji siebie w przyszłości: „kim mogę być?", „jakim człowiekiem mogę się stać?"

Struktura Ja a obraz Ja

Teoretycy zajmujący się problematyką obrazu Ja (*self-concept*) dokonują rozróżnienia pomiędzy treścią i strukturą obrazu Ja [Gröpel, Kuhl, Kazén, 2004]. Treść odnosi się do przekonań i ocen dotyczących tego, kim jestem i jak siebie oceniam, natomiast struktura Ja wskazuje, jak zorganizowany jest system wiedzy (treść Ja) [Mądrzycki, 1996]. Odnośnie struktury Ja wyróżnić można dwa stanowiska badawcze. W pierwszym ujmuje się ją jako wielowymiarowy i hierarchiczny konstrukt skomponowany z wielu różnych aspektów siebie (ról, perspektyw) lub inaczej, wielu różnych Ja [Marsh, 1987; Marsh, Barnes, Cairns i Tidman, 1984; Priel, Assor, 1990; Marsh, Craven, Debus, 1991; Hong, Perkins, 1997; Marsh, Craven, Rebus,1998; Marsh, Yeung, 1998; Klein, Zehms, 1996; Hong, Perkins, 1997; Addeo i Green, 1994; Kelley, Denny, 1997; Markus i Wurf, 1987; Smith i Croom, 2000]. W drugim traktuje się ją jako jednolitą, zintegrowaną konstrukcję [Gavin, Wort, 1996]. Najczęściej wymienia się następujące elementy struktury Ja: kompetencje szkolne, społeczne i fizyczne, wygląd fizyczny, społeczna akceptacja i ogólne poczucie własnej wartości [Harter, Pike, 1984]. Maria Jarymowicz [Jarymowicz, Grzelak, 2000, s. 107-145] twierdzi, że struktura Ja wynika z jego dwoistości, składa się na nią Ja podmiotowe, Ja przedmiotowe oraz interakcje pomiędzy obydwoma rodzajami Ja. Mariola Łaguna [1996, s. 37] różnicuje dwa terminy: obraz Ja i struktura Ja, podkreślając, że termin obraz Ja odnosi się do opisu osoby widzianej przez nią samą, jej oczyma. Natomiast w sytuacji, gdy opis dokonywany jest z zewnętrznego punktu widzenia, wtedy można mówić o strukturze Ja. Inaczej rzecz ujmując, struktura Ja to odkryty z zewnętrznej perspektywy sposób zorganizowania treści obrazu Ja. Takie też rozróżnienie przyjęte będzie w tej pracy. Autorzy – H. W. Marsh i A. S. Yeung [1998] wyróżniają cztery sposoby operacjonalizacji pojęcia obraz Ja. Po pierwsze, traktowanie Ja jako sumy wszystkich kolekcji

informacji pochodzących z różnych źródeł. Po drugie, jako średniej ważonej globalnego obrazu Ja składającego się z kilku średnich odnoszących się do specyficznych, najistotniejszych, najważniejszych, centralnych jego cech. Po trzecie, hierarchicznie ułożona struktura Ja, składająca się z elementów, które nie są mierzone bezpośrednio, ale wyłonione w wyniku analizy czynnikowej. Po czwarte, globalny obraz Ja oparty na generalizowanej ocenie siebie.

Wielu autorów sądzi, że obraz Ja jest konstrukcją zbudowaną hierarchicznie [Marsh, Craven, Debus, 1991; Barker, McInerney i Dowson, 2005; Markus, Wurf, 1987; Wylie, za: Yanico, Gen Ghih Lu, 2000]. Według R. J. Shavelson [za: Barker, McInerney i Dowson, 2005] na szczycie wierzchołka można umieścić ogólny obraz Ja, jako wynik uogólnionej percepcji siebie. Niżej wyłonić można dwa jego aspekty: akademicki i nieakademicki obraz Ja. Te z kolei dzielą się na bardziej szczegółowe obszary: akademicki obejmuje m.in. wiedzę, umiejętności, kompetencje związane z matematyką, czytaniem, pisaniem, mówieniem, itp. Obraz Ja w obszarze pozaakademickim odnosi się najczęściej do wyglądu fizycznego, kompetencji i relacji społecznych, kompetencji emocjonalnych np. Ja fizyczne, Ja społeczne, Ja emocjonalne, Ja działaniowe. Podobne wymiary obrazu Ja podają W. Damon i D. Hart [za: Sternberg, 1999, s. 196] uznając, że każdy człowiek mniej lub bardziej świadomie wyodrębnia je, tworząc charakterystykę siebie. Są to: Ja fizyczne (imię i nazwisko, właściwości fizyczne, posiadane przedmioty materialne), Ja działaniowe (sposób zachowania się i posiadane umiejętności), Ja społeczne (relacje z innymi ludźmi) i Ja psychologiczne (uczucia, myśli, przekonania, cechy osobowości). Inną strukturę obrazu Ja tworzą: zachowanie, intelektualny szkolny status, wygląd fizyczny, niepokój, popularność, satysfakcja i pomyślność (szczęście) [Piers, 1993, za: Klein, Zehms, 1996]. R. M. Kelley, G. Denny i in. [1997] w ogólnej skali do badania obrazu Ja wyodrębniają trzy podskale: rówieśniczą, domową (rodzinną) i szkolną. Janusz Reykowski [1970] dzieli Ja na poczucie własnego Ja, Ja świadome i Ja realne, natomiast T. Maruszewski [1996] jako podstawowe składniki Ja wyodrębnia: samoopis i samoocenę. Jeszcze nieco inną strukturę obrazu Ja podaje D. Lawrence [2000] (patrz: rys. 6).

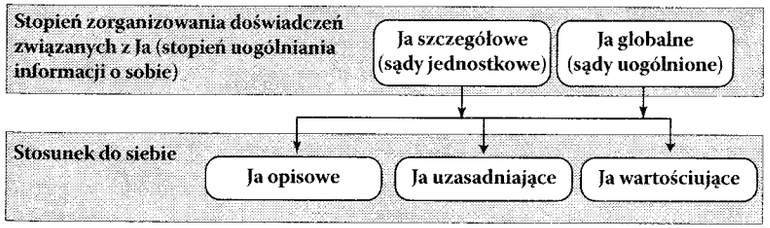


Rysunek 6. Struktura obrazu Ja według D. Lawrence'a [2000]

Obraz siebie od strony formalnych cech można rozpatrywać na biegunach: globalność — zróżnicowanie, stabilność — niestabilność, bliskość — odległość

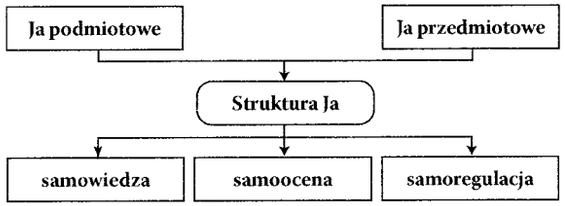
od ideału siebie, akceptacja — brak akceptacji [Niebrzydowski, 1976]. Strukturę Ja można również rozpatrywać biorąc pod uwagę dwa kryteria: treść obrazu Ja i formę jego prezentacji. Skoro w tej pracy przyjęto, że obraz Ja dziecka obejmuje całość wiedzy i przekonań o sobie, jakie odnosi ono do siebie jako obiektu poznania [King, 1997], to strukturę jego obrazu Ja tworzą wszystkie informacje, które pozwalają odpowiedzieć mu na pytanie, „kim jest?" „jaki jest?" „dlaczego taki jest?" Informacje o sobie wyrażane są w postaci sądów[44] o różnym stopniu ogólności, na przykład sądy szczegółowe (np. komunikat: „dobrze rozwiązuję zadania z matematyki") lub sądy ogólne („jestem dobrym człowiekiem").

Przyjęcie innego kryterium, mianowicie intelektualne lub emocjonalne podejście do siebie, pozwala wyodrębnić informacje formułowane w postaci sądów opisowych (np. komunikat: szybko rozwiązuję zadania z matematyki), lub wartościujących – jestem bardzo zdolny (Rys. 7.). Wymienione rodzaje sądów mogą być uzupełniane sądami uzasadniającymi, typu: dlaczego taki jestem? (jestem bardzo zdolny, bo wygrałem konkurs). Sądy opisowe (deskryptywne) są nośnikami informacji o stanach rzeczy, natomiast sądy wartościujące (ewaluatywne) są nośnikami informacji o subiektywnej wartości tych stanów. W przypadku przedstawiania siebie w postaci sądów opisowych, uzupełnionych ewentualnie o sądy uzasadniające, mówi się o samowiedzy dziecka. Natomiast w sytuacji przekazywania o sobie informacji w postaci sądów wartościujących, uzupełnianych często sądami uzasadniającymi, mówi się o samoocenie, która z kolei może mieć charakter uogólniony, kiedy dotyczy oceny siebie jako całości (samoocena globalna) lub jednostkowy, kiedy odnosi się do pojedynczych cech czy właściwości (samoocena szczegółowa) [Harter i Pike, 1984; Porter, 1999].



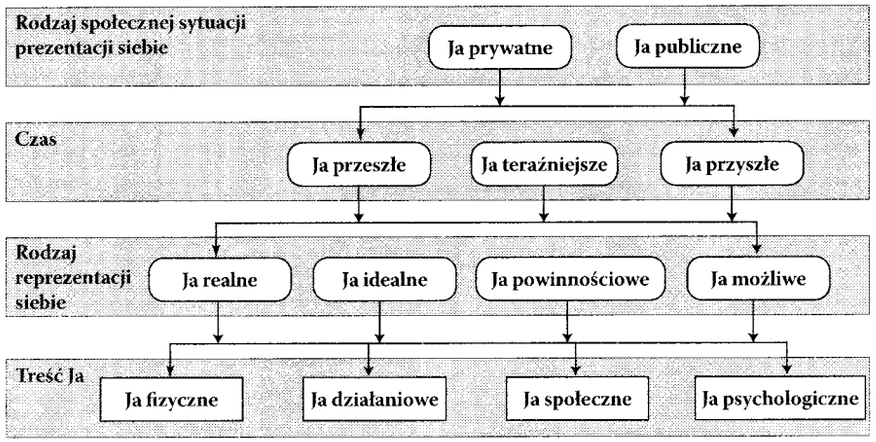
Rysunek 7. Struktura Ja — wyodrębniona ze względu na kryterium form analizy obrazu siebie [-Jarmoc, 2005e]

[44] Sąd to zdanie wyrażające przekonanie, które może być prawdziwe lub fałszywe [Sternberg, 2001, s. 337].



Rysunek 8. Struktura Ja

W pracy tej przyjęto, że samowiedza, samoocena i samoregulacja wyodrębnione tu jako podstawowe składniki obrazu Ja mogą mieć różną postać, w zależności od społecznej sytuacji prezentacji siebie. Ja prywatne dziecka stanowią sądy i przekonania, które zatrzymuje dla siebie lub które rzadko ujawnia w zachowaniu albo tylko osobom bliskim, całkowicie zaufanym. Natomiast Ja publiczne stanowią informacje o sobie, które dziecko jest gotowe przekazać/ /pokazać innym bez specjalnych oporów. Ja publiczne według T. Mądrzyckiego [1996, s. 181] określa tę stronę osobowości, którą jednostka ujawnia w kontaktach z innymi ludźmi. Natomiast Ja prywatne zawiera te treści osobowości, które nie są społecznie przyjęte oraz te, które są najbardziej autentyczne i spontaniczne. Dostępność do obydwu wymiarów Ja jest inna. Wymiary te w niewielkim stopniu powiązane są (korelują) ze sobą.



Rysunek 9. Struktura obrazu Ja (ramy do jakościowej i ilościowej analizy treści Ja)

W zależności od tego, jakiego aspektu (wymiaru) Ja dotyczą sądy opisowe, wartościujące lub uzasadniające, wyodrębnia się Ja realne, Ja idealne, Ja możliwe i Ja powinnościowe (Ja postulatywne). Ja realne jest eksponowane przez

dziecko w sytuacji, gdy opisuje siebie tak, jak rzeczywiście siebie spostrzega, jakie naprawdę jest w swoim odczuciu i przekonaniu. W sytuacji, gdy dziecko ujawnia wyobrażenia odnośnie pożądanych przez siebie cech, właściwości lub stanów dotyczących własnej osoby, a więc, kiedy opisuje siebie, jakim chciałoby być, prezentuje Ja idealne. Kiedy dziecko mówi o sobie w kategoriach cech lub właściwości wyobrażonych bądź pożądanych przez osoby znaczące (rodziców, nauczycieli), ujawnia Ja powinnościowe, określane także jako Ja postulatywne. Wreszcie, gdy odnosi się do cech, właściwości, zdolności, które mogłoby posiadać, ponieważ sądzi, że ma ku temu predyspozycje lub warunki, eksponuje Ja możliwe.

Autorzy P. M. Niedenthal i D. R. Beike [1997] proponują rozpatrywanie Ja na dwóch przeciwstawnych wymiarach: Ja powiązane (*interrelated self-concept*) i Ja odseparowane (*isolated self-concept*). W pierwszym wymiarze jednostka definiuje siebie poprzez związki z innymi osobami („lubię sport tak samo, jak moja najlepsza koleżanka", „jestem ukochaną córeczką mamusi", „lubię żartować z moimi koleżankami", „moją wychowawczynią jest Pani Zosia"). W tej sytuacji potrzebna jest wiedza nie tylko o osobie, ale i o innych. Natomiast w przypadku prezentacji Ja odseparowanego (inaczej: wyodrębnionego, odizolowanego, oddzielonego) jednostka definiuje siebie niezależnie od innych, nie porównując siebie z nikim innym (np. „jestem entuzjastką sportu", „jestem dowcipny", „jestem uczniem").

Analizując treść obrazu Ja, to znaczy szukając możliwych kategorii informacji o sobie, które zawarte są w charakterystykach, ocenach lub opisach siebie, można przyjąć różne kryteria. Najczęściej uznaje się, że składnikami wiedzy o sobie samym są informacje dotyczące własnego wyglądu i cech fizycznych, umiejętności i zdolności, cech charakteru, pragnień, postaw, ról społecznych, własnych cech, możliwości i umiejętności [Brzezińska, 1973]. J. Reykowski [1970, s. 48] dodaje do tej listy również informacje na temat własnej pozycji w grupie, opinii i przeświadczeń jednostki dotyczących tego, co się jej należy od innych ludzi. Uczeni H. W. Marsh, G. R. Craven i R. Debus [1991, 1998] podkreślają zróżnicowanie obrazu siebie w zależności od dziedziny (np. osiągnięcia językowe, matematyczne, ogólne szkolne) i od wieku dzieci. Według badaczy w strukturze obrazu Ja dzieci w młodszym wieku szkolnym można wyodrębnić następujące kategorie:

- kompetencje szkolne (percepcja siebie jako osoby kompetentnej, zdolnej w odniesieniu do szkolnych dziedzin nauczania);
- społeczna akceptacja (poziom zadowolenia z relacji koleżeńskich, poczucie popularności i pewności, że jest się lubianym przez innych);
- wygląd fizyczny (stopień zadowolenia ze swojego wzrostu, wagi, ogólnego lub szczegółowego wyglądu fizycznego);

- zachowania społeczne (poziom akceptacji swoich działań, wykonywanie zadań zgodnie z oczekiwaniami, unikanie kłopotów);
- globalne poczucie własnej wartości (w jakim stopniu dziecko lubi siebie jako człowieka, na ile jest szczęśliwe, zadowolone z życia i akceptuje siebie takim, jakie jest) [Harter i Pike, 1984; Tonkin, Watt, 2003].

Józef Kozielecki [1986] uważa, że w zasadzie każda cecha człowieka może być przedmiotem oceny lub opisu, a więc może być elementem obrazu Ja.

Samowiedza

Samowiedzę jako element struktury Ja definiuje się jako charakterystykę względnie trwałych własności podmiotu, która służy przede wszystkim bieżącej regulacji zachowań. Jest ona punktem wyjścia do oceny, pod jakim względem i na ile Ja realne powinno się zmienić, aby osiągnąć Ja idealne. Taki sposób ujmowania samowiedzy pozwala stosować go zamiennie z terminem obraz Ja.

Wiedza o sobie to według J. Trzebińskiego [1994, s. 10], wiedza potoczna, która kształtuje się spontanicznie, a aktywizowana jest przy rozwiązywaniu naturalnych, codziennych problemów życiowych jednostki, dzięki podejmowaniu różnych interakcji społecznych. Jako wiedza potoczna jest zorganizowana w określone struktury, tzw. paczki, których organizacja wewnętrzna i zawartość treściowa są inne. Jerzy Trzebiński [1994] podkreśla, że człowiek może mieć zróżnicowane systemy wiedzy na temat własnej osoby. W każdej złożonej paczce wiedzy społecznej może być inny system reguł wartościowania zjawisk. Zatem można posiadać kilka systemów oceny siebie i innych.

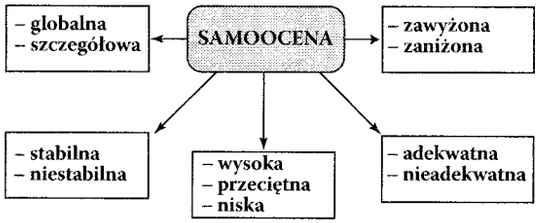
Potoczna wiedza o sobie dotyczy codziennych problemów pojawiających się w życiu jednostki, różnych aspektów siebie i własnych związków ze światem [Trzebiński, Dryll, 1994, s. 7]. Wiedza ta nie zawsze jest uświadomiona, choć z badań wynika, że odgrywa ogromną rolę w funkcjonowaniu człowieka[45].

Samoocena ogólna i samooceny szczegółowe

Jeżeli samowiedzę traktować jako zbiór sądów opisujących siebie to samoocena jest zbiorem sądów, które wartościują to, co zawarte jest w charakterystyce siebie wyrażonej w postaci sądów opisujących. W samoocenie zawiera

[45] Wydaje się, że dobrą drogą do samopoznania i uczenia się kierowania sobą jest pomoc dziecku, aby uświadamiało sobie swoje słabe i mocne strony, poznawało i rozumiało uwarunkowania własnego rozwoju, przewidywało możliwe skutki podejmowania różnych decyzji. W edukacji wspierającej rozwój dyspozycji autokreacyjnych ważnym zadaniem jest uzupełnienie wiedzy potocznej o wiedzę naukową. Można tu wyjść z założenia, że dziecko konstruuje wiedzę o sobie i o świecie na podstawie doświadczenia oraz refleksji nad nim, a także porównywania ich z doświadczeniami rówieśników. Stąd potoczna wiedza o sobie jest warunkiem koniecznym, choć niewystarczającym, do świadomego kierowania sobą. Ważne tu będzie świadome uczenie się siebie w kontekście społecznym (funkcjonowanie w grupie rówieśniczej) dzięki pomocy i wsparciu nauczyciela.

się nie tylko wartościowanie, ale także stopień zadowolenia i akceptacji charakterystyk. Samoocenę ogólną (*self-esteem*) traktuje jako jeden z wymiarów obrazu siebie (*self-concept*) [Rosènberg, za: Addeo i Greene, 1994]. Autorzy J. R. Rentsch i T. S. Heffner [1992] podkreślają, że samoocena ogólna to nie prosta suma pojedynczych samoocen, ale hierarchicznie zbudowana, spójna struktura, o której w największym stopniu decydują te cechy, które są psychologicznie centralne, tj. są ważne dla samej jednostki. Jest to zgeneralizowana ocena siebie jako osoby. Józef Kozielecki [1986] uważa, że samoocenę jednostki tworzą sądy wartościujące odnośnie właściwości fizycznych, cech osobowości, motywacji oraz stosunków z innymi ludźmi. Podobnie L. Niebrzydowski [1976] definiuje samoocenę jako świadome ustosunkowanie się i wartościowanie własnych cech fizycznych i psychicznych. Samoocenę można rozpatrywać z różnych perspektyw, a biorąc pod uwagę odmienne kryteria klasyfikacji, daje się wyróżnić, co najmniej kilka jej rodzajów: ogólna — szczegółowa, wysoka — przeciętna — niska, itp. Względnie stały system opinii i sądów jednostki, który nie ulega zbyt gwałtownym i nieoczekiwanym zmianom określa się mianem samooceny stabilnej [Niebrzydowski, 1976].



Rysunek 10. Rodzaje samooceny

Dokonując oceny siebie dziecko powinno stosować tak zewnętrzne, jak i wewnętrzne kryteria. Własny system standardów reprezentowanych przez Ja idealne z jednej strony, a z drugiej osiągnięcia innych ludzi oraz ich oceny i opinie jej dotyczące stanowią „miarę", wzorzec do przeprowadzania porównań. Formułowane (jednocześnie) w wyniku tych dwóch typów porównań oceny własnej osoby mogą być rozbieżne [Reykowski, 1970]. Przykładem może być niska samoocena zbudowana w wyniku zestawienia własnych osiągnięć z „Ja idealnym", wysoka dokonana na tle porównania rezultatów innych ludzi. Samoocena może więc być zróżnicowana pod względem jej poziomu, trafności, adekwatności. Zarówno poziom, jak i trafność samooceny, zależą od tego, jakim zespołem informacji o sobie dziecko dysponuje, jak i od tego, jakimi cechami charakteryzuje się posiadany ideał samego siebie. Głównym wyznacznikiem

poziomu samooceny jest bowiem stopień rozbieżności między elementem ocenianym (Ja realne) a wzorcem (Ja idealne). Zachodzą tu następujące możliwości: zgodność, rozbieżność dodatnia, rozbieżność ujemna. W pierwszym przypadku występuje samoocena adekwatna, trafna. Natomiast dodatnia rozbieżność między Ja realne a standardami oznacza zawyżoną samoocenę: dziecko sądzi, iż jego możliwości są wyższe niż w rzeczywistości. Przypadki rozbieżności ujemnej między Ja realnym a Ja idealnym wskazują na samoocenę zaniżoną: dziecko nie docenia swych cech i możliwości, sądząc, że są niższe od faktycznie posiadanych. W praktyce pedagogicznej obserwuje się niekorzystny wpływ samooceny zarówno zawyżonej, jak i zbyt niskiej na zachowanie dziecka, na poziom jego funkcjonowania poznawczego i jakość interakcji społecznych. W miarę kumulowania się doświadczeń życiowych i wzrostu stopnia psychologicznej niezależności dziecka opinia innych odgrywa coraz mniejszą rolę w budowaniu samooceny. Jeżeli jednak opinie innych są w dalszym ciągu podstawowym źródłem samooceny, jak we wcześniejszych fazach rozwojowych, fakt ten przyczynia się wówczas do jej małej stabilności (wahania w opinii otoczenia powodują chwiejność ocen wartościujących własne Ja), co w konsekwencji upośledza zdolność do kierowania sobą, zwiększając jednocześnie podatność na wpływy zewnętrzne. Powszechnie uznaje się, że potrzeba podtrzymywania wysokiej samooceny jest jednym z najsilniejszych czynników wpływających na zachowania człowieka [patrz: -Jarmoc, 2003b]. Poziom samooceny najczęściej definiuje się jako stopień rozbieżności pomiędzy Ja realnym i Ja idealnym. W odniesieniu do dzieci w wieku przedszkolnym i być może jeszcze w młodszym wieku szkolnym będzie to raczej stopień rozbieżności pomiędzy komunikowanym dziecku Ja idealnym i Ja realnym. To zewnętrzne źródło Ja dominuje ze względu na to, iż dzieci w tym wieku nie są jeszcze w stanie samodzielnie dokonać refleksji i oceny stopnia rozbieżności pomiędzy wybranymi wymiarami Ja (Ja realne a Ja idealne, Ja możliwe i Ja powinnościowe). Niemniej jednak samoocena dziecka w omawianym okresie rozwojowym powinna być budowana na podstawie zestawienia Ja realne (rzeczywiste) z Ja możliwe. Tylko wtedy jest szansa na budowanie poczucia własnej wartości, samoakceptacji i samorealizacji, rozumianych jako realizowanie własnego potencjału rozwojowego.

Poczucie własnej wartości

Szeroko rozumiany termin *self-esteem* zastępowany jest często w polskiej literaturze terminem poczucie własnej wartości, określające relacje pomiędzy tym, kim jestem a tym, kim chciałbym być, wyrażające różnicę pomiędzy opisem siebie, („jaki jestem") a opisem siebie w kategoriach idealnych („jakim człowiekiem chciałbym być").

Uznaje się [Story, 1998], że poczucie własnej wartości jest przynajmniej w części wynikiem przyjmowania informacji społecznych o sobie, ale nie polega jedynie na biernym i bezkrytycznym zapamiętywaniu informacji, ocen i opinii o nas samych, lecz jest wynikiem sprzężenia zwrotnego pomiędzy aktualną, uogólnioną samooceną a pamięcią korzystnych lub niekorzystnych doświadczeń i informacji społecznych związanych z Ja. Poziom samooceny warunkuje rodzaj informacji o sobie, które wiernie zapamiętujemy. Osoby o niskiej globalnej samoocenie bardziej dokładnie przypominają sobie własne korzystne i niekorzystne doświadczenia niż osoby o wysokim poczuciu własnej wartości. Globalne poczucie własnej wartości jest wynikiem pozytywnej lub negatywnej postawy wobec siebie jako osoby, a nie wynikiem samooceny [Alfred, 1992].

Stanley Coopersmith [za: King, 1997] rozumie termin *self-esteem* w aspekcie nie tylko poczucia własnej wartości, ale i ważności. Według K. A. King [1997] *self-esteem* to stopień rozbieżności pomiędzy Ja aktualnym („kim jestem tu i teraz") a Ja idealnym („kim chciałbym być"). Natomiast N. Branden [1998, 2005] z terminu *self-esteem* wyodrębnia dwa komponenty: poczucie własnej wartości oraz poczucie kompetencji i skuteczności, podkreślając, że ważna jest również świadomość, jak działa na nas nasze poczucie własnej wartości.

Przekonanie o własnej skuteczności to pewnego rodzaju pewność, że potrafimy osiągnąć pożądany rezultat, że jesteśmy kompetentni i możemy zrealizować zamierzony cel. Natomiast szacunek do siebie wyraża się w przekonaniu o własnej wartości, budującej nasze poczucie godności osobistej. Zatem ten drugi składnik samooceny, szacunek, możemy jeszcze podzielić na dwa subkomponenty: poczucie własnej wartości i poczucie godności osobistej [Branden, 1998]. Poczucie własnej wartości sprawia, że pozytywnie odbieramy sukcesy i osiągnięcia. Spełnianie się w różnych działaniach jest dla nas rzeczą naturalną i słuszną. Podobnie E. Langer [1999] podkreśla, że poczucie własnej wartości (*self-esteem*) i szacunek do siebie (*self-respect*) to dwa różne, choć z pozoru podobne, terminy. Termin *self-esteem* oznacza szczególny sposób doświadczania siebie, dyspozycję do doświadczania siebie jako kogoś, kto jest kompetentny, aby stawiać czoła wyzwaniom życia i kto zasługuje na szacunek [Syngollitou, Daskalou, 2004].

Uważa się, [King, 1997] uważa, że poczucie własnej wartości określa stopień satysfakcji z siebie jako całości. Poczucie własnej wartości dziecka wyraża się w jego przeświadczeniu o tym, że jest wartościową częścią otaczającego je świata i jest częścią dla niego ważną. Poczucie własnej wartości według M. Malickiej [1996] jest warunkiem samoakceptacji, a pierwszym środowiskiem, w którym ono się rodzi jest rodzina. Pozytywne uczucia i komunikaty przesyłane dziecku przez rodziców, na przykład, typu: „jesteś ważny, dobry, spełniasz oczekiwania,

poradzisz sobie, cenimy cię" rodzą w dziecku przekonanie, że podobnie może go traktować cały świat. Przeniesienie takich oczekiwań może mieć też negatywne skutki. Erik H. Erikson [2000] uważa, że największym niebezpieczeństwem w młodszym wieku szkolnym jest rozwój poczucia nieadekwatności u tych dzieci, które nie doświadczyły uznania dla siebie i swoich osiągnięć. Nathaniel Branden [1994, 1998, s. 83-172; 2005] zakłada, że poczucie własnej wartości, zawierające emocjonalne, wartościujące i poznawcze komponenty, opiera się na sześciu wewnętrznie wygenerowanych strategiach postępowania. Po pierwsze, dotyczą one tendencji do świadomego życia, wyrażającego się w rozumieniu nie tylko świata zewnętrznego, ale i własnego świata wewnętrznego; podejmowanych działań; refleksji nad własnym postępowaniem. Po drugie, poczucie własnej wartości umożliwia samoakceptację, realistyczne podejście do siebie; gotowość do doświadczania, akceptowania własnych myśli lub uczuć bez wyparcia bądź dyskredytowania ich. Po trzecie, poczucie własnej wartości umożliwia branie odpowiedzialności za siebie, traktowanie własnych wyborów i działań jako autorskich, traktowanie ich jako warunków „dobrostanu", dobrego samopoczucia, Po czwarte, ułatwia zachowania asertywne, autentyczność w relacjach z innymi, stawianie czoła sobie i swoim ideałom w odpowiedni sposób i w odpowiednim kontekście. Po piąte, poczucie własnej wartości umożliwia realizowanie życia celowego, identyfikowanie się z celami krótko- i długofalowymi, organizowanie działania zgodnie z planami, koncentrację uwagi na wynikach. Wreszcie, poczucie własnej wartości pozwala na odczuwanie osobistej integracji, bycie wiernym temu, co mówimy, czemu hołdujemy, jak działamy.

Ważne dla badań relacjonowanych w tej pracy jest akcentowanie przez R. Baumeister, L. Smart i J. Boden [1996] związku obrazu siebie z poczuciem własnej wartości. Wymienieni autorzy stwierdzają, że ubogi w treść obraz Ja pociąga za sobą niskie poczucie własnej wartości. Z drugiej strony krytyczne ustosunkowanie się do siebie uwidocznić może różne wersje Ja możliwego lub Ja powinnościowego [Syngollitou, Daskalou, 2004]. W literaturze znaleźć można również stanowiska, w których wysokie poczucie własnej wartości może łączyć się z takimi cechami lub zachowaniami, jak: egoizm, arogancja, zarozumiałość, narcyzm, poczucie wyższości, skłonność do przemocy [Reasoner, 2000]. Właściwości te określa się mianem *pseudo-* lub *unhealthy self-esteem* i aby uniknąć nieporozumień proponuje się, aby posługiwać się terminem *authentic and healthy self-esteem.*

Poczucie własnej skuteczności

W publikacjach dość często stosuje się określenie samoskuteczność *self-efficacy,* które jest bliskoznacznym lub zamiennie stosowanym z terminem

poczucie własnej wartości, *self-esteem*[46]. W polskiej literaturze bliskim znaczeniowo terminem jest poczucie sprawstwa. Pojęcie *self-efficacy* wprowadził do społecznej psychologii uczenia się A. Bandura [1977]. Autor wyróżnia generalne poczucie samoskuteczności (tzw. *general self-efficacy*) i swoiste szczegółowe (specyficzne) dla określonych zadań lub dziedzin poczucie samoskuteczności (tzw. *task specific self-efficacy*). Poczucie własnej skuteczności wyraża się w przekonaniu jednostki, że może ona osiągnąć sukces, zachowując się zgodnie z wymaganiami sytuacji lub zgodnie z oczekiwaniami. Według A. Bandury [1977] generalne poczucie własnej skuteczności odnosi się do trzech wymiarów. Pierwszy dotyczy poziomu wykonywania zarówno prostych, jak i trudnych zadań. Drugi wymiar opisuje nasilenie trudności, które jednostka potrafi przezwyciężyć. Natomiast wymiar trzeci określa uniwersalność oceniania swoich kompetencji odnośnie różnych dziedzin i sytuacji. Inni autorzy [np. Sherer, za: Stanley i Murphy, 1997] podkreślają, że ogólne poczucie własnej skuteczności oznacza aktualne oczekiwania odnośnie osiągnięcia sukcesu w nowych sytuacjach, ale oparte na jej dotychczasowych doświadczeniach. Inny badacz, S. H. Shelton [1990] podkreśla, że doświadczenia sukcesu lub porażki z przeszłości wpływają na poczucie skuteczności w zależności czy doświadczenia te jednostka przypisuje sobie czy innym, a M. A. Mone i D. D. Baker [1995] na podstawie badań studentów wskazują, że poczucie własnej skuteczności jest bardziej niż poczucie własnej wartości obiecującym wyznacznikiem poziomu osiągnięć i wyznaczania osobistych celów na przyszłość.

Samoregulacja

Termin ten jest słabo opisany w literaturze psychologicznej, m.in. dlatego, że czynności samoregulacyjne wkomponowane w działanie jednostki, są trudno dostępne bezpośredniej obserwacji lub samoobserwacji [Kubicka, 2003]. Samoregulacja to mechanizm, dzięki któremu ludzie podejmują decyzje, sprawują kontrolę, panują nad impulsami, inicjują aktywne działania wymagające udziału woli oraz kontrolują treść, przebieg i skutki własnych czynności [Kubicka, 2003, s. 83]. Samoregulację łączy z funkcją wykonawczą Ja, która jest jedną

[46] Różnice pomiędzy terminami poczucie własnej wartości a poczucie skuteczności są według D. K. Stanley'a i M. R. Murphy'ego [1997], nie zawsze są dość wyraźne. Autorzy na podstawie analizy wielu źródeł dowodzą, że dla niektórych badaczy (Rosenberg, Sherer, Woodruff i Cashman) są to pojęcia odrębne, natomiast dla innych (Brocknet, Eden i Kinnar) stanowią tę samą konstrukcję. Współczynniki korelacji otrzymane w różnych badaniach nie są rozstrzygające [patrz: Stanley i Murphy, 1997]. D. G. Gardner i J. L. Pierce [1998] na podstawie analizy wielu źródeł dokonują zestawienia różnic pomiędzy znaczeniami obydwu terminów, biorąc pod uwagę siedem różnych kryteriów klasyfikacji. Najważniejsze różnice wyrażają się w tym, że poczucie własnej skuteczności jest bardziej właściwością poznawczą niż nasyconą emocjami, dotyczy przekonań o możliwości skutecznego działania i rozwiązywania jakichś specyficznych zadań lub zadań w ogóle; jest to bieżąca ocena przyszłych sukcesów, a nie stała ocena siebie jako całości, ponadto jest raczej stanem (cechą zmienną), a nie cechą stałą, trudno podlegającą modyfikacjom.

z najbardziej wpływowych i adaptacyjnych właściwości Ja [Baumeister, 2004]. Autorzy, I. Dermitzaki i A. Leonardi [2004] podkreślają, że proces samoregulacji inicjowany jest w celu realizacji własnych planów, a odnosi się do monitorowania i kontrolowania osiągnięć, wiedzy i zachowań. John Hattie [2004] podkreśla, że warunkiem samoregulacji jest poczucie własnej skuteczności w działaniu (*self-efficacy*) i poczucia sprawstwa. Ze względu na to, że samoregulacja jest jedną ze strategii określania siebie, określania koncepcji siebie oraz poczucia własnej wartości to termin ten może być przydatny w pedagogice wczesnoszkolnej ze względu na możliwość uczynienia go jednym z głównych źródeł wyznaczania celów dalekich edukacji. Termin ten łączy się ściśle również z pojęciem autokreacji, które analizowane będzie w dalszej części pracy.

Pojęcie Ja

W pracy tej termin pojęcie Ja najkrócej można określić jako definicję własnego Ja, którą tworzy podmiot w wyniku całościowej i zintegrowanej umysłowej reprezentacji siebie samego. Jest to poznawcze ustosunkowanie się do obrazu Ja. Według W. Turopolskiego [1999] nie wszystkie elementy wyznaczające pojęcie Ja są świadome. Niektóre reprezentacje są tak dobrze ugruntowane, że są dla jednostki nieświadome i pojawiają się w jej zachowaniu automatycznie. O pojęciu Ja decydują także reprezentacje niewerbalne. Zatem pojęcie Ja formułowane jest nie tylko dzięki posiadaniu wiedzy o sobie (obrazu Ja), zawierającej informacje, z których jednostka zdaje sobie sprawę i jest ich świadoma. O kształcie pojęcia Ja decyduje również cała wiedza nieuświadomiona, która jest wynikiem gromadzenia doświadczenia indywidualnego.

W tej pracy pojęcie Ja rozumie się dość wąsko jako definicję siebie, a więc definicję zawierającą tylko te informacje, które wskazują na istotne i najważniejsze cechy pozwalające odróżnić siebie od innych ludzi. Pojęcie Ja tworzy się na podstawie wiedzy zakodowanej w wyobrażeniach i pojęciach, które powstały w wyniku gromadzenia, strukturyzacji i restrukturyzacji doświadczeń. Porównując znaczenie terminów obraz Ja i pojęcie Ja, można odwołać się do przykładu obrazu malarskiego i jego tytułu. Obraz zawiera ogromną liczbę, elementów (informacji składających się na jego treść), szczegółów mniej i bardziej ważnych, zapisanych na jakimś tle (kontekst). Natomiast tytuł obrazu wyraża istotę przedstawionych treści, ogólne znaczenie, przesłanie. Zatem, pojęcie Ja można rozumieć jako system pojęć szczegółowych odnośnie Ja, dostępnych danej osobie w sytuacji podjęcia próby zdefiniowania siebie.

Tożsamość

W literaturze psychologicznej tożsamość[47] traktuje się jako zespół tych cech jednostki, które pozwalają jej zrozumieć, kim jest. Tożsamość to kompleks układów strukturalnych, które zapewniają integrację, koordynację, funkcjonalną koherencję myśli, emocji lub zachowań. Tomasz Grzegorek [2000, s. 53-70] twierdzi, że tożsamość i poczucie tożsamości to odmienne kategorie Ja. Tożsamość można ujmować przedmiotowo (wtedy można utożsamiać ją z terminem Ja, rozumianym jako całość wiedzy o sobie) lub podmiotowo, jako poczucie własnej tożsamości [Majczyna, 2000, s. 43], które odnosi się do subiektywnego stanu i oznacza, że jednostka doświadcza swojego Ja, ma świadomość swojej odrębności, uważa siebie z wczoraj i siebie z teraźniejszości za tę samą osobę. Tożsamość określa się jako „zespół wyobrażeń, uczuć, sądów, wspomnień i projektów podmiotu, które odnosi do siebie" [Bokszański, 1989, s. 12]. Dla autora tożsamość jest tym samym, czym przyjęty w tej pracy termin obraz Ja.

Podkreśla się, że większość ludzi posiada wieloraką tożsamość, na przykład wyodrębnia się z ogólnej tożsamości tzw. *working self*, jako przejściowe, ujawniające się w określonym czasie elementy tożsamości, które mają znaczący wpływ na aktualne wyniki aktywności jednostki [James, Eisenberg, 2004]. Najczęściej w literaturze wymienia się dwa typy tożsamości: indywidualną i grupową (społeczną) [James, Eisenberg, 2004; Jarymowicz, Grzelak, 2000]. Wyodrębnia się także różne statusy tożsamości: rozproszoną, przekazywaną, odraczaną i nabywaną[48] [Marcia, 1966; Meeus, 1996; Pawlak, 2000]. Ja jest komunikowane poprzez jeden z wybranych wymiarów tożsamości, ponieważ Ja ma wiele wymiarów. Może być doświadczane zarówno na indywidualnym, jak i grupowym poziomie. Tożsamość osobowa jest oparta na własnych, niepowtarzalnych doświadczeniach życiowych, które pozwalają na wyraźne odróżnianie się od innych ludzi, rozwijają poczucie jedności i podobieństwa do siebie samego mimo upływu czasu i zmian w przestrzeni [Majczyna, 2000]. W literaturze wymienia się jeszcze inny termin — tożsamość osobista — rozumiany przez M. Jarymowicz [Jarymowicz, Grzelak,

[47] Tożsamość to konstytutywna cecha czegoś, esencja czegoś [James, Eisenberg, 2004].

[48] Tożsamość rozproszona świadczy o tym, że człowiek nie posiada jeszcze wyraźnych przekonań dotyczących siebie i przyszłego rozwoju. Status tożsamości przekazywanej oznacza, że jednostka takie przekonania posiada, choć nie są one wynikiem jej własnych poszukiwań, ale zostały przyjęte od innych. Status tożsamości odroczonej (moratorium) świadczy o tym, że jednostka jest w toku aktywnych poszukiwań siebie (poszukiwań odpowiedzi na pytanie: „kim jestem?" „jak pasuję do świata dorosłych?"), ale jej przekonania nie są do końca skrystalizowane i nie może jeszcze określić swojego miejsca w świecie, do którego wkracza (Pawlak, 2000). Wreszcie, status tożsamości nabytej oznacza, iż jednostka zakończyła aktywne poszukiwania siebie i wypracowała własne przekonania o sobie i swoim życiu.

2000, s. 110] jako tożsamość uchwytną dla samego podmiotu, z jego perspektywy wewnętrznej. To rozumienie pokrywa się z terminem poczucie własnej tożsamości. Maria Jarymowicz [Jarymowicz, Grzelak, 2000] podkreśla, że tożsamość osobista wynika z traktowania siebie jako niepowtarzalnej jednostki, identyfikowania się z celami i standardami osobistymi. Tożsamość osobistą łączy się z uformowaniem się struktury Ja, a tożsamość społeczną z uformowaniem się struktury My [Jarymowicz, Grzelak, 2000]. Zatem, tożsamość społeczną odnosi się do celów, wartości, norm i cech dzielonych z innymi członkami grupy, do której jednostka należy i z którą się identyfikuje [Majczyna, 2000]. Ten rodzaj tożsamości jest rezultatem poznawczych powiązań własnej osoby z celami, wartościami i normami grupowymi oraz identyfikowania się z grupą społeczną. Obydwa wymiary tożsamości (osobowa i społeczna) pozwalają godzić poczucie przynależności do grupy z własną unikalnością lub indywidualnością.

Wyróżnienie tożsamości indywidualnej (osobowej) i grupowej (społecznej) jest ważne w edukacji początkowej, ponieważ pozwala wyznaczać kierunki pracy nauczyciela z dziećmi. Najważniejsze podkreślenie, jakie już w tym miejscu powinno być zasygnalizowane wynika z przyjęcia teorii J. R. Harris [1995] o wpływie rówieśników na wyniki socjalizacji i cechy osobowości przyszłych dorosłych. Silne naciski zewnętrzne (grupowe) mogą zdominować rozwój tożsamości grupowej (psychospołecznej) i zahamować rozwój tożsamości osobistej (indywidualnej). Natomiast twórcza aktywność dziecka może być środkiem do utrzymania względnej równowagi pomiędzy tymi procesami.

Koncepcja Ja

W literaturze anglojęzycznej często używa się podobnie brzmiącego terminu *self-concept*, ale w innym znaczeniu, mianowicie, na określenie całości wiedzy i przekonań o sobie, inaczej mówiąc w znaczeniu obrazu Ja. Natomiast w tej pracy przyjmuje się, że oznacza tę część naszego Ja, do której odnoszą się wyobrażenia siebie odnoszone do mniej lub bardziej odległej przyszłości. Koncepcja Ja budowana jest na tej wiedzy o sobie, która jest zaakceptowana przez jednostkę, stąd można sądzić, że jest to jej wizja siebie oparta na chęci podtrzymania tego, co jest w niej dobre i cenne dla niej samej, jest więc źródłem budowania koncepcji Ja realnego. Ja realne może być również źródłem budowania koncepcji Ja. W sytuacji, gdy wyobrażona wizja siebie wynika z niezadowolenia ze stanu obecnego i oparta jest na oczekiwaniach lub pragnieniach, w takiej sytuacji mówimy, że jej źródłem jest Ja-idealne. Wreszcie koncepcja Ja może być formułowana na podstawie oceny własnych możliwości (oparta na Ja możliwym) lub na oczekiwaniach wobec jednostki, ale formułowanych przez osoby znaczące (Ja postulatywne lub inaczej Ja powinnościowe).

Reasumując, koncepcja Ja to osobista teoria siebie odnoszona do przyszłości, uzgodniona społecznie (z samym sobą lub z innymi ludźmi), jest warunkiem samorealizacji oraz podstawą do podjęcia działań autokreacyjnych.

Autokreacja

Zbigniew Pietrasiński [1999, s. 99] podkreśla, że obok procesów urabiania (socjalizacji i edukacji) człowiek współtworzy siebie, co jest swoistym paradoksem wyrażającym się w tym, że w sytuacji, kiedy już jednostka jest w znacznej mierze uformowana przez geny i środowisko, czyli procesy pozostające poza jej wiedzą i kontrolą, dopiero wtedy staje się dojrzała do świadomego, samodzielnego kierowania własnym rozwojem[49].

W literaturze pojawia się kilka terminów związanych z współtworzeniem siebie: autokreacja [Pietrasiński, 1999], samowychowanie [Dudzikowa, 1985], samokształtowanie [Matwijów, 1994], autoedukacja [Jankowski, 1999], samorozwój [Mądrzycki, 1996], samookreślenie [Kon, 1987]. Zbigniew Pietrasiński [1999] podkreśla, że współtworzenie siebie najwygodniej jest określać mianem autokreacji, a nie samowychowania, bowiem jednostka współtworzy siebie nie tylko dzięki świadomej pracy nad sobą, ale również poprzez liczne wybory, m.in. przyjaciół, szkoły, sposobu spędzania wolnego czytania, wybór lektur czy stylu ubierania się. Autokreacja zatem oznacza zarówno działania świadome i zaplanowane, jak również nieświadome, niezaplanowane, będące niejako skutkiem ubocznym różnych decyzji, wyborów lub podejmowania wyzwań.

Warto przyjąć założenie T. Mądrzyckiego [1996, s. 187], że samorozwój wynika z potrzeb człowieka, zwłaszcza, że w tej pracy ważną rolę przypisuje się podstawowym potrzebom człowieka, motywującym go do działania, mianowicie: potrzebie kompetencji, autonomii i relacji i innymi [Deci i Ryan, 2000]. Można założyć, że podstawowym źródłem motywacji do dokonywania zmian w sobie jest potrzeba kompetencji i wynikająca z niej potrzeba poczucia własnej wartości [Erikson, 1965].

Maria Dudzikowa [1985, s. 241] sądzi, że tworzenie samego siebie polega na stawianiu przed sobą zadań dalekich oraz konsekwentną ich realizację, przy

[49] Rozważając potrzebę wspierania dzieci w rozwoju ich dyspozycji kreacyjnych i autokreacyjnych, warto przywołać tu jeszcze jeden paradoks podkreślany przez Z. Pietrasińskiego [1999, s. 37]: „człowiek współczesny zajmujący się wytwarzaniem przedmiotów, sięga po najnowszą wiedzę i nie toleruje w zawodzie działań amatorskich, natomiast w dziedzinie współformowania siebie i kierowania życiem zwykle zadowala się wiedzą dyletanta nieświadomego swej ignorancji. Pułapka, w którą łatwo wpada, polega na tym, że do niepowtarzalnych zadań życiowych i decyzji życiowych podchodzi tak, jak do powtarzalnych. Nie przygotowuje się do nich odpowiednio starannie, zapominając, że tym razem nie będzie okazji do nabrania wprawy".

czym „zadania te stanowią system antycypowanych, pożądanych przez jednostkę stanów dotyczących własnej osoby (...) Tworzenie samego siebie zachodzi tylko wtedy, gdy cele i sposoby ich osiągnięcia nie są wyznaczone przez kogoś innego, ale jednostka sama, z własnej woli, planuje własny rozwój i kieruje nim, dążąc do osiągnięcia zamierzonej przez siebie jakości własnego życia, która to jakość wynika z przyjętej przez nią ogólnej koncepcji świata i swego w nim miejsca". Dzieirżymir Jankowski [1999, s. 50] postuluje, aby szkoła przygotowywała uczniów do podejmowania wysiłku autoedukacyjnego (autokreacji intencjonalnej), przy czym celem wychowania do autokreacji nie może być sztuczne przyspieszanie tego procesu, ale wzbogacanie aktywności dziecka o nowe, nieznane mu jeszcze treści wyzwalające chęć wchodzenia w nowe obszary działania.

Samorealizacja

Termin samorealizacja pojawia się najczęściej w literaturze z zakresu filozofii egzystencjalnej i psychologii humanistycznej, aczkolwiek i wśród przedstawicieli tych dyscyplin nie ma zgodności co do sposobu jego definiowania [patrz: Szostak, 2000; Kulas, 1986; Matwijów, 1994, Gasiul, 2001]. Według G. Allporta [za: Szostak, 2000, s. 8] samorealizację należy rozpatrywać z punktu widzenia wewnętrznej motywacji jednostki do realizacji jej zainteresowań, skłonności, dyspozycji, oczekiwań, intencji, chęci rozwiązywania realnych życiowych problemów i planowania dalszych działań.

Abraham H. Maslow [1986] utożsamia pojęcie samorealizacji z dojrzałością człowieka do realizacji potrzeb umieszczonych przez autora na najwyższym miejscu w hierarchii. Samorealizacja to spełnianie własnych możliwości i doskonalenie siebie według standardów określanych mianem ideału własnej osoby. Według A. H. Maslowa o samorealizacji można mówić w odniesieniu do osób dorosłych, dojrzałych[50]. Trudno jednak całkowicie zgodzić się z autorem. Potrzeby (fizjologiczne, bezpieczeństwa, przynależności, miłości i afiliacji, prestiżu i uznania), które Maslow uznaje za warunek samorealizacji, pojawiają się u dzieci w młodszym wieku szkolnym i są zaspokajane. Zatem potrzeba samorealizacji jest obecna i może być zaspakajana w tym okresie rozwojowym, oczywiście inne będą jej przejawy w różnych okresach życia i dotyczyć będą innych aspektów funkcjonowania w świecie. Natomiast jeżeli przyjąć, że samorealizacja oznacza aktualizację możliwości człowieka to tak rozumiany termin można odnosić już do najmłodszych dzieci. Podobnie sądzi C. R. Rogers [za: Szostak, 2000], uznając, że samorealizacja jest przejawem naturalnych dążeń

[50] Nie zgadza się jednak z takim poglądem J. Szostak [2000], który w wyniku badań młodzieży udowodnił występowanie zachowań samorealizacyjnych.

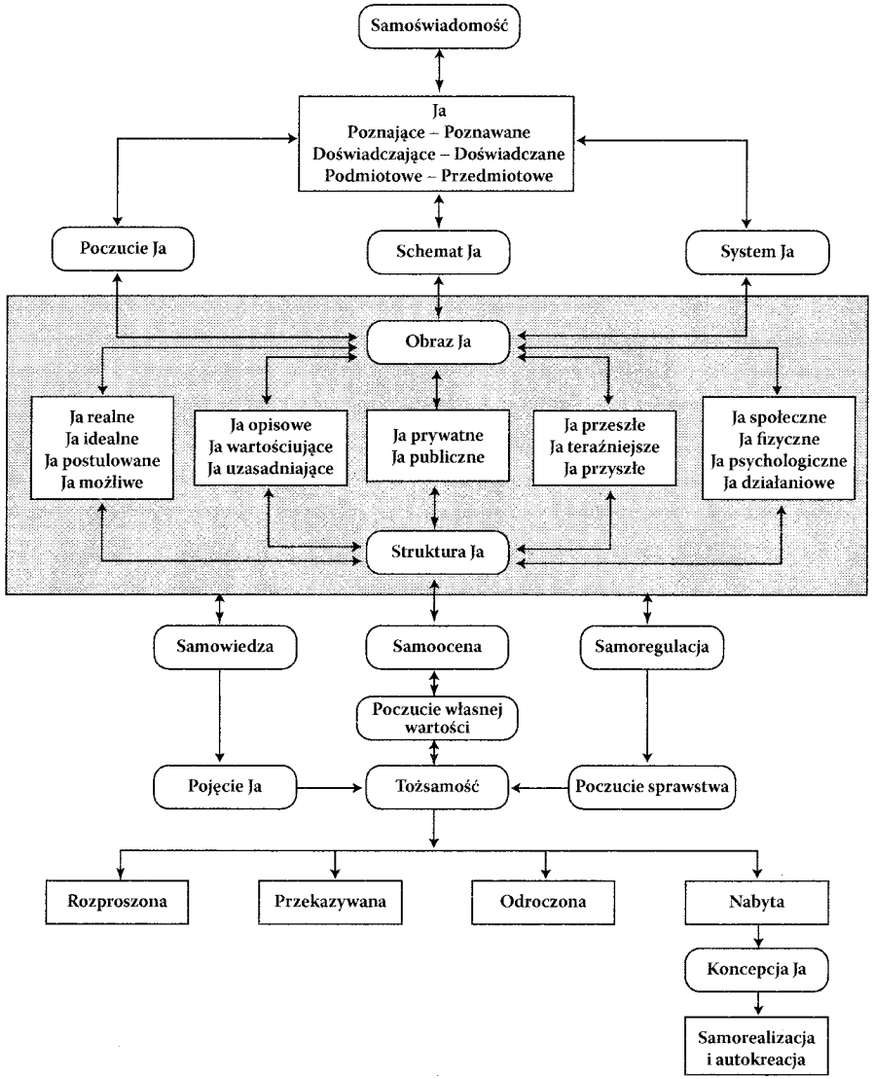
do rozwijania własnych możliwości, służących podtrzymaniu lub wzmacnianiu siebie.

Samorealizację można traktować jako cel życia i jako siłę motywacyjną. Wydaje się, że tak rozumiany termin może być przydatny w budowaniu modelu edukacji dzieci w młodszym wieku szkolnym. Wówczas samorealizacja byłaby podstawowym wyznacznikiem w konstruowaniu nie tylko dalekich, ale i bliskich celów wychowania, na które wskazuje Z. Kwieciński [1991] w definicji edukacji przytoczonej w rozdz. 1.1. Reasumując, w pracy tej samorealizację uznaje się za wynik wewnętrznej motywacji jednostki przejawiającej się w realizacji własnych zainteresowań, skłonności, dyspozycji, oczekiwań, intencji oraz rozwiązywaniu realnych życiowych problemów i planowaniu dalszych działań. Nie ulega wątpliwości, że przyjęcie takiego rozumienia samorealizacji wymaga z kolei przyjęcia założenia, że jej warunkiem są, choćby częściowo uświadomione sobie lub rozpoznane, dążenia, aspiracje, skłonności i plany, a więc warunkiem samorealizacji jest nie tylko samoświadomość, ale również choćby elementarna wiedza o sobie.

1.3.2. Schemat powiązań pomiędzy pojęciami związanymi z Ja

Schemat powiązań pomiędzy najważniejszymi pojęciami omawianymi w tym rozdziale przedstawiony jest na rys. 11.

Samoświadomość jest pojęciem nadrzędnym, centralnym dla pozostałych pojęć. Jest właściwością człowieka, warunkiem formowania się obrazu siebie. Natomiast Ja jest pojęciem ujmowanym w aspekcie dynamicznym, na oznaczenie względnie trwałej organizacji uświadomionej i nieuświadomionej wiedzy, uczuć, wartości, doświadczeń i projektów na przyszłość odnoszących się do siebie samego. Termin ten można rozpatrywać w opozycyjnych wobec siebie ujęciach: Ja doświadczające i Ja doświadczane, Ja poznające i Ja poznawane, Ja dialogiczne i Ja dialogowe, Ja podmiotowe i Ja przedmiotowe. Poczucie Ja to stan i efekt działania samoświadomości, dzięki której jednostka odczuwa swoją odrębność od otoczenia i buduje przekonanie, że stanowi ona jedną, niepodzielną całość. Schemat Ja stanowi część systemu pamięci, który zawiera wewnętrzny portret nas samych i pozwala organizować nowe informacje dotyczące Ja. Wyznacza też dwie drogi poznawania i rozumienia siebie: analizowanie siebie (warunkując umysłową reprezentację siebie) lub doświadczanie siebie (warunkując przeżyciową reprezentację własnej osoby). Natomiast obraz Ja to suma uświadomionych informacji (sądów) składających się na poznawczą i wartościującą charakterystykę siebie, jest to potoczna, osobista wiedza o sobie, pojmowana jako wynik patrzenia na siebie jako odrębną jednostkę obej-



Rysunek 11. Schemat pojęć związanych z Ja i ich wzajemnych powiązań

mującą całość uświadomionych własnych doświadczeń. Funkcją obrazu Ja jest zdawanie sobie sprawy z doświadczeń przeszłych i aktualnych oraz antycypowanie przyszłych zdarzeń. Natomiast struktura Ja to opis obrazu Ja dokonany z zewnątrz. Strukturę obrazu Ja analizować można ze względu na wiele kryteriów. Rozpatrując treści obrazu Ja z perspektywy czasowej możemy wyłonić Ja teraźniejsze, Ja przeszłe i Ja przyszłe. Odnosząc treści obrazu Ja do sytuacji, w której treści te są eksponowane można mówić o Ja publicznym i Ja prywatnym. Jeżeli

rozpatrujemy je w aspekcie zgodności z jakąś płaszczyzną odniesienia, wyodrębnić możemy Ja realne, Ja idealne, Ja możliwe i Ja postulatywne (powinnościowe). Treści obrazu Ja zawierają się w różnego rodzaju sądach. Jeżeli rodzaj sądów o sobie przyjmiemy za kryterium podziału, to w strukturze obrazu Ja wyodrębnimy Ja opisowe, Ja wartościujące i Ja uzasadniające. Wreszcie podział na elementy struktury obrazu Ja może być dokonany ze względu na treści dotyczące różnych wymiarów funkcjonowania w świecie, prowadząc do wyodrębnienia Ja społecznego, Ja psychologicznego, Ja fizycznego i Ja działaniowego.

Najczęściej jednak w strukturze Ja wyodrębnia się trzy elementy wzajemnie się warunkujące: samowiedzę, samoocenę i samoregulację. Samowiedza to ten element struktury Ja, który zawiera sądy opisowe odnośnie Ja. Funkcją samowiedzy jest pojęcie Ja. Samoregulacja odnosi się do sądów lub zachowań świadczących o umiejętności kierowania sobą. Samoocena zawiera sądy wartościujące odnoszone do Ja i polega na wartościowaniu różnych aspektów siebie poprzez określanie stopnia poczucia własnej pozytywności. Poczucie własnej skuteczności jest funkcją samoregulacji i wyraża się w przekonaniach o własnym wpływie na rzeczywistość, realizowanym zgodnie z własnymi celami, pragnieniami, możliwościami, zdolnościami, umiejętnościami. Natomiast poczucie własnej wartości to wynik uogólnionej, całościowej oceny siebie jako człowieka. Poczucie własnej skuteczności bardziej wynika z samowiedzy i samoregulacji, podczas gdy poczucie własnej wartości jest raczej pochodną samowiedzy i samooceny. Samoakceptacja jest wynikiem subiektywnej oceny siebie, wskazującej na wysokie poczucie własnej wartości, wysoką ocenę własnych osiągnięć (wysoki poziom własnej skuteczności), aprobatę swoich cech, zachowań, postaw. Natomiast samoodtrącenie jest rezultatem niskiego poczucia własnej wartości i poczucia własnej skuteczności, rezultatem braku doceniania własnych osiągnięć. Przejawia się w wyrażaniu wątpliwości co do posiadania zalet, podkreślaniu lub wyolbrzymianiu wad, wycofywaniu się z aktywności.

Pojęcie Ja to poznawcza generalizacja własnej osoby, pozwalająca na odróżnienie siebie od innych. Jest wynikiem uogólnienia informacji o sobie, określa cechy istotne, identyfikujące nas wśród innych, wyznacza poczucie tego, kim się jest w określonym czasie i miejscu. Jest to jakby synteza stanu Ja aktualnego. Z kolei tożsamość jest szerszym terminem niż pojęcie Ja, ponieważ oprócz świadomości tego, kim się jest, obejmuje również przekonanie o zachowaniu siebie w czasie, ciągłości i niezmienności siebie, mimo zachodzących w rozwoju zmian. Jeżeli pojęcie Ja będziemy rozumieć jako uogólnione najważniejsze cechy odróżniające jednostkę od innych, to poczucie tożsamości może obejmować dodatkowo poczucie niezmienności, stałości tych cech i ich ciągłości w czasie. Zatem tożsamość to poczucie ciągłości w czasie i spójności (obrazu Ja i pojęcia Ja),

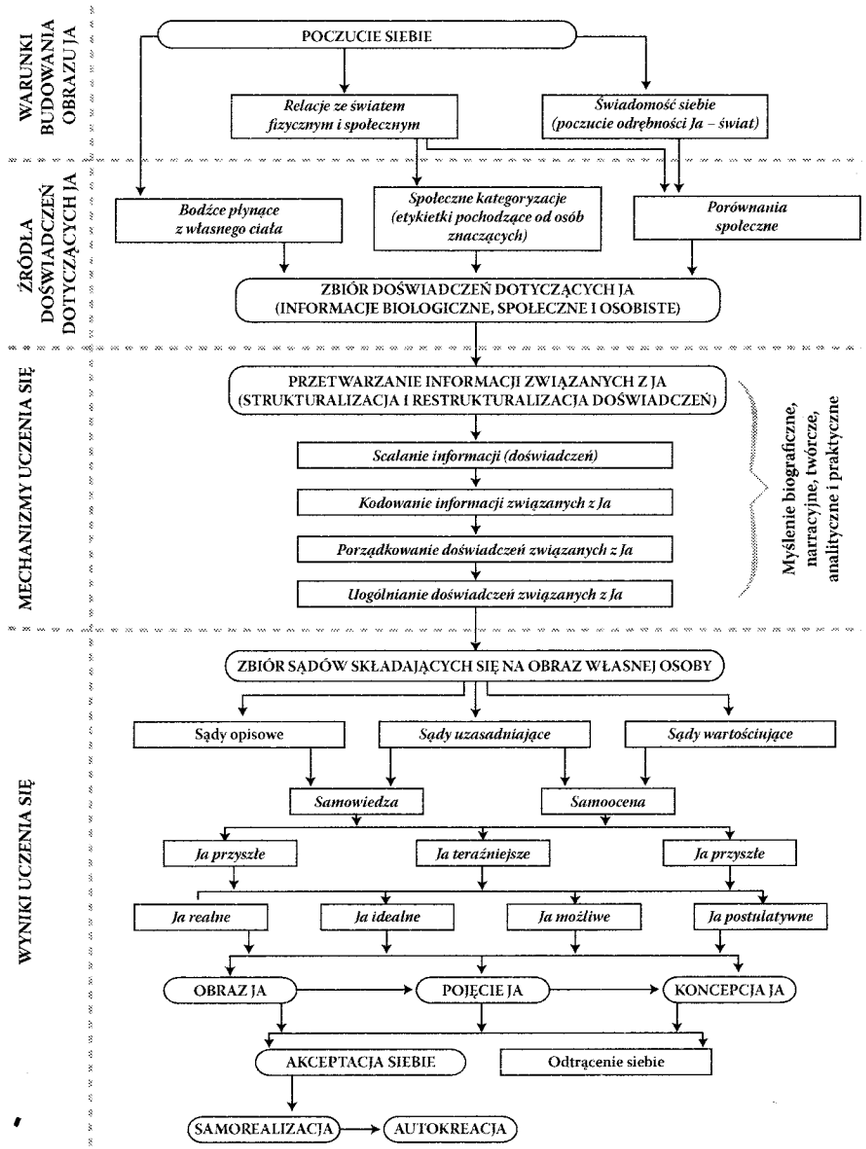
podobieństwa do siebie samego mimo upływu czasu. Określają ją dwa wymiary: poczucie ciągłej identyczności, stale obecne w przeżyciach jednostki oraz treściowe wypełnienie poczucia tożsamości poprzez odwoływanie się do względnie stałych charakterystyk siebie. Tożsamość można rozpatrywać ze względu na różne kryteria. Najczęściej wyodrębnia się dwa jej rodzaje określone ze względu na relacje w świecie społecznym, tożsamość osobistą i tożsamość grupową. Ze względu na przyjęcie w tej pracy różnych faz rozwoju tożsamości wydziela się tożsamość: rozproszoną, przekazywaną, odroczoną, nabytą.

Koncepcja Ja to wyobrażony w przyszłości obraz Ja, zgodny z dotychczasowymi doświadczeniami i antycypowanymi zmianami w świecie. Można powiedzieć, że jest to wyobrażeniowa reprezentacja Ja, odnosząca się głównie do przyszłości, ale skonstruowana na doświadczeniach przeszłych i aktualnej sytuacji podmiotu. To reprezentacja, która umożliwia tworzenie planów na przyszłość i wizji siebie. Jest wynikiem konfrontacji Ja realne (rzeczywiste, aktualne) z Ja idealnym, Ja możliwym, Ja postulatywnym. Koncepcja Ja jest podstawowym warunkiem autokreacji, rozumianej jako proces świadomego podejmowania aktywności nastawionej na modyfikowanie własnych cech i zachowań w celu lepszego układania własnych relacji ze światem. Terminem zamykającym schemat pojęć jest samorealizacja, wyrażająca się w naturalnych działaniach jednostki, wynikających z jej możliwości, zdolności, talentów, opartych na potrzebach, zainteresowaniach, aspiracjach. Najogólniej można powiedzieć, że samorealizacja oznacza życie w zgodzie z samym sobą.

1.3.3. Model rozwoju Ja „Od poczucia siebie do autokreacji"

Punktem wyjścia w rozważaniach na temat możliwości wspierania dziecka w procesie budowania pozytywnego obrazu i koncepcji Ja jest przyjęcie założeń dotyczących potrzeby samorealizacji, którą analizuje się na tle innych potrzeb człowieka. W założeniach tych podkreśla się, że procesy jej zaspokajania można opisywać w terminach spełniania się w działaniu prawdziwej natury i zdolności człowieka [Maslow, 1990]. Warunkiem samorealizacji jest duży stopień zgodności pomiędzy subiektywnym a rzeczywistym obrazem własnej osoby. Opracowanie przez A. Maslowa osobowościowych wskaźników oraz wprowadzenie pojęcia poziomu samorealizacji (rozumianego jako wysokie, przeciętne bądź niskie natężenie cech osobowości charakterystycznych dla jednostek samorealizujących się) umożliwia holistyczne podejście do procesu edukacji, w której zasadniczą rolą jest tworzenie warunków do samorealizacji już od wczesnych lat życia dziecka i stopniowe przygotowywanie wychowanka do podejmowania aktywności autokreacyjnej. W świetle założeń psychologii humanistycznej

każdy człowiek ma własny plan życia (mniej lub bardziej uświadomiony), a miarą jego urzeczywistnienia jest posiadany obraz Ja. Budowanie obrazu Ja przez dzieci w młodszym wieku szkolnym analizować można w aspekcie procesu uczenia się, eksponując kilka jego elementów: warunki, źródła, mechanizm i wyniki procesu budowania obrazu, pojęcia i koncepcji Ja (patrz: rys. 12).



Rysunek 12. Model rozwoju Ja „Od poczucia siebie do autokreacji"

Warunki budowania obrazu i koncepcji Ja

Warunkiem konstruowania obrazu Ja w procesie uczenia się siebie jest poczucie odrębności Ja — świat, a w szczególności odrębności Ja — inni. Owo poczucie rodzi się około 2. roku życia i jest wynikiem podejmowania interakcji dziecka ze światem. Liczne i coraz bardziej bogate, złożone interakcje społeczne ze światem zewnętrznym oraz wzrastająca świadomość siebie, poczucie ciągłości w czasie oraz poczucie intencjonalności umożliwiają dziecku zbieranie różnorodnych doświadczeń dotyczących własnej osoby.

Źródła doświadczeń związanych z własną osobą

Dziecko buduje wiedzę o sobie na podstawie gromadzenia informacji napływających z kilku źródeł: 1) odbiór i doznawanie bodźców płynących z wnętrza ciała; 2) społecznych kategoryzacji (rejestrowanie informacji, tzw. etykietek, napływających z najbliższego otoczenia społecznego: rodziców, nauczycieli, rówieśników; 3) spostrzeganie własnych zachowań, sukcesów i porażek w działaniu i porównywanie ich z osiągnięciami rówieśników. Źródła te określa się jako informacje biologiczne, społeczne oraz osobiste. Podstawowym źródłem informacji o sobie w okresie wczesnego dzieciństwa są osoby znaczące — rodzice i nauczyciele przedszkolni. Ich wpływ na rozwój obrazu Ja dziecka jest decydujący i przebiega trzema torami. Po pierwsze, dorośli spostrzegając określone zachowania dziecka, nazywają je i oceniają jako pozytywne lub negatywne. Na tej podstawie dziecko uczy się oceniać swoje schematy zachowania. Po drugie, rodzice lub nauczyciele w przedszkolu nadają szereg „etykietek". Jeśli etykietki, opinie lub oceny powtarzają się często, zwłaszcza gdy wyrażają je osoby znaczące, obraz siebie utrwala się coraz bardziej i dziecko zaczyna zachowywać się zgodnie z obrazem, jaki stworzyli dorośli, ale który dziecko przyjęło i uznało za własny. Etykietki te stają się powoli rysami obrazu siebie. Po trzecie, dorośli dostarczają dziecku wzorów zachowań w określonych sytuacjach. Dziecko uczy się spełniać ich oczekiwania, potrzebując wzmocnień, aprobaty, nagród. Warto zwrócić większą uwagę na kolejne źródło zbierania doświadczeń związanych z obrazem Ja dziecka w młodszym wieku szkolnym, a mianowicie budowanie obrazu Ja na podstawie informacji osobistych. Poznawanie siebie jest możliwe na podstawie mniej lub bardziej samodzielnego, refleksyjnego, świadomego uczenia się dzieci, wspieranego przez nauczyciela w procesie edukacji. Daje to szansę na zrównoważenie informacji społecznych — zewnętrznych, pochodzących od dorosłych, nie zawsze przychylnych, obiektywnych lub wyrażonych we właściwej formie — poprzez zwiększenie zasobu i roli informacji osobistych dziecka, wypracowanych na podstawie refleksyjnego uczenia się siebie, w którym dziecko nie tylko dostrzega własne cechy (zdolności, umiejętności, osiągnięcia) i porównuje je z cechami innych ludzi, ale przede wszystkim z własnymi dotychczasowymi osiągnięciami.

Mechanizm uczenia się Ja

Uważa się, że już dziecko w młodszym wieku szkolnym może budować wiedzę o sobie w podobny sposób, jak wiedzę dotyczącą różnych aspektów otaczającej je rzeczywistości. Dzięki informacjom odnoszącym się do Ja, stale napływającym z różnych źródeł, dziecko tworzy specyficzny system pojęć pozwalających mu zbudować własny, niepowtarzalny obraz siebie, będący wynikiem indywidualnych doświadczeń, zdobytych dzięki relacjom ze światem społecznym i fizycznym. Doświadczenia te podlegają scalaniu, porządkowaniu i kodowaniu. W wyniku przetwarzania, porządkowania i uogólniania informacji na swój temat formułuje się specyficzny układ wyobrażeń i pojęć, a także nastawień odnoszących się do własnego Ja. Scalanie informacji, ich kodowanie, przetwarzanie: analizowanie, porównywanie, klasyfikowanie, porządkowanie i uogólnianie, możliwe jest dzięki myśleniu biograficznemu[51], które jest jednocześnie dość często myśleniem narracyjnym i twórczym. Należy jednak podkreślić, że przetwarzanie informacji (ich strukturalizacja i restrukturalizacja) wymaga nieraz uruchamiania myślenia praktycznego i analitycznego. Wymienione rodzaje myślenia w procesie wzbogacania wiedzy dziecka o sobie są w sposób szczególny akcentowane w proponowanym w tej pracy modelu edukacji wspierającej twórczość i autokreację dzieci.

Wyniki uczenia się Ja

Przyjmuje się, że obraz Ja dziecka zawiera całość wiedzy, przekonań i postaw, które odnosi ono do siebie jako obiektu poznania. Strukturę obrazu Ja tworzą informacje, które pozwalają odpowiedzieć na pytania: „kim jestem? jaki jestem?" Informacje te mogą mieć postać sądów opisowych lub wartościujących. Obydwa rodzaje twierdzeń mogą być uzupełniane sądami uzasadniającymi („dlaczego taki jestem?"). W sytuacji prezentowania obrazu siebie w postaci sądów opisowych, uzupełnionych ewentualnie o sądy uzasadniające mówimy o samowiedzy dziecka. Natomiast w sytuacji opisywania siebie w kategorii sądów wartościujących, uzupełnianych często sądami uzasadniającymi,

[51] W modelu tym odwołuje się do różnych typów myślenia — wyodrębnionych ze względu na przyjęcie odmiennych kryteriów. Ze względu na przedmiot myślenia mówi się o myśleniu biograficznym. Biorąc pod uwagę rodzaj myślenia mówi się o myśleniu narracyjnym lub paradygmatycznym. Natomiast biorąc pod uwagę mechanizm tworzenia lub przetwarzania informacji o sobie mówi się o myśleniu twórczym, analitycznym i praktycznym.

mówimy o samoocenie, która może mieć charakter uogólniony, kiedy dotyczy oceny siebie jako całości (samoocena globalna), lub jednostkowy, kiedy odnosi się do pojedynczych cech lub właściwości (samooceny szczegółowe). Porównywanie przez dziecko wszystkich wymiarów własnej osoby umożliwia kształtowanie samooceny globalnej, która wyznacza określony poziom akceptacji lub brak akceptacji własnej osoby. W opracowaniu tym samoocenę ogólną, jako ważną część koncepcji siebie lub obrazu siebie, uznaje się za podstawowy wyznacznik poczucia własnej wartości, rozumianej jako pozytywne lub negatywne nastawienie do siebie. Poczucie własnej wartości jest rezultatem mniej lub bardziej świadomej analizy i oceny własnego znaczenia, atrakcyjności, kompetencji i zdolności. Wysoka samoocena tych cech lub właściwości umożliwia traktowanie siebie jako wartościowej jednostki, warunkując samoaktualizację i samorealizację. Niska samoocena wzbudza zazwyczaj niezadowolenie z siebie, często pogardę w stosunku do siebie i w konsekwencji prowadzi dość często do samoodrzucenia (samoodtrącenia).

W analizie wyników uczenia się siebie można uwzględnić treści obrazu Ja, które mogą mieścić się w takich kategoriach, jak: Ja psychologiczne, Ja społeczne i Ja fizyczne. Natomiast w zależności od tego, jakiego aspektu własnej osoby sądy opisowe, wartościujące i uzasadniające dotyczą, można wyodrębnić Ja realne, Ja idealne, Ja możliwe i Ja powinnościowe (postulatywne). Ja realne eksponuje się w sytuacji, gdy jednostka opisuje siebie tak, jak rzeczywiście siebie spostrzega, jaką naprawdę jest we własnym odczuciu. Natomiast w sytuacji, kiedy jednostka snuje wyobrażenia dotyczące idealnej, pożądanej sytuacji i cech, a więc, kiedy podkreśla jaką osobą chciałaby być, mówi o Ja idealnym. Kiedy przedstawia siebie w kategoriach, jakimi opisują ją inni (głównie rodzice), określając najczęściej ich wyobrażone i pożądane Ja, podkreśla Ja powinnościowe (postulatywne). Wreszcie, gdy odnosi się do cech, właściwości, zdolności lub postaw, które mogłaby posiadać, ponieważ sądzi, że ma ku temu predyspozycje lub warunki, mówi o Ja możliwym. Wydaje się, że w okresie wczesnego dzieciństwa dwa aspekty obrazu siebie, Ja realne i Ja powinnościowe, są często eksponowane przez osoby znaczące, dlatego w sposób szczególny należałoby zadbać o te aspekty obrazu Ja dziecka w procesie edukacji.

Natomiast analiza treści przeprowadzona z perspektywy czasowej pozwala wyodrębnić w obrazie Ja takie jego wymiary, jak: Ja teraźniejsze, Ja przeszłe i Ja przyszłe. Treści odnoszące się do Ja przeszłego i Ja teraźniejszego, w zależności od stopnia i poziomu przetworzenia wskazują na obraz Ja i pojęcie Ja. Natomiast treści zawierające plany, zamierzenia, wyobrażenia różnych obrazów siebie w przyszłości świadczą o wypracowaniu bardziej lub mniej świadomie, koncepcji Ja. Wyniki porównywania (zestawiania) różnych

wymiarów Ja (realnego, idealnego, postulatywnego, możliwego) mogą być dla jednostki pozytywne lub negatywne. Pozytywny wynik porównań prowadzi zazwyczaj do akceptacji siebie, budowania wysokiego poczucia własnej wartości — umożliwiając działania transgresyjne — i w rezultacie działania autokreacyjne. Natomiast wyniki negatywne powodować mogą poczucie niskiej wartości, a w rezultacie brak samoakceptacji i często samoodtrącenie.

Przedstawiony na rysunku model rozwoju Ja wpisuje się w model edukacji dzieci w młodszym wieku szkolnym, przedstawiony w rozdziale 3., pkt. 3.2. W prezentowanym modelu edukacji przyznaje się dziecku ważną rolę we własnym rozwoju, a zadaniem wychowawcy jest udzielanie pomocy w konstruowaniu wiedzy o sobie, budowaniu obrazu, pojęcia i koncepcji Ja poprzez tworzenie warunków do rozwoju, stymulowanie rozwoju, a czasem kierowanie rozwojem dyspozycji kreacyjnych i autokreacyjnych.

Podsumowanie

Potrzeba włączenia do programu edukacyjnego treści związanych z poznawaniem i kreowaniem własnej wizji siebie w przyszłości łączy się z przyjęciem faktu, że dziecko w młodszym wieku szkolnym zdobywa taki poziom kompetencji poznawczych, które umożliwiają mu pojmowanie siebie przez doświadczanie znaczenia własnych relacji ze światem, natomiast w mniejszym zakresie jest mu dostępna intelektualna możliwość rozumienia własnej osoby, choć można przyjąć założenie, że dziecko jest dla siebie takim samym obiektem poznania, jak inne. Dane o własnej osobie podlegają analizie według zasad logiki formalnej, porównywaniu, przewidywaniu i planowaniu.

Podkreśla się, że obraz Ja pełni ważną funkcję regulującą zachowanie człowieka nie tylko tu i teraz, ale wyznacza również funkcjonowanie w przyszłości. Stąd warto wskazać kilka dodatkowych powodów przemawiających za tym, aby już w pierwszych dniach funkcjonowania dziecka w szkole podstawowej problematyka obrazu Ja była uwzględniana w działaniach pedagogicznych nauczycieli. Dziecko w chwili przejścia do nowego środowiska społecznego, wchodząc w nowe role, musi czasem modyfikować dotychczasowy obraz Ja na przykład jako jednostki zdolnej, niezależnej, najważniejszej itp. Wobec tego, w celu uzyskania sympatii nauczyciela lub rówieśników zakłada maskę, a to może zagrażać integralności definicji siebie. Innym z kolei zagrożeniem dla rozwoju indywidualności mogą być te sytuacje edukacyjne, w których nauczyciel odnosi się do grupy jako całości i wszystkich członków grupy traktuje tak samo, formułując komunikaty werbalne adresowane do wszystkich. Dzieci

mogą zacząć posługiwać się schematami (pojęciami) wspólnymi dla grupy, a to nie sprzyja budowaniu odrębności schematowej.

W młodszym wieku szkolnym rówieśnicy mają wpływ na rozwój potrzeb dziecka: kompetencji, relacji z innymi i autonomii [patrz: rozdz. 2.3 — teorie Deciego i Ryana]. Dziecko wstępujące do pierwszej klasy szkoły podstawowej dokonuje przejścia (a jeżeli uczęszczało do grupy przedszkolnej to kontynuuje ten proces) z grupy zorganizowanej pionowo, hierarchicznie (rodzina) do grupy zorganizowanej poziomo (rówieśnicy). Rozszerzanie się świata społecznego ma swoje konsekwencje dla trzech wymienionych potrzeb. W rodzinie dziecko ze względu na swój wiek wie, że może różnić się od innych, np. w zakresie kompetencji, wiedzy, sprawności. Natomiast w grupie rówieśniczej musi udowodnić, że jest ono co najmniej tak samo dobre, jak inni.

H. J. M. Hermans i E. Hermans-Jansen [2000] podkreślają, że w młodszym wieku szkolnym kompetencja staje się podstawowym standardem oceny „wartości" dziecka przez rówieśników i budowania poczucia własnej wartości [patrz również teoria Eriksona; Deciego i Ryana, rozdział 2. w tej pracy]. Najczęściej standardy te ustanawiane są na podstawie ocen szkolnych, wyników z języka polskiego, matematyki. Stąd spora liczba dzieci od początku szkoły skazana jest na porażkę [Uszyńska-Jarmoc, 2005b, 2007]. Ale dzieci w młodszym wieku szkolnym potrafią przyjmować perspektywy drugiego człowieka (nauczyciel musi uwzględnić to w organizacji edukacji) rozumieją pojęcie standardu doskonałości jako kryterium oceniania i porównywania z dokonaniami innych. Jak już wielokrotnie podkreślano, w twórczości nie ma raczej możliwości odniesienia porażki, bowiem zawsze można znaleźć jakieś rozwiązanie, mniej lub bardziej twórcze, ponadto w twórczości nie dokonuje się oceny efektów twórczości, tym bardziej oceny porównującej osiągnięcia innych. Kolejna właściwość dziecka rodząca się w okresie młodszego wieku szkolnego, z którą należy się liczyć i wykorzystywać w planowaniu działań edukacyjnych sprzyjających twórczości i autokreacji, to gotowość i zdolność dziecka do przyjaźni dwustronnej, opartej nie tylko na chwilowym (jak w wieku przedszkolnym) motywie zaspokojenia własnych potrzeb (jest koleżanką, bo ma cukierki lub zabawki) lub dzieleniu przestrzeni (bo mieszka w moim bloku). Dzieci odkrywają wspólnotę intencji i uczuć. Jest to dobry punkt wyjścia do rozpoczęcia poznawania siebie w kontekście poznawania innych. Twórcza aktywność w tym zakresie daje bezpieczną płaszczyznę i przestrzeń w zabawie, działaniu w świecie fikcji, umożliwiając przymierzanie się do różnych ról, zakładanie różnych masek. Motyw umacniania siebie, motyw kontaktu i dobrych relacji z innymi, ale także motyw autonomii nie zrealizuje się w klasie

szkolnej na lekcji prowadzonej tradycyjnie, w ławce szkolnej, z której uczeń widzi tylko plecy kolegów i udziela odpowiedzi na pytania nauczyciela, które nie nawiązują do ważnych doświadczeń osobistych.

ROZDZIAŁ 2

TEORETYCZNE ŹRÓDŁA BUDOWANIA KONCEPCJI EDUKACJI WSPIERAJĄCEJ TWÓRCZOŚĆ I AUTOKREACJĘ DZIECI W MŁODSZYM WIEKU SZKOLNYM

Wprowadzenie

W rozdziale tym przedstawione są najważniejsze teoretyczne podstawy myślenia o budowaniu modelu edukacji poprzez twórczość do autokreacji. Łączenie wiedzy z zakresu rozmaitych teorii i koncepcji wywodzących się z różnych nauk, dyscyplin i orientacji wydaje się konieczne, ponieważ często rozpatruje się w ich ramach te same zagadnienia, np. związane z twórczością, tożsamością człowieka lub relacjami wychowawczymi[1].

Przyjmuje się w tej pracy założenie, że pedagogika nie zbiera, lecz buduje. Materiałem w myśleniu o budowaniu autorskiego modelu o edukacji będzie dorobek kilku dyscyplin. Ważne jest, aby z tego materiału powstała jedna, spójna, stabilna i pożyteczna budowla. Wobec powyższego, rozdział ten będzie niejako placem budowy, na którym zgromadzony zostanie niezbędny materiał. Natomiast zasadnicza budowla, tj. autorski model edukacji, będzie opisany w rozdziale trzecim.

Warto już w tym miejscu zaznaczyć, że będzie się korzystać z wybranych założeń psychologii poznawczej, psychologii humanistycznej, psychologii twórczości, psychologii narracyjnej, psychologii Ja, psychologii transgresyjnej, psychologii i pedagogiki konstruktywistycznej oraz pedagogiki dialogu. Niektóre założenia psychologii humanistycznej przyjmuje się ze względu na ich odniesienia do roli i miejsca człowieka we własnym rozwoju, a w szczególności roli aktywności twórczej w rozwoju i autokreacji. Hasła wywodzące się z tego nurtu stanowią dogodną ramę do określenia ogólnych celów edukacji, krótko- i długoterminowych, to znaczy odnoszących się do aktualnego i najbliższego etapu życia dziecka. Przyjmuje się tu założenia podzielane przez wielu przedstawicieli psychologii humanistycznej, głoszące że twórczość jest związana z rozwojem człowieka, a każdy człowiek posiada potencjał twórczy — mniej lub bardziej rozwinięty i/lub ujawniony oraz że każdy może tworzyć sam siebie. Erich Fromm [1994] podkreśla, że twórczość jest jedynym sposobem istnienia człowieka, C. R. Rogers [2002] uważa, że tylko twórczość umożliwia rozwój. Natomiast A. Maslow [1990] podkreśla podstawowe źródła twórczości: specjalny talent i potrzebę samorealizacji.

Koncepcja rozwoju psychospołecznego człowieka opracowana przez E. H. Eriksona będzie podstawą do formułowania szczegółowych zadań odnoszących się do konkretnych kompetencji dziecka, które stanowią dalszy warunek jego pomyślnego rozwoju. Koncepcja ta będzie źródłem doboru treści edukacji adekwatnych do aktualnej fazy życia dziecka, mieszczących się w fazie aktualnego rozwoju. Teoria ta będzie również źródłem wskazań diagnostycznych, z jakim skutkiem poradziło sobie dziecko z kryzysami rozwojowymi we wcześniejszych fazach rozwoju i jak należy planować pracę terapeutyczną. Wreszcie teoria ta pozwoli projektować pracę o charakterze profilaktycznym, w celu zapobiegania trudnościom rozwojowym w następnej fazie życia (wczesna adolescencja). Erik H. Erikson podkreśla, że przebieg rozwoju i efekty w nim osiągane to wynik interakcji między jednostką a otoczeniem. Każda zmiana oczekiwań otoczenia wobec jednostki wymaga od niej nowych kompetencji. Dlatego całkowicie nowa sytuacja psychologiczna jednostki wymaga od nauczyciela udzielania innej pomocy w powstawaniu nowych kompetencji. Wydaje się jednak, że E. H. Erikson zbyt ogólnie odnosi się do wpływów otoczenia społecznego, zwłaszcza wpływów grupy rówieśniczej. Stąd zachodzi potrzeba odwołania się do innej teorii, która stanowiłaby jej uzupełnienie. Poza tym wydaje się, że w budowaniu dotychczasowych koncepcji edukacyjnych nie liczono się z procesami socjalizacyjnymi. Uważa się, że edukacja, aby być skuteczną, musi uwzględniać dotychczasowe oraz przebiegające „tu i teraz" naturalne procesy wychowawcze zachodzące w środowisku rodzinnym i rówieśniczym. Stąd w rozdziale tym przedstawione będą najważniejsze, opracowane przez J. R. Harris [1995, 1998], założenia koncepcji socjalizacji dziecka i najważniejsze implikacje edukacyjne dla budowania tożsamości indywidualnej i grupowej (społecznej) oraz dla wspierania dziecka w procesach autokreacji.

[1] W literaturze podkreśla się przy tym, że w praktyce edukacyjnej nie zachodzi potrzeba stawiania w opozycji do siebie, czasem tylko pozornie sprzecznych koncepcji, lecz umiejętne korzystanie z nich oraz zestawianie poglądów na zasadzie „obok", a nie „zamiast". B. Kaja [2002, s. 255-263] uważa, że opracowując jakiś paradygmat wspomagania rozwoju, warto skorzystać z różnych nauk (filozofii, psychologii, a w jej obrębie psychologii rozwoju człowieka, psychologii społecznej i humanistycznej, psychologii poznawczej czy nawet behawiorystycznej), a następnie dookreślić różnorodne pojęcia podstawowe pochodzące z różnych dyscyplin lub subdyscyplin naukowych. Taka poliparadygmatyczność wspomagania rozwoju jest potrzebna, ponieważ „twierdząc coś o rozwoju człowieka, a tym bardziej jego wspomaganiu dokonujemy mniej lub bardziej świadomie pewnego wyboru jednej lub paru koncepcji człowieka" [Kaja, 2002, t. 4, s. 255-263]. Podobną opinię odnośnie nawiązywania w praktyce wychowawczej do różnych modeli wychowania wyraża A. Brzezińska [2000a].

Analiza koncepcji J. R. Harris dostarczając argumentów odnośnie uwarunkowań rozwoju osobowości człowieka, może stanowić dogodne ramy do formułowania podstawowych warunków uczenia się siebie i rozwijania dyspozycji autokreacyjnych. Przyjęcie tej koncepcji pozwoli odpowiedzieć na wiele pytań dotyczących sposobów i warunków organizowania środowiska społecznego, optymalnego kontekstu społecznego sprzyjającego rozwojowi dyspozycji kreacyjnych i autokreacyjnych. Postulowanie w edukacji twórczej rozwoju oryginalności i indywidualności dziecka, bez uwzględnienia procesów asymilacji i kontrastu grupowego, byłoby sprzeczne z teorią socjalizacji.

Źródłem myślenia o edukacji do twórczości i autokreacji będzie również teoria samookreślenia opracowana przez E. L. Deciego i R. M. Ryana [2000], a w jej ramach opisana przez wymienionych autorów teoria motywacji. Niektóre założenia tej teorii przydatne będą do wyznaczania warunków edukacyjnych w celu zapewnienia równowagi w rozwoju Ja indywidualne i Ja społeczne, w zależności od indywidualnych potrzeb dzieci i grup, łagodzenia lub wzmacniania procesów różnicowania wewnątrz- i międzygrupowego, procesów kontrastu i asymilacji w grupie. Teoria motywacji wewnętrznej będzie uzupełnieniem teorii E. H. Eriksona i J. R. Harris o elementy własnego wkładu dziecka w rozwój siebie, a także uzupełnieniem o czynniki emocjonalne przy analizie czynników poznawczych i społecznych w rozwoju i autokreacji.

Z kolei inwestycyjna teoria twórczości, opracowana przez R. J. Sternberga i T. I. Lubarta [1996] może mieć zastosowanie w edukacji początkowej ze względu na podkreślanie świadomego udziału człowieka we własnym, twórczym rozwoju. Ta koncepcja twórczości daje również podstawy do wprowadzenia do edukacji dziecka w młodszym wieku szkolnym pojęcia metatwórczość.

Uwzględnienie niektórych twierdzeń psychologii transgresyjnej, m.in. akcentowanie sensu i kierunków działania człowieka, konieczne jest w procesie poszukiwania dróg rozwijania motywacji wewnętrznej wychowanka. Natomiast przywoływanie niektórych przesłanek psychologii narracyjnej, uwzględniającej mechanizm poznawania siebie i budowania obrazu Ja jest niezbędne do poszukiwania warunków i sposobów udzielania pomocy w poznawaniu siebie i projektowaniu przyszłej wizji siebie, która może być realizowana w ramach edukacji dialogowej. Rola dziecka w poznawaniu siebie, dzięki samodzielnemu budowaniu obrazu Ja, traktowanego jako wyniku gromadzenia doświadczeń i przetwarzania informacji o sobie, czyli konstruowania obrazu Ja w procesie uczenia się, wyznacza z kolei przyjęcie założeń psychologii i pedagogiki konstruktywistycznej. Dorobek pedagogiki konstruktywistycznej jest podstawą do wyznaczania metod pracy w procesie udzielaniu dziecku pomocy i wsparcia na drodze twórczego poznawania siebie i kreowania możliwych wizji siebie w przyszłości. Wszystkie zasygnalizowane tu źródła teoretyczne opisane są poniżej.

2.1. Koncepcja psychospołecznego rozwoju człowieka — Erik H. Erikson

Anna Brzezińska [2000a] formułuje kilka ważnych warunków projektowania modelu działalności wychowawczej, mianowicie: konieczność przyjęcia dynamicznej i genetycznej perspektywy ujmowania osoby w kontekście jej funkcjonowania w przeszłości i w przyszłości; określenie bliskich i dalekich konsekwencji wychowawczych, zarówno bezpośrednich, jak i pośrednich; uwzględnianie w edukacji szerokiego kontekstu, w który uwikłane jest dziecko. Maria Kielar-Turska [2004] podkreśla, że relację człowiek — świat można rozpatrywać z co najmniej dwóch perspektyw. Pierwsza dotyczy usytuowania człowieka w rzeczywistości fizycznej, kulturowej, społecznej, a druga wiąże się z kształtowaniem się poznawczej reprezentacji rzeczywistości w umyśle człowieka[2]. Na podstawie przeglądu literatury psychologicznej uznano, że dobrze wyjaśniającą problematykę edukacyjną podjętą w tej książce będzie teoria E. H. Eriksona, podkreślająca funkcję oczekiwań społecznych wobec powstawania i pozytywnego rozwiązywania rozwojowych kryzysów, podkreślająca ważność kompetencji i poczucia kompetencji dziecka w młodszym wieku szkolnym, wreszcie opisująca problemy związane z budowaniem tożsamości indywidualnej i społecznej. Wydaje się, że przyjęcie koncepcji rozwoju psychospołecznego dziecka, opracowanej przez E. H. Eriksona, jako podstawy budowania modelu edukacji pozwoli te trzy ważne założenia uwzględnić, dając gwarancję ich realizacji.

Analizując literaturę naukową z zakresu psychologii i pedagogiki nie sposób nie zgodzić się z opinią L. Witkowskiego [2000a, s. 15], że całościowa koncepcja psychospołecznego rozwoju człowieka i badań nad człowiekiem opracowana przez E. H. Eriksona uwzględniana jest dość rzadko, zwłaszcza w literaturze pedagogicznej. Lech Witkowski [2000b, s. 290] sądzi, że pedagogika zbyt często pozostaje w tyle za psychoanalizą, której nie zna, a więc i nie potrafi z niej czerpać. Tymczasem to psychoanaliza oddaje jednostce odpowiedzialność za nabywanie zdolności do radzenia sobie z własnymi deficytami i ograniczeniami. Jeżeli podstawowe edukacyjne zadanie odnoszące się do

[2] Do grupy pierwszej wpisują się m.in. teorie i koncepcje rozwojowe K. Lewina, L. S. Wygotskiego, A. Bandury, U. Bronfenbrennera, G. Boheme'a czy E. H. Eriksona. Grupa druga obejmuje teorie: J. Piageta, L. S. Wygotskiego, M. A. K. Halliday'a, A. Karmiloff-Smith, które zaliczane są do psychologii kognitywnej.

wspierania czy wspomagania rozwoju dziecka ma sens, to nauczyciele muszą mieć na tyle precyzyjne wyobrażenia i oczekiwania odnośnie tego rozwoju, aby umożliwiały mu dostrzeganie tego, co dzieje się z dzieckiem w tym procesie, a także ocenianie czy doświadczenia, które ono zdobywa są odpowiednie do fazy rozwoju, w której się znajduje.

Jeżeli w tej książce założono, że rozwój dziecka to proces strukturyzacji i restrukturyzacji doświadczeń, a zadaniem nauczyciela jest pomoc w tym rozwoju, to przyjęcie koncepcji E. H. Eriksona wydaje się tym bardziej zasadne, ponieważ autor wskazuje dość precyzyjnie, jakie doświadczenia są najbardziej pożądane w każdej fazie życia człowieka. Natomiast wiedza ta jest zazwyczaj nauczycielowi obca. Można zaryzykować stwierdzenie, że w praktyce edukacyjnej dzieci w młodszym wieku szkolnym koncepcja E. H. Eriksona w ogóle nie jest brana pod uwagę. Podziela się tu również stanowisko L. Witkowskiego [2000a, s. 119-120], który podkreśla, że próba zwięzłego i jednocześnie adekwatnego wyjaśnienia istoty koncepcji rozwoju opracowanej przez E. H. Eriksona jest mało możliwa, grozi uproszczeniem, strywializowaniem lub zniekształceniem niektórych twierdzeń, zwłaszcza, że podjęto również próby ich modyfikacji [patrz: Capps, 2004]. Niemniej z konieczności redukowania objętości tej pracy przedstawiony jest jedynie mechanizm, istota i fazy rozwoju człowieka, po to, aby ukazać przydatność i możliwości uczynienia koncepcji psychospołecznego rozwoju człowieka jako zasadniczej podstawy budowania modelu edukacji dzieci poprzez twórczość do autokreacji. Rozważania w tej części tekstu eksponować będą wątki, które mają wyjątkowe znaczenie dla edukacji dzieci w młodszym wieku szkolnym. Natomiast Czytelnika[3] zainteresowanego ścisłą rekonstrukcją teorii E. H. Eriksona można odesłać do dzieł oryginalnych [Erikson, 1965], polskich przekładów [Erikson, 2000, tł. Hejmej], opracowań polskich [Witkowski, 2000a; Szczukiewicz, 1998; Obuchowski, 1985; Czykwin 1995; Gasiul, 1993] lub opracowań obcojęzycznych [Capps, 2004; Schwartz, 2001]. Teoria E. H. Eriksona była i jest kontynuowana, poszerzana lub modyfikowana przez wielu badaczy [Capps, 2004, Berzonsky, Marcia, za: Schwartz, 2001].

Erik H. Erikson [1997] prezentuje jakościowe podejście w wyjaśnianiu zmiany rozwojowej, zwracając uwagę, że w każdej fazie życia pojawiają się nowe cechy lub kompetencje. Zmiany ilościowe (wzrastanie) doprowadzają do jakościowych przekształceń. Rozwój jest wynikiem osobistych, społecznych,

[3] Konieczność całościowego, dogłębnego poznania teorii Eriksona odnosi się zwłaszcza do tych Czytelników, którzy zechcą w praktyce realizować opracowany w tej pracy model edukacji dzieci w młodszym wieku szkolnym oraz odpowiadające mu rozwiązania praktyczne zaproponowane w książce *Podróże, skarby, przygoda...* [Uszyńska-Jarmoc, 2005].

psychologicznych i kulturowych doświadczeń człowieka. W wyniku zbierania doświadczeń rozwija się cała struktura osobowości człowieka oraz jego relacje społeczne. Według E. H. Eriksona rozwój przebiega w całym cyklu życia, występuje w nim stała sekwencja zmian zachodzących w ośmiu fazach, a w każdej z nich treścią Ja staje się coś innego. Ostatecznie osobowość składa się z wielu różnych Ja, które nie są identyczne, ale pokrewne i pasują do siebie [Mizińska, 1998].

Rozwój człowieka przebiega zgodnie z zasadą epigenezy. Oznacza to, że wszystko, co wzrasta, co podlega rozwojowi ma swój wewnętrzny, podstawowy plan, który dotyczy zarówno całości, jak i części łączących się w funkcjonalną całość według analogicznych schematów. Zasada epigenezy, jako podstawa budowania koncepcji rozwoju człowieka, obejmuje nie tylko rozwój somatyczny, ale także psychofizyczny i psychospołeczny. Epigeneza opisuje zjawisko nakładania się na siebie kolejnych typów i stopni gotowości rozwojowej człowieka do podejmowania coraz to nowych wyzwań egzystencjalnych [Witkowski, 2000b]. Centralną kategorią w koncepcji E. H. Eriksona jest pojęcie ego, które odpowiada za zachowania zarówno na poziomie świadomym, jak i nieświadomym. Ego to więcej niż Ja, ponieważ Ja, według Eriksona, obejmuje tylko świadomość. Etapy rozwoju psychospołecznego człowieka wyjaśniają kształtowanie się ego, które z kolei odpowiada za formowanie się tożsamości. W każdej fazie rozwojowej ego dysponuje siłą przejawiającą się w podejmowaniu coraz to nowych zadań życiowych oraz w zdolności do integrowania ich z dotychczasowym doświadczeniem [Szczukiewicz, 1998, s. 18]. E. H. Erikson opisując życie wewnętrzne człowieka, łączy je z jego życiem społecznym. Autor podkreśla, że na kształt rozwoju człowieka wpływają nie tylko procesy przebiegające wewnątrz organizmu, ale także ich interakcja z coraz szerszymi kręgami osób i kręgami kulturowymi [Szczukiewicz, 1998, s. 22]. Lech Witkowski [2000a, s. 195-203] nazywa to ekologią cyklu życia.

Według koncepcji E. H. Eriksona [1965, 2000] rozwój przebiega w pewnych fazach, a każda z nich jest kolejną wersją poziomu wcześniejszego. Różne funkcje podlegające rozwojowi są obecne we wszystkich fazach, ale zawsze jedna z nich dominuje tylko w wybranej. Przechodzenie do kolejnej fazy jest możliwe dzięki momentowi przesilenia, nazywanemu kryzysem, który jest typowym zjawiskiem w każdej fazie rozwojowej, ponieważ bez kryzysu nie ma rozwoju. Bezpośrednim źródłem kryzysu są jednocześnie działające naciski wewnętrzne i zewnętrzne. Naciski otoczenia społeczno-kulturowego w kolejnych fazach zmieniają się, wobec tego zmieniają się również kompetencje, dzięki którym można im sprostać, choć na początku są one niewystarczające, aby poradzić sobie z nowymi zadaniami i móc wyjść z kryzysu. E. H. Erikson

[2000] podkreśla, że dzięki intelektualnej, fizycznej i emocjonalnej gotowości, człowiek chętnie staje wobec nowych wyzwań i zadań życiowych, które reprezentują kryzys. Następuje wtedy moment zwrotny, który powoduje, że „rozwój pójdzie albo w jedną, albo w drugą stronę". Kryzys pojawia się wtedy, gdy człowiek staje przed nowym zadaniem egzystencjalnym, czyli zestawem wyborów i prób, które zostały określone i przygotowane przez społeczeństwo w jakiś tradycyjny sposób. Rozwiązanie kryzysu wymaga reorganizacji dotychczasowych sił witalnych i oparcia ich na jakiejś nowej jakości. W każdej fazie jakość ta jest inna (np. ufność, autonomia, kompetencja itp.). Wynik rozwiązania kryzysu przesądza o awansie do następnej fazy albo zaburzeniu cyklu życia. Jeżeli kryzys nie zostaje rozwiązany pomyślnie, człowiek może np. cofnąć się do sposobów funkcjonowania typowych dla faz wcześniejszych. Natomiast każdy pomyślnie rozwiązany kryzys przygotowuje następny. W epigenetycznym modelu E. H. Eriksona rozwój jednostki jest ujęty jako ciąg pomyślnie rozwiniętych kryzysów i zakończonych etapów o dynamicznej równowadze pomiędzy dwoma biegunami, np. autonomia *versus* wstyd. Obydwa bieguny są potrzebne i ważne, bo dzięki nim ujawnia się nowa siła rozwojowa potrzebna do kolejnej fazy życia.

W rozwoju kolejne przełomy charakteryzuje to, że siła nabyta w danej fazie życia umożliwia przejście do następnej fazy i wystawia na próbę nową siłę, która w poprzedniej fazie była jeszcze krucha, ale już cenna [Witkowski, 2000a, s. 142-143]. Logika zmiany rozwojowej wiąże się ściśle ze zjawiskiem „wykorzenienia". Dramaturgia życia polega na tym, że w każdej fazie człowiek musi sobie radzić z kolejnym wykorzenieniem i jednocześnie szukać nowych korzeni. Lech Witkowski [2000a, s. 153] podkreśla, że „zdrowie psychiczne potrzebuje korzeni". Każdy kryzys rozwojowy wymaga zasadniczej, głębokiej reorganizacji doświadczeń jednostki. Negatywne doświadczenia mogą pełnić funkcję uwrażliwiającą na wiele sytuacji i zjawisk w codziennym funkcjonowaniu.

Z punktu widzenia edukacji dziecka ważne jest podkreślenie faktu stawania się człowieka w czasie. Stąd warto zaakcentować konieczność biograficznego, podłużnego i jednocześnie fazowego widzenia przez wychowawcę rozwoju wychowanka. Nie jest możliwe analizowanie lub wspieranie rozwoju dziecka w jakiejkolwiek fazie życia w oderwaniu od pozostałych. To, co się dzieje w danej fazie przygotowuje następną, ale jednocześnie jest zależne od poprzednich. Zmiany rozwojowe, które zachodzą w każdym kolejnym stadium (fazie) mają duże znaczenie dla zmian zachodzących w następnych stadiach. Faza pierwsza cyklu życia jednostki uwikłana jest w zależności od końcowych faz cykli życia osób z jej najbliższego otoczenia i wcześniejszych pokoleń [Capps, 2004, s. 13]. Dlatego też, jak podkreślono wcześniej, należy choćby w dużym skrócie przedstawić wszystkie fazy życia.

Faza pierwsza, niemowlęca, trwa od urodzenia do 8 miesiąca życia. Budującą się tożsamość dziecka można wyrazić stwierdzeniem: „Jestem nadzieją, jaką mam i daję". Podstawowe bieguny tej fazy stanowią: zaufanie *versus* nieufność [Erikson, 2000]. Już w pierwszych tygodniach życia dziecka ujawnia się ufność dziecka, rozumiana jako przedrefleksyjna, nieświadoma, spontaniczna zdolność do otwarcia się na świat. Ufność to „nieredukowalna do samowiedzy, kondycja egzystencjalna, pozwalająca oczekiwać, dającej minimum komfortu, interakcji z najbliższym otoczeniem" [Witkowski, 2000a, s. 24]. W sytuacji, kiedy podstawowe potrzeby dziecka (karmienie, sen, itp.) są zaspokajane, to rodzi się w nim nadzieja, że świat jest zasadniczo dobry i bezpieczny, więc można mu zaufać. W okresie do ósmego miesiąca życia dziecko przeżywa w sposób nieuświadomiony swój pierwszy kryzys, który wynika z odkrycia siebie jako odrębnej osoby, a także odkrycia, że matka poświęca mu coraz mniej czasu. Dziecko zaczyna doświadczać poczucia opuszczenia, odsunięcia, naruszenia przyjemnej symbiozy z matką. Z tego powodu obniża się jego nastrój. Ufność dziecka może być zagrożona również w sytuacji, gdy nie są natychmiast (jak wcześniej) zaspokajane potrzeby sygnalizowane przez nie (głód) lub usuwane przeszkody (niewygoda, ból) [Capps, 2004; Czykwin, 1995; Erikson, 1965; Szczukiewicz, 1998; Witkowski, 1989]. Problem ufności jest istotnym stymulatorem zachowania człowieka. Pierwsze trudności dziecka z włączeniem się do świata, do nowej sytuacji, powodują powstawanie barier na linii ufność — nieufność i stają się podstawową przeszkodą w nawiązywaniu prawdziwych, szczerych kontaktów z innymi, również w następnych fazach rozwoju [Erikson, 1965, s. 242]. Źle rozwiązany kryzys rodzi niepewność, nieufność, poczucie zagrożenia ze strony otoczenia, frustracje i podejrzliwość w późniejszym życiu. Z całą pewnością nie jest to korzystna sytuacja z punktu widzenia rozwoju twórczych postaw w życiu. Konsekwencją tej fazy jest również zdolność pokładania nadziei i wiary, które stanowią potrzeby człowieka [Erikson, 2000, s. 261]. Nadzieja, to „(wy)trwała skłonność do wiary w możliwość spełnienia zasadniczych pragnień" [Witkowski, 2000a, s. 127]. Nadzieja, że świat jest dobry, że nie jest zagrażający daje człowiekowi możliwość otwarcia się na świat, na kulturę, na nieznane, zatem również sprzyjać powinna rozwijaniu postawy twórczej.

Faza druga, obejmująca wczesne dzieciństwo, trwa od 8 miesiąca życia dziecka do 3 lat. Budującą się tożsamość dziecka można wyrazić stwierdzeniem: „Jestem tym, co wyraża moja wolna wola". Podstawowy bieguny tej fazy stanowią: autonomia versus poczucie wstydu i zwątpienie [Erikson, 2000, s. 261]. Najważniejsza cecha (cnota), która rodzi się w tej fazie to siła woli. Pano-

wanie dziecka nad własnymi odruchami, panowanie nad mięśniami, rozwój lokomocji i praksji sprawiają, że ma ono znacznie większy dostęp do świata, a jednocześnie coraz bardziej uniezależnia się od niego. Erik H. Erikson [2000, s. 128] podkreśla, że to właśnie w fazie autonomii dziecko przejawia pierwsze zachowania emancypacyjne, uniezależnia się od matki, jej ścisłej opieki oraz kontroli. Źródłem kryzysu stają się dylematy typu: korzystanie ze swobody czy podporządkowanie się, przyjęcie propozycji innych czy trwanie przy swoim, wyrażanie siebie oraz ekspresja uczuć i emocji czy powściągliwość i/lub potulna grzeczność oraz poddanie się kontroli zewnętrznej. Rozwiązanie kryzysu polega na zrównoważeniu własnych sił witalnych ze społecznymi ograniczeniami. Wstyd jest drugim biegunem rozwojowym w tej fazie życia. Wynika on z poczucia niedoskonałości wobec tych osób, które oczekują od dziecka wykazania się umiejętnościami. Wstyd to bardzo ważna dziecięca emocja, która wynika ze świadomości, iż jest ono obserwowane przez innych. Źródłem dążenia dziecka do uzyskania jak najszerszych granic autonomii i budowania poczucia wolnej woli jest sposób rozwiązania kryzysu z pierwszej fazy. Jeżeli dobrze rozwinięta jest wczesna ufność, to daje ona podstawę do wzrostu autonomii. Napięcie wynikające między poczuciem autonomii a poczuciem wstydu, grożącym przy egzekwowaniu przez dziecko własnej woli, rodzi kryzys tej fazy. Istotą kryzysu tej fazy jest brak umiejętności określenia w sposób prawidłowy zakresu własnej autonomii. Dziecko dokonuje ciągłych prób, które uczą je, na co może sobie pozwolić bezkarnie lub gdzie znajdują się granice, których nie można mu przekroczyć. Jeżeli kontrola zewnętrzna jest zbyt surowa lub zbyt wczesna, to może spowodować, że u dziecka dominować będzie uczucie bezsilności i zawstydzenia, a to może spowodować regresję do poprzedniej fazy lub fałszywy progres — dziecko może udawać autonomię i zdolność radzenia sobie, w sytuacji, kiedy zdolności do takiego zachowania nie są jeszcze ukształtowane. Erik H. Erikson uważa, [2000, s. 264], że faza ta decyduje o proporcji pomiędzy miłością a nienawiścią, współpracą a samowolą, wolnością wyrażania siebie a jej tłumieniem. Dzięki poczuciu samokontroli i przy braku utraty poczucia własnej godności rodzi się życzliwość wobec ludzi. W sytuacji przeciwnej zrodzić się może skłonność do zwątpienia i wstydu. „Ogólny wkład do ewentualnego kształtowania się tożsamości stanowi odwaga bycia niezależną jednostką, która może wybierać i kierować własną przyszłością" [za: Witkowski, 2000a, s. 131]. Zdobycie autonomii umacnia wcześniej zdobyte poczucie ufności, a ponadto ustalenie istoty autonomii w tym okresie stanowi konieczny warunek inicjatywy, co jest potrzebne w kolejnym stadium.

Faza trzecia, wiek zabawy, trwa od trzeciego do szóstego roku życia. Budującą się tożsamość można wyrazić stwierdzeniem: „Jestem tym, kogo potrafię

sobie wyobrazić jako siebie". Podstawowe bieguny tej fazy tworzą osiągnięcie inicjatywy lub poczucie winy [Erikson, 2000, s. 265]. Natomiast podstawowa cnota to poczucie ambicji i umiejętność skupienia się na celu, odczuwanie przyjemności z własnych osiągnięć, wytrwałość. Osiągnięcia rozwojowe, które w tej fazie życia dziecka są bardzo duże (wyraźny rozwój zdolności lokomocyjnych, rozwój mowy i myślenia), sprawiają, że dochodzi do kolejnego kryzysu. Dziecko zachowuje się jak ktoś, przed kim świat stoi otworem, niejako domaga się zagarnięcia go dla siebie w walce z innymi, zwłaszcza w walce z potencjalnymi rywalami, aby zdobyć przywileje w codziennym funkcjonowaniu. Walka ta dotyczy zwykle jednego z rodziców. Erik H. Erikson [za: Szczukiewicz, 1998, s. 43] uważa, że „o ile okres autonomii skupiał energię rozwojową na walce o zdobycie niezależności własnej, o tyle okres inicjatywy ukierunkowuje tę energię na walkę z potencjalnymi rywalami, zwłaszcza starszymi". Inicjatywa nadaje autonomii cechę przedsiębiorczości, planowania i atakowania jakiegoś zadania tylko po to, aby być aktywnym [Erikson, 1965, s. 247; Erikson, 2000, s. 265]. Dziecko uczy się od otoczenia, jak być aktywnym. Jeżeli doświadcza ono na tym polu wielu niepowodzeń, może to doprowadzić do niepokoju, poczucia rezygnacji i poczucia winy. Jeżeli poczucie inicjatywy nie rozwinie się, można spodziewać się utrwalania zachowań rywalizacyjnych, agresywnych, odwetowych. Erik H. Erikson podkreśla [za: Witkowski, 2000a, s. 132], że konsekwencją tej fazy może być utajona i często niepohamowana gotowość do podążania za każdym liderem, który potrafi w sposób niezwykle atrakcyjny przedstawić cele działania, ponieważ celowość rządzi zachowaniami dziecka. Natomiast pozytywnie rozwiązany kryzys rozwojowy rozwija przedsiębiorczość, która pozwala na zrównoważone i pełne namysłu wykorzystanie inicjatywy, pozwala na rzeczowe podejście do wyobrażeń o swojej działalności. Ważną funkcję w tej fazie życia pełni wyobraźnia, której siła pozwala dziecku antycypować przyszłe role za pomocą zabawek, grania ról, przebierania się, wchodzenia w świat bajek. Wyobraźnia w tym wieku może być rozwijana lub hamowana przez znaczących dorosłych. Stąd edukacja nastawiona na wzmacnianie wyobraźni jest jednocześnie edukacją wspierającą ogólny rozwój dziecka. „Witalność dobrze rozwijającego się dziecka, zbudowana na ufności i nadziei, poczuciu autonomii oraz radości inicjatywy, domaga się celowego wykorzystania tego potencjału oraz daje możliwość przekroczenia determinacji biologicznej, co dokonuje się w kolejnej fazie" [Czykwin, 1995, s. 56].

Faza czwarta, wiek szkolny, trwa od 6 do 12 roku życia. Budującą się tożsamość można wyrazić stwierdzeniem: „Jestem tym, co mogę nauczyć się wprawiać w działanie". W tej fazie rozwoju rodzi się silna potrzeba bycia kompetentnym i zajmowania się czymś bardziej „poważnym" niż we wcześniejszym etapie, a jednocześnie czymś, co przypomina działania dorosłych.

Podstawowe bieguny tej fazy to pracowitość lub poczucie niższości [Erikson, 2000, s. 269]. Podstawową zaś cechą, która decyduje o rozwijającej się tożsamości jest kompetencja. Życie szkolne wymusza na dziecku radykalną zmianę jego dotychczasowych zachowań, ponieważ zaczyna odczuwać silną potrzebę osiągania znaczących, pozytywnych rezultatów, a jednocześnie uznania dla swoich zasług i osiągnięć. Szczególnie ważne dla ucznia są opinie o nim wyrażone przez nauczycieli oraz starszych kolegów. Stąd ujawnia się dążenie do perfekcyjnego wykonywania zadanych czynności, rodzi się gotowość wypełniania zadań zgodnie z właściwą instrukcją. Dziecko zaczyna odczuwać przyjemność z tego, że realizuje działania ze stałą uwagą i pilnością [Witkowski, 2000a, s. 134]. Według E. H. Eriksona to, co się dzieje w tej fazie rozwoju wpływa w późniejszym życiu na jakość funkcjonowania jednostki jako członka grupy społecznej i jako pracownika. Zatem głównym zadaniem wychowawców w tym okresie rozwoju dziecka powinno być takie działanie, aby czerpało ono przyjemność z uczenia się i aby wykorzystywało w swoim codziennym funkcjonowaniu cały swój potencjał rozwojowy: możliwości, zdolności, zainteresowania. Ponadto wychowawcy powinni podtrzymywać chęć pozytywnej identyfikacji dziecka z tymi, którzy są kompetentni. Niebezpieczeństwem rozwojowym, które potem rzutować może na dalsze działanie może być wykształcenie się poczucia niskiej wartości [Witkowski, 2000a, s. 133]. Natomiast zbyt wysokie wymagania stawiane przez dorosłych mogą stać się pułapkami w rozwoju. Dziecko, które nie potrafi im sprostać może wycofywać się z działań, aby uniknąć przykrych emocji, może pragnąć wrócić do przyjemniejszej roli z poprzedniego etapu i być małym dzieckiem swojej mamusi. Rola nauczycieli lub innych dorosłych powinna wyrażać się w tym, aby dość wcześnie i właściwie rozpoznać rodzącą się niechęć dzieci do szkoły, określić jej przyczyny i doprowadzić do tego, aby chciały one identyfikować się z tymi, którzy są kompetentni. Innym niebezpieczeństwem rozwojowym jest syndrom tzw. „przerostu adekwatności", który polega na perfekcyjnym realizowaniu przez dziecko narzuconych mu ról [Erikson, 1965, s. 249-250]. Dzieje się tak, jeżeli bardzo ambitne dziecko za wszelką cenę usiłuje sprostać wymaganiom otoczenia zewnętrznego, dąży do mistrzostwa, stara się być bardzo pilne w wykonywaniu narzuconych mu obowiązków tak, iż z czasem staje się nadgorliwe i całkowicie zależne od przypisywanych mu zadań. Może to wykształcić nastawienie na sterowanie, zewnętrzną kontrolę [Witkowski, 2000a, s. 136]. Konsekwencje tego w dorosłym życiu są takie, że praca staje się jedynym kryterium wartości człowieka. Według E.H. Eriksona [za: Czykwin, 1995, s. 57] „edukacja w tym okresie powinna otwierać możliwości praktykowania i eksperymentowania w zakresie różnych ról, co poszerza dziecięce umiejętności wytwórcze, społeczne i znaczeniowe". Szczególnie ważne w tym okresie z punktu widzenia możliwości edukacji jest to, że w fazie tej dla dziecka świat rówieśników staje się nie mniej ważny niż świat dorosłych. Dziecko przechodzi od przedmiotowych do bardziej podmiotowych relacji: Ja — inni. To w tej fazie rówieśnicy zaczynają odgrywać znaczącą rolę w kształtowaniu się samooceny, dostarczając nowych kryteriów do oceny sukcesów lub porażek. Przerost adekwatności, czyli właściwość, która przejawia się w nadmiernym samoograniczeniu z powodu silnego poczucia obowiązku i wysokich wymagań szkolnych, w których to dziecko ma dopasować się do szkoły, jest niekorzystne i nierozwojowe, tak jak równie niekorzystne jest dopasowywanie się szkoły do dziecka i stawianie mu zbyt niskich wymagań dydaktycznych. Najważniejszym pozytywnym osiągnięciem rozwojowym dziecka w tej fazie życia jest poczucie kompetencji związane z kolejną cnotą, a mianowicie umiarkowaniem, umiejętnością rozsądnego podejmowania decyzji, uzyskiwaniem poczucia pozytywnego, fachowego, dobrego wykonywania swoich obowiązków. Jak podkreśla L. Witkowski [2000a, s. 137], industrialność, fachowość, adekwatność i pilność to cechy, które dominują i są ze sobą związane. Według L. Witkowskiego [2000a] edukacyjny aspekt tej fazy życia jest szczególnie ważny, stąd postuluje się, aby dziecku dano „najszerszą możliwą edukację podstawową dla największej liczby możliwych karier". Wynika z tego, że w edukacji powinniśmy zapewnić każdemu dziecku optymalne wykorzystanie potencjału intelektualnego we właściwy dla niego sposób. Erik H. Erikson [2000, s. 271] uważa, że IV faza życia dziecka ma również szczególne znaczenie społeczne, ponieważ to właśnie w tym czasie uczy się ono pracowitości poprzez wspólne z innymi wykonywanie zadań, poznaje podstawy technologii oraz buduje poczucie etosu technologicznego danej kultury.

Faza piąta, okres dorastania, adolescencji, trwa od 12 do 18 roku życia. Podstawowy biegun tego etapu rozwoju człowieka określają dwie cechy: tożsamość *versus* tożsamość rozchwiana i niepewność roli [Erikson, 2000, s. 272]. Budującą się tożsamość można wyrazić stwierdzeniem „Jestem tym, czemu pozostaję wierny". Cechą typową tej fazy życia jest wierność, a najważniejszym zadaniem egzystencjalnym jest zaspokojenie potrzeby posiadania tożsamości [Witkowski, 2000a, s. 138]. Ma to polegać na bezkonfliktowym zintegrowaniu w spójny i integralny układ wszystkich fragmentów tożsamości, które rozwijały się we wcześniejszych fazach. W teorii E. H. Eriksona ta faza rozwoju została wyróżniona jako szczególnie ważna w życiu młodego człowieka, ponieważ kryzys rozwojowy przebiega niezwykle ostro a sposób jego rozwiązania ma ogromne znaczenie nie tylko w funkcjonowaniu „tu i teraz", ale także w przyszłości. Autor twierdzi wręcz, że okres młodzieńczy prowadzi

do osiągnięcia pewnego poziomu rozwoju, bez którego następne fazy byłyby niemożliwe. Spowodowane jest to m.in. niezwykle intensywnymi zmianami psychobiologicznymi dokonującymi się w organizmie, również zmianami sytuacji psychospołecznej [Erikson, 1965, s. 250-252]. Jest to trudny okres, bo wszystko, co było dla dziecka trwałe, identyczne, na czym można było polegać, teraz ulega zakwestionowaniu [Pawlak, 2000]. Dochodzi ono do odkrycia, że rzeczywistość nie jest taka, jak była dotychczas postrzegana. Autorytety tracą na sile, cenione wartości stają się coraz mniej ważne, a na świat nie daje się już patrzeć jedynie poprzez pryzmat zło — dobro. Ponadto odczuwa się boleśnie brak poczucia oparcia w najbliższych. Zmiany w jednostce dotyczą nie tylko sfery fizycznej, ale również psychicznej i społecznej. W okresie tym młodzi ludzie stają przed trudnym zadaniem, koniecznością samookreślenia się społecznego, zawodowego, ideologicznego, światopoglądowego itp. Najbardziej znamiennym rysem okresu dorastania jest pojawienie się wartości, celów, ideałów oraz konieczność znalezienia wśród nich miejsca dla Ja i odszukania swojej drogi życiowej. Dążenie do zdobycia własnej niezależności wyraża się różnymi próbami identyfikacji z osobami, grupami, ideologiami z jednej strony a próbami zaprzeczenia podobieństwu z innymi z drugiej. Paradoksem jest, że zarówno identyfikacja, jak i jej brak mogą stanowić ryzyko rozwojowe. Jeżeli otoczenie nie dostarcza bogatej oferty możliwości i wyborów obrazów siebie, stwarza tym samym zagrożenie rozwinięcia się osobowości negatywnej, która może wyrażać się w kilku alternatywnych postawach. Po pierwsze może dojść do identyfikacji z wartościami przeciwstawnymi do powszechnie akceptowanych społecznie i uznania takiej identyfikacji za słuszną. Po drugie, może to być identyfikacja fasadowa, która polega na pozornym przyjęciu uznanych społecznie ról, ale nie identyfikowaniu się z nimi. Może to być działanie odwetowe za brak atrakcyjnej oferty. Po trzecie, może to prowadzić do ukształtowania się osobowości negatywnej, polegającej na ustawianiu się niżej w stosunku do jakiejś grupy społecznej lub osoby, która pogardza jednostką, co prowadzi do zniewolenia psychicznego. Po czwarte, osobowość negatywna może ujawniać się w funkcjonowaniu kosztem innych ludzi, spowodowanym eksploratorskim, manipulacyjnym zachowaniem wobec innych. Szczególnym zagrożeniem jest pozorne rozwiązanie kryzysu tożsamości przez przyjęcie tzw. tożsamości negatywnej, przeciwstawnej do norm obowiązujących w danej kulturze, w której jednostka wzrasta [Witkowski, 2000a, s. 141]. Dlatego właśnie o okresie adolescencji mówi się, że jest to okres moratorium, czyli tzw. zaprogramowanego opóźnienia w dokonywaniu wyborów życiowych, wartości, podjęcia odpowiedzialności za siebie i swoje życie. To okres wypróbowywania przez młodego człowieka różnych ról, przymierzania się do nich, przymierzania różnych masek, odmiennych wizerunków. Niebezpieczeństwem tej fazy życia i rozwoju człowieka jest wypaczenie ról społecznych. E. H. Erikson [1965] podkreśla, że jest to bardzo trudny okres, w którym człowiek musi eksperymentować z własną osobą, badać różne tożsamości. Aby działania te nie miały zbyt gwałtownego charakteru i nie niosły zbyt dużych obciążeń i/lub kosztów na przyszłość, młody człowiek potrzebuje dość dużo czasu na określenie siebie. Czas ten autor nazywa moratorium. Jest ono potrzebne, ponieważ pozwala odroczyć przyjęcie jakiegoś modelu tożsamości. Rezultatem dobrze wykorzystanego moratorium jest pozytywne rozwiązanie kryzysu (konfliktu): tożsamość *versus* pomieszanie ról [Pawlak, 2000, s. 217; Witkowski, 2000b].

Faza szósta, okres wczesnej dorosłości, trwa od 18 do 35 roku życia. Podstawowe osiągnięcie tej fazy rozwoju i życia człowieka związane jest z wyborem między intymnością a izolacją [Erikson, 2000, s. 274]. Tożsamość człowieka można wyrazić stwierdzeniem „Jestem tym, co kocham". W tej fazie rozwoju jednostka odczuwa potrzebę dzielenia własnej tożsamości z kimś innym i podjęcia próby bycia razem. Cnotą, (siłą witalną), która jest szczególnie widoczna jest miłość. Lech Witkowski [2000a, s. 142] podkreśla, że faza ta i następne są zupełnie odmienne od wcześniejszych. Określa je wspólnym mianem „poza tożsamością", choć przyznaje, że pozostają one pod wpływem bezpośrednich oddziaływań tożsamości osiągniętej podczas dorastania. W tej fazie życia w sposób szczególny ujawnia się potrzeba więzi psychicznej i fizycznej, poczucia bliskości i wspólnoty, relacji z partnerem płci przeciwnej. Zdolność dawania i brania jest podstawową cechą otwierającą nowe sfery satysfakcji egzystencjalnej, a egzystencjalne Ja zaczyna istnieć poprzez My. Niebezpieczeństwem tej fazy może być izolowanie się lub głębokie poczucie izolacji odbierane bardzo boleśnie, rodzące też mechanizm obronny, który może ujawnić się w postaci dystansowania się, zamykania na innych, ironii lub obojętności wobec innych [Erikson, 1965, s. 255-258].

Faza siódma, okres średniej dorosłości, trwa od 35 roku życia do emerytury. Podstawowy problem tej fazy polega na skupieniu się na produktywności lub na sobie (zaabsorbowanie sobą), określa go wybór między kreatywnością a stagnacją [Erikson, 2000, s. 278]. Nową cnotą, która wyłania się w tej fazie jest troskliwość będąca wyrazem nowego nastawienia „współczulnego". Jest to wręcz instynktowna skłonność do życzliwości, nastawienia opiekuńczego wobec innych ludzi lub czuwanie nad wytworami czy ideami. Tożsamość może wyrażać się w zdaniu „jestem tym, w co potrafię tchnąć życie. Moją tożsamość tworzy to, co powołałem i powołuję do życia" [Witkowski, 2000a, s. 147]. Faza ta jest ważna również z tego powodu, iż stanowi ogniwo łączące pokolenia. Dorosły może być wzorcem moralnym, może być przewodnikiem wpro-

wadzającym młodych w świat życia dorosłych. W tej fazie rozwoju aktywność człowieka może zostać wykorzystana w celu przekraczania siebie albo stagnacji, prowadząc do samozasklepienia lub nawet regresu. Niemożność spożytkowania w pełny, wartościowy społecznie i satysfakcjonujący sposób własnej energii może być przyczyną „kryzysu wieku średniego" [Erikson, 1965, s. 258-259].

Faza ósma, okres dorosłości, to okres emerytury człowieka. Podstawowy problem tej fazy życia i rozwoju człowieka dotyczy osiągnięcia integralności lub rozpaczy [Erikson, 2000, s. 279]. Tożsamość można określić słowami: „Jestem tym, co przetrwa ze mnie". Człowiek staje przed koniecznością dokonania bilansu życiowego. Faza ta jest wynikiem rozwiązywania kryzysów minionych siedmiu faz. Jej efektem powinien być wewnętrzny, filozoficzny spokój, odczucie siebie i własnej biografii jako wartości autentycznej, rozumienie i akceptacja siebie oraz swoich doświadczeń, poczucie więzi z kulturą i społeczeństwem. Najważniejszym osiągnięciem tej fazy jest mądrość życiowa. Należy podkreślić, że w przeciwieństwie do poprzednich okresów, w których integracja nastawiona była na „integrację w sobie", po to, aby spożytkować energię na zewnątrz, w tej fazie integracja jest „dla siebie" [Czykwin, 1995, s. 620]. Integralność wyraża się w poczuciu spójności i spełnienia, jest warunkiem mądrości egzystencjalnej, która stanowi „rodzaj świadomego zainteresowania życiem jako takim, również w obliczu samej śmierci". Brak integracji wywołuje poczucie rozpaczy, beznadziei, niespełnienia. Ponadto spadek wydolności fizycznej, psychicznej i zawodowej może stanowić barierę w budowaniu poczucia samospełnienia, może rodzić rozpacz z powodu własnej niemocy lub perspektywy śmierci [Erikson, 1965, s. 259-261]. Pomoc człowiekowi, który nie poradził sobie z kryzysem tej fazy, polega na „wspólnym przejściu" jeszcze raz przez cały schemat logiki życia.

Implikacje edukacyjne

Zamykając krótką z konieczności prezentację poglądów autora na istotę, mechanizmy i siły rozwoju człowieka w ciągu życia, należałoby jeszcze raz rozważyć argumenty, potwierdzające tezę, że teoria psychospołecznego rozwoju jednostki opracowana przez E. H. Eriksona jest wygodną podstawą do budowania myślenia o edukacji poprzez twórczość do autokreacji. Po pierwsze, koncepcja ta określa zadania rozwojowe przeznaczone do realizacji w określonej fazie życia, zgodnie z logiką rozwoju. Rozwój uwarunkowany jest nie tylko wewnętrznie, ale i zewnętrznie. Niekorzystny kontekst społeczny, nieodpowiednie oddziaływania edukacyjne mogą go blokować lub prowadzić do regresu. Jeżeli w edukacji ceni się rozwój jako podstawową wartość, to edukacja

musi dbać o optymalny kontekst rozwoju, a następnie wspierać rozwój m.in. dzięki rozpoznawaniu wewnętrznych predyspozycji dziecka, które pojawiają się przed wejściem w nową fazę życia, by je świadomie rozwijać lub/i wzmacniać. Kontekst społeczny, który tworzy edukacja ma wpływ bezpośredni i pośredni na wyniki rozwoju tożsamości, może uaktualnić lub zablokować potencjał rozwojowy [Witkowski, 2000b, s. 331]. Po drugie, szczególne znaczenie dla rozwoju dzieci w młodszym wieku szkolnym mają ustalenia E. H. Eriksona, które podkreślają, że zadaniem rozwojowym jest opanowanie wybujałej wyobraźni i poddanie się kształceniu formalnemu. Jednak autor zwraca uwagę, że zarówno przesadne dostosowanie się dziecka do roli ucznia i wymagań szkolnych, jak i zbyt słaba stymulacja, słabe wyzwania, mogą mieć te same skutki rozwojowe. Przesadne dostosowywanie dziecka do szkoły wyzwala w nim poczucie przymusu sprostania narzuconym z góry standardom, obcym ocenom i może ostatecznie prowadzić do poczucia porażki, obniżenia samooceny, a w efekcie poczucia mniejszej wartości, co jest według E. H. Eriksona największym zagrożeniem rozwojowym tego wieku. Z kolei zbyt niskie wymagania nie prowadzą do rozwoju wrodzonych sił witalnych dziecka. Pomyślne przezwyciężenie kryzysu rozwojowego w danej fazie oznacza zdobycie nowych umiejętności, co z kolei umożliwia przejście do następnego etapu rozwoju z nową energią. Według autora wszystkie dzieci posiadają pewną zdolność rozwojową i prawo do rozwijania swojego potencjału, a zadaniem społeczności jest tworzenie warunków do jak najpełniejszego rozwoju wszystkich jej członków.

Logika rozwoju porównywana jest przez E. H. Eriksona do wspinania się po drabinie, której nie można ani odwrócić, ani skrócić. Co najwyżej można z niej spaść i rozpocząć wchodzenie od początku lub pozostać na tym samym miejscu nie mając siły lub ochoty do ponownego zmagania się z życiem. Nauczyciel, który zna omawianą teorię może dość łatwo rozpoznać i ocenić przebieg dotychczasowego rozwoju dziecka oraz skutki rozwiązania kryzysów faz wcześniejszych i ich wpływ na aktualne funkcjonowanie. Nauczyciel może wszystkie dotychczasowe osiągnięcia rozwojowe wzmocnić lub wykształcić od podstaw, jeżeli wystąpiły jakieś trudności lub któryś z dotychczasowych kryzysów nie został rozwiązany. Wymaga to profesjonalnych działań diagnostycznych, a następnie terapeutycznych. Ponadto, wybiegając w myśleniu w przyszłość dzieci i przyjmując adekwatny program edukacji, można z góry łagodzić koszty związane z pokonywaniem kryzysu tożsamości, zwłaszcza iż wiadomo, że kryzys okresu dorastania zaznaczy się wyraźniej i boleśniej w przypadku dzieci, które niezbyt pomyślnie rozwiązały kryzysy wcześniejsze. Dzieci, cechujące się niskim poziomem akceptacji siebie, pesymizmem, bezradnością, wrogością i nieufnością wobec świata społecznego mogą mieć znacznie większe

trudności, niż te, które pomyślnie rozwiązały wszystkie zadania rozwojowe. W takiej sytuacji działania nauczyciela powinny mieć charakter profilaktyczny. Natomiast działania stymulujące rozwój dziecka w młodszym wieku szkolnym odnosić się mogą przede wszystkim do rozwijania podstawowych, ważnych dla dziecka kompetencji, a przede wszystkim do budowania poczucia kompetencji i wzmacniania poczucia własnej wartości. Należy tu podkreślić, że poczucie to ma wynikać z obiektywnej oceny własnych możliwości i osiągnięć, a płaszczyzną odniesienia w ocenach powinno być samo dziecko, jego wcześniejsze i aktualne sukcesy, a nie wyniki innych rówieśników lub informacje, etykietki podawane przez nauczyciela lub rodziców. Identyczność zadań rozwojowych w poszczególnych okresach i podobieństwo rozwiązywania kryzysów rozwojowych nie oznacza jednakowego trudu w ich pokonywaniu.

Ponadto ważne w koncepcji E. H. Eriksona jest to, że nauczyciel może widzieć całą perspektywę rozwojową wychowanka. Zadania, które realizuje w edukacji dotyczą nie tylko funkcjonowania ucznia „tu i teraz", lecz także w następnych fazach życia. Warto tu jeszcze raz podkreślić, że w okresie dzieciństwa, dzięki wchodzeniu w coraz szersze układy społeczne, kształtują się podstawy tożsamości jednostki. Ważna dla edukacji jest również nie tylko naturalna i silna tendencja do uznania siebie, ale również tendencja, aby zyskać uznanie otoczenia i zdobyć pochodzące z zewnątrz poczucie akceptacji. Jest to zgodne z założeniami J. R. Harris [1995] odnośnie tendencji do utożsamiania się dziecka z grupami rówieśniczymi. W tym miejscu należy zaznaczyć, że planując rozwijanie dyspozycji autokreacyjnych dziecka nie mówimy o przyspieszaniu jego rozwoju. Według E. H. Eriksona nie można przeskoczyć szczebli rozwojowych. L. Witkowski [2000b, s. 159] podkreśla, że „edukacja wymaga przyjęcia do wiadomości swoistego rozwojowego «paradoksu żyletki» — najbardziej rozwojowe są jednocześnie te sytuacje, okoliczności, doświadczenia, które niosą jednocześnie sporo zagrożeń (jest to odpowiednik wymogu, aby żyletka była odpowiednio ostra, by można się nią było właściwie ogolić, a nie zaciąć)".

Teoria E. H. Eriksona jest przydatna w edukacji promującej twórczość i autokreację również dlatego, że umożliwia włączenie emocji dziecka do modelu edukacji w znacznie większym niż dotychczas zakresie[4]. Aby odpowiedzieć na pytanie, dlaczego ta koncepcja rozwoju człowieka, mimo że jest osadzona w praktyce

[4] Analiza wielu teorii emocji przeprowadzona przez J. Strayer [2002, s. 47-79] oraz jej własne propozycje wskazują, że emocje mogą mieć decydujący wpływ na przebieg i wyniki budowania tożsamości, na status tożsamości (osiągnięta, odroczona, nadana i rozproszona). Rodzaj emocji oraz ich integracyjna, dynamiczna rola w poznawaniu i działaniu może być przydatna w wyjaśnianiu różnic indywidualnych w procesie budowania poczucia tożsamości. J. Strayer [2002, s. 48] podkreśla, że wszystkie etapy rozwoju człowieka są obciążone emocjonalnie, zwłaszcza w fazach kryzysu. Autorka szczególnie podkreśla rolę emocji negatywnych, które wzmacniają odczuwanie znaczenia zmian rozwojowych.

klinicznej, została wybrana w tej pracy jako podstawa projektowania działań edukacyjnych oraz jakie może mieć znaczenia dla edukacji dziecka w młodszym wieku szkolnym, można przytoczyć kilka dodatkowych argumentów:

- Koncepcja rozwoju człowieka, rozwoju Ja, opracowana przez E. H. Eriksona obejmuje całe życie ludzkie. Ukształtowane w różnych okresach statusy tożsamości osobowej mogą stanowić utrudnienie lub ułatwienie w rozwiązywaniu kryzysów w późniejszych okresach życia człowieka. Erik H. Erikson podkreśla, [za: Schwartz, 2001, s. 9], że każda jednostka w każdym okresie swojego życia musi zająć miejsce pomiędzy dwoma biegunami, pomiędzy syntezą tożsamości a pomieszaniem. Dlatego też każda aktualna i najbliższa faza życia są źródłem budowania celów edukacyjnych.
- Podstawowa zasada teorii rozwoju to epigeneza, która oznacza, że wszystko, co podlega wzrostowi, ma swój podstawowy plan, według którego powstają wszystkie części, aby uformować funkcjonalną całość. Stąd teoria ta może być punktem odniesienia w działaniach diagnostycznych nauczyciela.
- Kształtowanie się tożsamości człowieka zdaniem E. H. Eriksona jest uzależnione nie tylko od jego doświadczenia osobistego, ale również doświadczenia społecznego, psychologicznego i kulturowego. Założenie to wyznacza miejsce edukacji w rozwoju i zakłada konieczność liczenia się z procesami socjalizacji, co nie zawsze było uwzględniane w edukacji początkowej. Rola rzeczywistości społecznej w kształtowaniu się tożsamości, jest niezwykle ważna, wskazuje na uniwersalne aspekty wpływu kulturowego na rozwój jednostki. To założenie, choć niewyjaśnione szczegółowo przez E. H. Eriksona, pozwala poszukiwać innej, uzupełniającej koncepcji, którą może być teoria J. R. Harris [patrz: następny rozdział].
- „człowiek Eriksona (...) jest istotą racjonalną, zdolną do wzięcia we własne ręce swojego losu" [Czykwin, 1995, s. 52]. Erik H. Erikson [2000, s. 247] zauważa, że nasza cywilizacja pozbawiła dzieci pierwszych źródeł poczucia tożsamości, wprowadzając zabawę jako coś, co ma dziecku zastąpić pracę. „Tylko dzieci odważne odmawiają bycia czymś szczególnym zwanym dzieckiem, które musi bawić się w dorosłych, bo nie dano mu możliwości bycia partnerem w świecie dorosłych".
- Erik H. Erikson ujmuje tożsamość bardzo szeroko, traktując ją jako wielowymiarowy konstrukt, obejmujący zarówno wymiary wewnętrzne, jak i społeczno-kontekstualne [Schwartz, 2001, s. 8].

- Wychowanie wspomagające rozwój tożsamości jest wtedy wartościowe, gdy nie zmierza do przyspieszenia przejścia do nowej fazy, ale kiedy jest podejmowane w celu ułatwienia dziecku integracji problemów danej fazy [Kohlberg i Mayer, 2000, s. 61].

Na podstawie zestawienia przedstawionego w tabeli 1. można dokonać syntezy istoty rozwoju w różnych fazach życia człowieka, wskazując na podstawowe bieguny rozwoju (potrzeba i antypotrzeba) oraz treść tożsamości. Na podstawie tej syntezy i wcześniej przedstawionych założeń koncepcji E. H. Eriksona można opracować podstawowe zadania edukacji odwołujące się do kolejnych pojawiających się w ontogenezie problemów budowania tożsamości. Zadania nauczyciela będą miały charakter działań profilaktycznych, stymulujących, ale również terapeutycznych. Wydaje się, że w odniesieniu do nauczycieli edukacji początkowej priorytetowym zadaniem jest określenie, jak przebiegał proces pokonywania kryzysów we wcześniejszych fazach. Ważnym zadaniem nauczyciela jest pielęgnowanie i wzmacnianie ufności wobec świata, ale również zachowanie niezbędnego minimum nieufności i czujności — poprzez stwarzanie sytuacji i warunków do twórczej aktywności dziecka, do twórczego poznawania siebie i kreowania wizji Ja przyszłego. Twórcza aktywność dziecka podejmowana spontanicznie, inspirowana, ale również kierowana przez nauczyciela będzie pomocnym środkiem realizacji tego zadania ze względu na swoje konstytutywne cechy, takie jak m.in. brak zewnętrznej oceny efektów działań twórczych, brak nacisku, wolność w wyborze zarówno metod, jak i efektów twórczych. To wszystko może wyzwolić lub wzmocnić otwartość, a następnie ufność, w prezentowaniu poglądów, wizji świata i siebie bez obaw o krytykę i surową, zewnętrzną ocenę. Chodzi tu o wzmacnianie osiągnięć

Tabela 1. Zestawienie podstawowych właściwości człowieka w różnych fazach życia

Faza życia	Potrzeba — antypotrzeba	Residuum tożsamościowe
niemowlęctwo	ufność — nieufność	„Jestem nadzieją, jaką mam i daję"
wczesne dzieciństwo	autonomia — wstyd	„Jestem tym, co wyraża moja wola"
wiek zabawy	inicjatywa — poczucie winy	„Jestem tym, kogo umiem wyobrazić sobie jako siebie"
wiek szkolny	poczucie kompetencji — niższości	„Jestem tym, czego mogę się nauczyć"
dorastanie	tożsamość — zamęt	„Jestem tym, komu mogę dać wiarę"
wczesna dorosłość	intymność — izolacja	„Jestem tym, co kocham"
średnia dorosłość	życiodajność — stagnacja	„Jestem tym, w co potrafię tchnąć życie"
późna dorosłość	integracja — rozpacz	„Jestem tym, co ze mnie przetrwa"

pierwszego kryzysu rozwojowego lub jeżeli kryzys ten nie był pomyślnie rozwiązany, pomoc dziecku w osiągnięciu tych cech, które miały być wykształcone jako efekt kryzysów rozwojowych (ufność do świata i siebie, otwartość, poczucie bezpieczeństwa). Kolejnym zadaniem nauczyciela, nawiązującym do drugiej fazy życia dziecka, jest tworzenie warunków i sytuacji sprzyjających wzmacnianiu spontanicznych zachowań ekspresyjnych w połączeniu z niezbędną dawką samokontroli i poczucia wstydu. W realizacji tego zadania twórcza aktywność dziecka w różnych dziedzinach funkcjonowania wydaje się najlepszym środkiem. Autonomia jako podstawowa kompetencja ma stanowić główne osiągnięcie drugiej fazy psychospołecznego rozwoju dziecka. Wydaje się, że koncepcja twórczości oparta w dużej mierze na humorze, żarcie, dowcipie, a jednocześnie wymagająca sięgania do różnorodnych wcześniejszych, osobistych doświadczeń, znakomicie może ułatwić wyrażanie siebie, ekspresję uczuć i emocji, ujawnianie własnej indywidualności, przeciwstawianie się narzuconym schematom interpretacji świata. Kolejnym zadaniem nauczyciela (wychowawcy, opiekuna) odwołującym się do trzeciej fazy życia jest wzmacnianie inicjatywy i poczucia przedsiębiorczości lub pomoc dziecku w ukształtowaniu tych właściwości. Twórcza aktywność dziecka, bazująca na wyobraźni i odwołująca się do treści pochodzących z jego życia, a jednocześnie oparta na zbiorowym, niekierowanym przez nauczyciela działaniu, daje szansę na efektywną realizację tego zadania.

Wymienione zadania nauczyciela edukacji początkowej odnoszą się do wcześniejszych faz życia dziecka, a zatem mają charakter zadań utrwalających nabyte właściwości lub charakter zadań terapeutycznych. Czwartym zadaniem, podstawowym i zasadniczym, bo odwołującym się do aktualnej fazy życia dziecka, jest pomoc nauczyciela w ukształtowaniu się poczucia kompetencji, jako wyniku potwierdzenia własnej adekwatności wobec oczekiwań otoczenia. Poczucie własnej fachowości jest warunkiem wykonywania zadań według ustalonych reguł. Brak sukcesów powoduje wykształcenie się poczucia niższości, obniżenie samooceny, a tym samym prowadzić może do samoograniczania się i w rezultacie faktycznego obniżenia poziomu funkcjonowania poznawczego lub społecznego. Z badań wynika, że w dotychczasowej edukacji tylko część dzieci miała szanse wykazać się kompetencjami i na tej podstawie budować poczucie własnej wartości [Uszyńska-Jarmoc, 2005; 2007]. Jest to spowodowane tym, że szkoła ceni głównie zdolność myślenia analitycznego, a nie uwzględnia myślenia praktyczno-kontekstualnego i twórczego. Tymczasem to właśnie myślenie twórcze jest szczególnie sprzyjające osiąganiu subiektywnie wartościowych i ważnych dla jednostki wyników, nie rodzi obaw przed porażką, ponieważ praktycznie ją wyklucza z twórczego działania.

Erik H. Erikson [1965] wielokrotnie w swojej koncepcji podkreśla wagę ukrytych predyspozycji dziecka, czyli tzw. sił drzemiących. Stąd, gdyby traktować najbliższą fazę życia dziecka (piąta faza, 13-17 lat) jako przestrzeń wyznaczającą strefę najbliższego rozwoju, to rolą nauczyciela byłoby przygotowanie dziecka do radzenia sobie z możliwymi zagrożeniami w budowaniu tożsamości. Na zagrożenia te zwraca uwagę E. H. Erikson [za: Witkowski, 2000b, s. 335-340]. Pierwszym z nich jest brak uświadomienia sobie przez dziecko, co się z nim dzieje, dlaczego tak się dzieje (gwałtowne zmiany fizyczne, psychiczne, społeczne), przy poczuciu braku oparcia i wyobcowania. Drugim jest nieumiejętność artykulacji siebie, niepodejmowanie prób definiowania siebie i świadomego przymierzania się do różnych, nowych ról. Wreszcie brak kompetencji poznawczych, moralnych i interakcyjnych potrzebnych do rozwiązywania trudnych sytuacji i pojawiających się konfliktów związanych z określeniem Ja społecznego i Ja indywidualnego (relacje typu: Ja — My, Ja — Oni). Wynika stąd kolejne zadanie o charakterze profilaktycznym odnoszące się do strefy najbliższego rozwoju dziecka.

W ramach rozważania możliwych implikacji edukacyjnych należałoby również przywołać twierdzenie E. H. Eriksona [2000, s. 284], że przejście z jednej fazy rozwoju do drugiej może być opóźniane lub przyśpieszane zarówno przez jednostkę, jak i społeczeństwo, ale ma to wpływ na późniejsze okresy. Należy więc bardzo wyraźnie podkreślić, że zadaniem edukacji nie jest przyspieszanie rozwoju, ale umiejętne wcześniejsze przygotowanie dziecka do radzenia sobie z kryzysami i udzielanie mu wsparcia w toku pokonywania tych kryzysów. Cel nauczyciela najogólniej sformułowany w tym zakresie to wzmacnianie naturalnych tendencji dziecka do zmian rozwojowych, progresywnych. Dlatego można byłoby traktować najbliższy etap (budowanie tożsamości indywidualnej i grupowej) jako strefę najbliższego rozwoju i postrzegać ją jako obszar edukacyjnego wsparcia.

Lech Witkowski [1989, s. 426] podkreśla za E. H. Eriksonem dwa typy przeciwieństw tkwiących w dziecku: dążenie do progresji i dążenie do regresji. Każde z nich jest motorem rozwoju. Pragnienie progresji jest opisywane poprzez takie właściwości, jak: chęć życia, dążenie do zaspokajania potrzeb, dążenie do ekspansji. Natomiast dążenie do regresji wyraża się poprzez dążenie do wcześniejszych zachowań, np. tęsknota za dominacją, kontrolą nauczyciela, chęć powrotu do tego, co znane i przeżyte, do dawnych ról, po to, aby nie czuć ciężaru odpowiedzialności lub zrzucić ją na innych, co jest wyrazem powrót dziecka do poczucia bezpieczeństwa. Wydaje się, że pragnienie regresji może być zminimalizowane, jeżeli wcześniej wychowanek zyska wsparcie i pomoc, jeżeli umożliwi mu się przymierzanie do różnych ról (choćby na początku

w zabawie, na niby) wypróbowywanie siebie jako kogoś, kto jest samodzielny w podejmowaniu planów na przyszłość, kto jest zdolny do samokontroli i odpowiedzialności za podejmowane decyzje.

Teoria psychospołecznego rozwoju człowieka opracowana przez E. H. Eriksona przyjęta jest dlatego w tej pracy jako kontekst badań, ponieważ autor podkreśla, iż to kultura, w jakiej jednostka żyje i rozwija się, wskazuje człowiekowi te wartości, z którymi może on się identyfikować i na ich podstawie określać swoją tożsamość. Natomiast wydaje się, że E. H. Erikson zbyt mało uwagi poświęca problemowi wpływu postrzegania jednostki przez grupę społeczną na kształtowanie się jej tożsamości. Podkreśla jedynie, że „świadome poczucie posiadania osobistej tożsamości oparte jest na dwóch obserwacjach: bezpośredniej percepcji swojej własnej tożsamości i ciągłości w czasie oraz na równoczesnych percepcjach faktu, że inni tę identyczność i ciągłość uznają" [za: Witkowski, 2000a, s. 169]. Zaznacza jednak, że emocje mogą mieć motywujący lub blokujący wpływ na dalszy rozwój dziecka. Jeżeli blokada emocjonalna wystąpi we wcześniejszym okresie rozwoju, to jej wpływ destrukcyjny jest większy, niż gdyby wystąpiła w okresie późniejszym. Dlatego tak ważne jest, aby w młodszym wieku szkolnym nie tylko wzmacniać poczucie własnej wartości oparte na poczuciu kompetencji, ale także wzmacniać te cechy, które powinny ukształtować się we wcześniejszych fazach życia. Erik H. Erikson [2000, s. 256] podkreśla, że „szkołom amerykańskim udaje się sprostać wyzwaniu wychowania dzieci w wieku przedszkolnym i klas początkowych w duchu niezależności, polegania na samym sobie i inicjatywy. Dzieci w tym wieku wydają się w znacznej mierze wolne od uprzedzeń i lęków, pochłonięte własnym rozwojem i uczeniem się, poznawaniem nowych przyjemności płynących z nawiązywania więzi poza rodziną". Nasuwa się pytanie, czy to samo można powiedzieć o szkole polskiej? Uważa się, że organizowanie pomocy dziecku w młodszym wieku szkolnym w procesie budowania obrazu własnej osoby i wizji siebie w przyszłości jest ważne z tego względu, iż na progu procesu edukacji nauczyciel jest osobą potencjalnie ważną, a dziecko jest szczególnie wrażliwe i podatne na jego opinie, i przynajmniej na początku edukacji jest gotowe, aby bezgranicznie im wierzyć i przyjmować.

Na zakończenie rozważań związanych z poszukiwaniem teoretycznych podstaw budowania modelu edukacji wspierającej rozwój i prowadzącej do stopniowego uwalniania się wychowanka spod wpływów formujących jego rozwój w kierunku autokreacji, warto podkreślić, dlaczego wybrano teorię E. H. Eriksona, a nie popularną teorię L. S. Wygotskiego. Otóż L. S. Wygotski nie podejmuje problematyki wkładu dziecka we własny rozwój, akcentując czynniki poznawcze i społeczne w rozwoju pomija aspekty emocjonalne,

poza tym pomija wpływ indywidualności dziecka na kształt rozwoju, nie rozpatruje także zmian zachodzących w tożsamości. Natomiast E. H. Erikson przedstawia szczegółowo rozwój człowieka w ciągu całego życia, co jest ważne z punktu widzenia planowania celów edukacji. Najważniejsze cechy rozwoju dziecka będącego w czwartej fazie życia, odpowiadającej częściowo początkowemu etapowi edukacji, są następujące: 1) przekonania dziecka (6-11 lat) krystalizują się wokół stwierdzenia: „jestem tym, czego się uczę" [Gasiul, 1993, s. 111], 2) poczucie obowiązku, opanowanie własnych emocji, 3) ukształtowanie różnic pomiędzy zabawą, nauką i pracą, 4) kontrola nad konfliktami, panowanie nad sobą i rzeczywistością zewnętrzną, 5) rozwój świadomości współuczestnictwa w świecie z innymi ludźmi.

2.2. Teoria rozwoju a procesy socjalizacji dzieci w grupie rówieśniczej — Judith R. Harris

Przyjęcie teorii E. H. Eriksona jako podstawy projektowania działań edukacyjnych wydaje się być niewystarczające, bowiem dostarcza zbyt mało wyjaśnień, odnośnie kontekstu społecznego zmian rozwojowych: co stanowi naciski zewnętrzne, kto je tworzy, jaki jest mechanizm ich wpływu na kształtującą się tożsamość. Ponadto niewiele miejsca w swojej teorii E. H. Erikson poświęca problemowi Ja osobistego i Ja społecznego, brak jest wyjaśnień sposobów kształtowania się tych dwóch wymiarów Ja, przyczyn dość częstych, poważnych dysproporcji pomiędzy nimi i odpowiedzi na pytanie, w jakim stopniu jest to wynik nacisków zewnętrznych ze strony rówieśników. Inaczej mówiąc, w teorii E. H. Eriksona brakuje wyjaśnień odnośnie genezy często występującej dysproporcji pomiędzy obydwoma wymiarami Ja. Ponadto nie do końca można zgodzić się z twierdzeniem autora, że dopiero we wczesnej adolescencji centralnym procesem rozwoju staje się nacisk grupy rówieśniczej. Wydaje się, że obok edukacji, właśnie socjalizacja, a w niej nacisk rówieśników ma ogromne znaczenie dla przebiegu rozwoju już w młodszym wieku szkolnym. Wobec tego można uznać, że z punktu widzenia potrzeby budowania całościowego modelu edukacji wspierającej rozwój i przygotowującej do autokreacji warto teorię E. H. Eriksona połączyć z koncepcją socjalizacji dziecka opracowaną przez J. R. Harris [1995, 1998].

Teoria ta dostarczając informacji na temat kontekstu społecznego przebiegających zmian w rozwoju i zachowaniu dzieci w młodszym wieku szkolnym, a zwłaszcza roli grupy rówieśniczej, pozwoli na wypracowanie kolejnych implikacji edukacyjnych. Wydaje się, że warto przybliżyć poglądy autorki

szerszej grupie czytelników również z tego względu, że znaczna część nauczycieli nauczania początkowego ciągle wierzy w swój niepodważalny, ogromny wpływ na wyniki rozwoju dzieci. Jednocześnie nauczyciele wykazują wyraźną tendencję, aby źródeł wszelkich trudności wychowawczych szukać w rodzinie i obarczać ją odpowiedzialnością za nieadekwatne lub nie do zaakceptowania zachowania dzieci i młodzieży. Judith R. Harris [1995] w tekście WHERE IS THE CHILD'S ENVIRONMENT? A GROUP SOCIALIZATION THEORY OF DEVELOPMENT dokonuje przeglądu ponad trzystu prac z zakresu psychologii rozwoju — raportów z badań i prac teoretycznych[5]. Ogólna konkluzja z analizy literatury jest następująca: wpływ rodziców na efekty rozwoju osobowości dziecka nie jest długotrwały. Ostatecznie o tym, jakie cechy osobowości będą rozwinięte u człowieka dorosłego decydują geny i środowisko rówieśnicze.

Po ogromnym sukcesie opublikowanego w 1995 roku artykułu J. R. Harris wydaje obszerną książkę, której podstawowa teza brzmi: „W kształtowaniu się osobowości dorosłego liczą się geny, liczą się rówieśnicy, a nie liczą się rodzice" [Harris, 1998, s. 12]. Autorka przedstawia ponadto analizę przyczyn porażki szkoły, co jest bardzo ważne z punktu widzenia problemów podejmowanych w tej książce. Należy jednak podkreślić, że autorka rozpatruje proces rozwoju jako efekt socjalizacji dziecka. Wynika z tego, że edukacja, której podstawowym celem jest wspieranie rozwoju, musi dostrzegać i liczyć się z procesami socjalizacji i uwzględniać je w projektowaniu pracy z dziećmi.

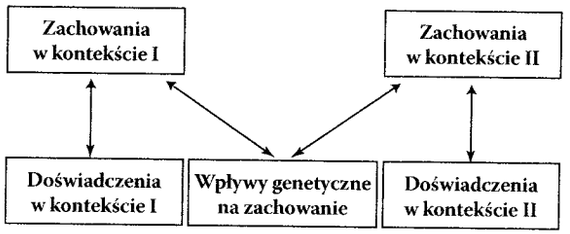
Autorka twierdzi, że socjalizacja dziecka przebiega zawsze w specyficznym kontekście, a proces socjalizacji w dzieciństwie i wczesnej młodości przebiega głównie w grupie rówieśniczej. Liczne intra- i intergrupowe procesy, a nie tylko interakcje w diadach, są ważne w transmisji kulturowej i mają znaczący wpływ na efekty społecznego (środowiskowego) oddziaływania i modyfikację cech osobowości dziecka jako członka grupy. Uniwersalność dziecięcych grup pozwala wyjaśnić, dlaczego rozwój nie jest wyznaczany poprzez szeroko zróżnicowane zachowania rodziców.

Judith R. Harris [1995] analizuje wyniki badań przedstawianych w dostępnych, dotychczasowych raportach odnośnie uwarunkowań dziedzicznych i zachowań socjalizacyjnych rodzeństwa (bliźniąt jedno- i dwujajowych): wycho-

[5] Publikacja autorki z roku 1995 została w 1997 roku nagrodzona przez Amerykańskie Towarzystwo Psychologiczne. Autorka wydała w 1998 roku książkę, tłumaczoną w Polsce *Geny czy wychowanie, co wyrośnie z naszych dzieci i dlaczego?*, a w roku 2006 następną książkę *No Two Alike: Human Nature and Human Individuality*. Poglądy J. H. Harris zyskały ogromną popularność, ale spotkały się również z krytyką. Spór pomiędzy autorami nie ma jednak zasadniczego znaczenia dla tej pracy. Ważne jest podkreślanie faktu rzeczywistego wpływu grupy rówieśniczej na zachowania i osobowość dziecka w późniejszym życiu, natomiast w mniejszym stopniu jest ważne w tej pracy, w jakim zakresie rówieśnicze wpływy środowiskowe są bezpośrednio wyznaczane przez cechy dziedziczne. Gruntowną i krytyczną analizę poglądów J. R. Harris, przeprowadzili m.in. M. Lewis [1999], A. Hulbert [1998], E. S. Buhs, G. W. Ladd i S. L. Herold [2006].

wujących się w rodzinach naturalnych i bliźniąt adoptowanych. Wnioski z badań grupuje wokół trzech czynników: wpływy genetyczne, wpływy społeczne i tzw. czynniki niewyjaśnione. Okazuje się, że tylko od 40% do 50% zróżnicowania indywidualnych cech osobowości ludzi dorosłych wyjaśniają czynniki genetyczne. Wewnątrzrodzinne uwarunkowania społeczne działające w dzieciństwie wyjaśniają w życiu dorosłym zaledwie od 0 do 10% zróżnicowania cech osobowości. Natomiast pozostałe wpływy od 40% do 50% określane są jako niewyjaśnione (często określane jako błąd pomiaru). Judith R. Harris [1995] przyjmuje założenie, że skoro dziedziczność tłumaczy tylko około 50% zmienności to pozostałą część należy przyznać wpływom środowiska. Autorka analizuje dotychczasowe wyniki badań związane z wewnątrzrodzinnymi czynnikami powodującymi zróżnicowanie cech osobowości w życiu dorosłym. Ogólna konkluzja z analizy wielu badań jest następująca: jest prawdą, że dzieci, które wychowują się w tym samym domu mają inną osobowość. Stąd dotychczasowe dane uzyskane z badań nie mogą być do końca wyjaśnione poprzez odwoływanie się do wpływów genetycznych i/lub środowiskowych (rodzinnych).

Autorka wskazuje kilka podstawowych błędów popełnianych w badaniach uwarunkowań rozwoju dzieci. Pierwszy odnosi się do sposobu pojmowania środowiska rodzinnego. Współczesna rodzina nuklearna nie jest, według J. R. Harris [1998], tak samo naturalnym środowiskiem rozwoju dziecka, jakim była przez całe tysiąclecia. Natomiast naturalnym środowiskiem jest grupa rówieśnicza. Błąd drugi dotyczy sposobu rozumienia istoty procesu socjalizacji. Zdaniem autorki socjalizacja nie polega na wymaganiu od dziecka takich samych zachowań, jakich oczekuje się od wszystkich członków społeczeństwa, bo nie wszyscy członkowie zachowują się jednakowo. Dzieci muszą nauczyć się zachowywać tak, jak inne dzieci, bo należą do tej kategorii społecznej. Błąd trzeci odnosi się do sposobu rozumienia istoty uczenia się zachowań społecznych dziecka. Autorka podkreśla, że nie można, tak jak plecaka, przenosić wyuczonych zachowań z miejsca na miejsce, lecz zawsze należy je dostosowywać do określonego kontekstu. Czwarty błąd dotyczy rozumienia wpływów dziedzicznych na rozwój dziecka, to znaczy nie do końca ustalonej listy cech będących wynikiem dziedziczenia. Błąd piąty wynika z ignorowania ewolucyjnej historii człowieka i braku uwzględniania faktu, że ludzie przez miliony lat żyli w grupach, a ich najgroźniejszymi wrogami nie były zwierzęta drapieżne, ale inne grupy ludzi. Stąd rodzi się naturalna niechęć do jakiejś grupy, jeżeli człowiek odkryje, że różni się ona pod jakimś względem od grupy własnej (macierzystej), z którą czuje się związany. Judith R. Harris [1998a] podkreśla również podstawowe błędy metodologiczne popełniane w dotychczasowych



Rysunek 13. Genetyczne i środowiskowe wpływy na zachowanie człowieka w dwu różnych kontekstach społecznych [Harris, 2000, s. 175]

badaniach odnośnie uwarunkowań zachowania i przewidywania cech osobowości w późniejszym życiu. Podstawowy błąd wynika z przyjęcia założenia, że dziecko zachowuje się tak samo w domu i tak samo poza nim. Podkreśla, że zazwyczaj w badaniach nie uwzględniano faktu, że dziecko nie przenosi automatycznie zachowań wyuczonych w jednym środowisku (kontekście) do drugiego, ale czeka aż okaże się, że te zachowania będą przydatne, skuteczne, odpowiednie [Harris, 2000].

Socjalizacja dziecka tradycyjnie pojmowana zakłada, że jest to proces stawania się akceptowanym członkiem społeczności dorosłych. Aby tak się stało, zachowania dziecka muszą być odpowiednie. Dziecko musi poznać język tej społeczności, opanować oczekiwane umiejętności oraz przyjąć panujące w niej przekonania i postawy. Socjalizacja jest możliwa dzięki uczeniu się (imitacja, werbalne instrukcje itp.). Judith R. Harris [1995] podkreśla, że dziecko uczy się z wielu źródeł i w wielu kontekstach. Przy czym autorka uważa, że socjalizacja nie oznacza zewnętrznych, narzuconych wpływów, którym podlegają dzieci, ale uleganie tylko takim wpływom, które dzieci same sobie tworzą, choć socjalizacja jest dla nich najczęściej procesem nieuświadomionym. Grupa jest naturalnym środowiskiem socjalizacji dziecka, a proces socjalizacji to proces dostosowywania swoich zachowań do zachowań innych członków należących do tej samej kategorii społecznej. Socjalizacja upodabnia dzieci do siebie, ponieważ w jej toku jednostki starają się ukrywać przed innymi swoją odmienność. Socjalizacja, zdaniem J. R. Harris [1998, s. 376], przypomina klepsydrę. Dzieciństwo obejmuje zbieraninę samych indywidualności, które następnie przebywając w zwartej gromadzie, pod naciskiem grupy i programów edukacyjnych stają się coraz bardziej podobne do pozostałych członków grupy. Następnie, kiedy są już ludźmi dorosłymi i naciski grupowe stopniowo się zmniejszają, mogą znów odkrywać własną odmienność. Dzieci uczą się, jak można zachowywać się w domu, a jak, kiedy są poza nim. Sposób reakcji na te same zachowania

dziecka może być diametralnie różny w różnych środowiskach. Zatem dziecko musi się nauczyć, jakie są oczekiwania wobec niego w różnych środowiskach i w zależności od tego umieć przestawiać się na inne kody, dostosowywać się do różnych obowiązujących kodeksów.

Group Socialisation Theory (GS) opracowana przez J. R. Harris [1995] oparta jest na wielu założeniach odnośnie roli grupy w kształtowaniu zachowań jej członków. Wspólne dla wszystkich podejść jest założenie, że jednostka może jednocześnie przynależeć do wielu grup, pełnić w nich bardzo różne, a czasami nawet sprzeczne, role; radykalnie zmieniać swoje zachowanie i swoją lojalność wobec grup, w zależności od sytuacji i kontekstu; identyfikować się z jakąś grupą, nawet w sytuacji, gdy nie zna bezpośrednio jej członków. Judith R. Harris [1995, 1998] twierdzi, że opracowana przez nią teoria łączy trzy obszary badań naukowych: 1) socjalizację, 2) rozwój osobowości, 3) przekazywanie kultury. Wymienione procesy zachodzą zawsze w ten sam sposób i w tym samym miejscu, to znaczy w grupie rówieśniczej. Wspólny świat rówieśników kształtuje zachowania dzieci, modyfikuje cechy, z którymi przyszły na świat lub które zostały ukształtowane przez rodziców. Grupy rówieśnicze decydują, jakimi rodzaju ludźmi dzieci staną się w przyszłości, kiedy dorosną.

Judith R. Harris [1995] podkreśla, że cechy osobowości i zachowania dorosłego człowieka zależą bardziej od doświadczeń dzieciństwa zebranych poza domem rodzinnym, co rzecz jasna nie świadczy o tym, że dziecko może wychowywać się bez rodziców. Dziecko jest bardzo silnie związane emocjonalnie z rodzicami, uczy się podstawowych zachowań w domu, rozwija umiejętności i zdolności, które zdaniem rodziców mogą być przydatne również poza domem. Autorka w swojej teorii podkreśla, że dziecko mogłoby rzeczywiście kopiować cechy swoich rodziców, gdyby funkcjonowało tylko w domu rodzinnym, a następnie, już w życiu dorosłym, zmieniło tylko swoją dotychczasową rolę — stając się rodzicem. Ponadto twierdzi, że „celem dziecka nie jest stanie się odnoszącym sukcesy dorosłym, podobnie jak celem więźnia nie jest stanie się sprawnym strażnikiem więziennym. Celem dziecka jest bycie odnoszącym sukcesy dzieckiem" [Harris, 1998, s. 217]. Dziecko przenosi wyuczone zachowania i postawy z domu rodzicielskiego, ale stosuje i zachowuje je tylko wtedy, gdy podziela je większość członków grupy. W teorii socjalizacji grupowej (GS) badaczka podkreśla problem kategoryzacji osób dokonywanej w ramach dziecięcych grup. Autorka podaje kolejność pojawiania się kryteriów kategoryzacji w rozwoju ontogenetycznym. Akcentuje uniwersalność dziecięcych grup zabawowych (niezależnie od wieku, płci, miejsca zamieszkania), która na przykład wyraża się w tym, że niezależnie od wymienionych czynników, członkowie trzymają się razem w sytuacji, gdy grupa w jakimś środowisku jest mała. Natomiast jeżeli grupa staje się coraz większa, to natychmiast rozdziela się według tych kategorii. Dzieci potrafią dokonywać kategoryzacji odnośnie siebie, nawet w sytuacji, gdy nie uczestniczą bezpośrednio w danej grupie i w danym miejscu. W ramach różnych grup wiekowych (dorosłych, młodzieży) używa się innych kryteriów kategoryzacji. Autorka zakłada, że socjalizacja dziecka polega głównie na nauczeniu się, jak ma się ono zachować w społeczności, w której funkcjonuje, aby jego zachowanie było zaakceptowane przez innych członków grupy. W każdej grupie oczekiwania odnośnie zachowań mogą być inne. Dlatego najpierw dziecko musi określić siebie — kim jest, do jakiej kategorii społecznej w danym miejscu i czasie należy — a następnie musi nauczyć się zachowywać tak, jak inni członkowie tej kategorii społecznej. Dziecko dokonując autokategoryzacji, umieszcza siebie w szufladce z innymi ludźmi podobnymi do siebie. Judtih R. Harris [1998] pisze, że dzieci nie uważają dorosłych ludzi za podobnych do siebie, jeżeli mają wokoło siebie inne dzieci, ponieważ „dzieci ciążą do swoich, a dla nich swoi to rówieśnicy" [Harris, 1998, s. 165].

Najbardziej kłopotliwym efektem autokategoryzacji jest niechęć do kategorii, z którą dzieci nie utożsamiają się — wrogość pomiędzy grupami staje się wtedy bardzo wyraźna (np. dziewczynki kontra chłopcy), a powstaje jako efekt różnicowania: my — oni. Kategoryzacja powoduje, że różnice między grupami powiększają się, natomiast różnice wewnątrz grup maleją [Harris, 1998, s. 152]. Dzieje się tak dzięki dwóm zjawiskom, określonym jako asymilacja i kontrast (odróżnianie się). Asymilacja, rozumiana jako skłonność do zacierania różnic między członkami grupy, wynika z przyjmowania norm w niej obowiązujących i upodabniania się do siebie pod pewnymi względami (chodzi o podobieństwo tych cech, którymi różnią się dwie przeciwstawne grupy). Skłonność do widzenia dwóch przeciwstawnych kategorii jako bardziej od siebie różnych, niż są nimi w rzeczywistości, nazywa się efektem kontrastu grupowego. Aby uzyskać ten efekt, wystarczy podzielić ludzi na dwie grupy, a wtedy zaczną one dostrzegać pomiędzy sobą tylko różnice, nawet w sytuacji, gdy faktycznie są one niewielkie. Różnice te pogłębiają się, ponieważ członkowie każdej z grup cenią bardziej własną grupę i usiłują robić wszystko, aby w maksymalnym stopniu odróżnić się od innych.

Jednocześnie, funkcjonując w tej samej grupie, dzieci zaczynają się od siebie różnić pod innymi względami, różnice wewnątrz grup stopniowo powiększają się, zwłaszcza w sytuacji, gdy grupa nie jest zaangażowana w bezpośrednią walkę z innymi grupami. Porównują się ze sobą, rywalizują o pozycję w grupie, zwyciężając lub przegrywając. Często same sobie wybierają nisze, czasem są do nich wpychane bez zgody, a nawet wiedzy. Judith R. Harris sądzi, że doświadczenia te modyfikują w sposób znaczący uprzednie doświadczenia wyniesione

z domu rodzinnego i w wyniku tego nabyte nowe cechy osobowości zostaną przeniesione do okresu dorosłości. Z rozważań J. R. Harris [1995] wynika, że pewne cechy na skutek doświadczeń w grupie rówieśniczej mogą ulec wzmocnieniu, niektóre osłabieniu, dlatego wydaje się, że już w tym miejscu należy podkreślić wagę edukacji i ważną rolę nauczyciela jako obserwatora i mediatora procesów grupowych.

W omawianej tu koncepcji socjalizacji ważne jest, że dzieci w wieku 7-8 lat, a więc w klasie pierwszej szkoły podstawowej, zaczynają dokonywać porównań z rówieśnikami na innych niż dotychczasowe zasadach. Porównania społeczne polegają na dowiadywaniu się czegoś o sobie poprzez zestawienie własnych właściwości z właściwościami innych, przy czym dzieci mają świadomość, że mogą wybrać grupę, z którą będą dokonywać porównań. Chłopcy i dziewczęta zachowują się podobnie w miejscach, gdzie nie ma wystarczającej liczby dzieci, aby można było utworzyć podgrupy. Po prostu wtedy zaliczają siebie do grupy dzieci. Uwydatnienie różnic pomiędzy płcią jest wynikiem działania kontrastu grupowego, w sytuacji jeżeli grupa dzieci rozpadnie się na dwie podgrupy. Na przykład kilka dziewczynek wcześnie stwierdza, że nie ma większego wpływu na chłopców, zaczynają wobec tego unikać ich, wolą bawić się z dziewczynkami, ponieważ dziewczynki słuchają innych dziewczynek. Chłopcy chcą zawsze robić coś po swojemu. Zatem dziewczynki tworzą swoje oddzielne grupy, w których mogą robić to, co chcą. Tak dzieje się aż do okresu dojrzewania, kiedy zaczynają zmieniać się kryteria podziału.

Omawiane w tej pracy problemy związane z dysonansem poznawczym i potrzebą podtrzymywania własnej samooceny, a jednocześnie obserwowana w rzeczywistości edukacyjnej tendencja nauczycieli do pracy w grupie i dzielenia grup dzieci ze względu na poziom wykonania (zbliżone zdolności i umiejętności poszczególnych członków podgrupy) lub ze względu na płeć, nie wpłyną korzystnie na współpracę, jeżeli przyjmiemy założenie, że ludzie są bardziej skłonni pomóc innym (bliskim), jeżeli ewentualny sukces nie będzie zagrażał ich samoocenie [Tesser, Smith, 1980, za: Aronson, Wilson, Akert, 1997, s. 78-122].

Inne podkreślenie ważne dla tej pracy dotyczy faktu, iż w okresie średniego dzieciństwa dochodzi do tzw. rozdania ról, które można odgrywać przez całe życie. Dla dzieci w młodszym wieku szkolnym najważniejszymi osobami w klasie są inne dzieci. Najbardziej liczy się pozycja wśród rówieśników. „Nauczyciel posiadający dużą władzę może zwrócić uwagę wszystkich rówieśników na jakiegoś ucznia, a następnie albo go publicznie ośmieszyć, albo uczynić przedmiotem zazdrości" [Harris, 1998, s. 259]. Tu rola nauczyciela może być znacząca, bo w odróżnieniu od rodziców nauczyciel może mieć wpływ na całą grupę, a rodzice zwykle tylko na własne dziecko. Dzielenie dzieci na grupki według wiedzy lub zdolności zgodnie z prawem kontrastu grupowego ma skutki następujące: dzieci uznane przez nauczyciela za czytające dobrze, czytają coraz lepiej, zaś te, które według nauczyciela czytają słabo — czytają coraz gorzej. „Efekty kontrastu grupowego działają jak klin. Wciskają się w najmniejsze szczeliny pomiędzy dwiema grupami — w najmniejsze różnice między nimi — i poszerzają je. Takie efekty wywodzą się z głęboko zakorzenionej skłonności do lojalności wobec swojej grupy. Jestem jednym *z nas*, a nie jednym *z nich*. Nie chcę być podobny do *nich*" [Harris, 1998, s. 260]. „Role albo wybiera się samemu, albo uzyskuje się do nich nominację — czasami jest się w nie wtłoczonym wbrew własnej woli. Kiedy do tego dochodzi, cechy, z którymi dziecko rozpoczynało życie społeczne, często się uwydatniają. Zabawne dziecko staje się jeszcze zabawniejsze, inteligentne dziecko jeszcze bardziej inteligentniejsze. Humor i intelekt stają się ich specjalnościami. To wszystko jest dobre dla tych, którzy wyróżniają się od innych w sposób akceptowany przez grupę. Ale co z tymi nieszczęśliwymi dziećmi, które są inne i nic nie mogą na to poradzić?" [Harris, 1998, s. 199]. Przytoczony przykład sytuacji może być wyzwaniem dla nauczyciela pracującego z grupą dzieci. Dobry wychowawca od początku edukacji dziecka powinien niezwykle uważnie śledzić tworzące się relacje w grupie (klasie szkolnej) i między podgrupami (w ramach klasy szkolnej). Nie powinien wzmacniać podziałów (np. dziewczynki — chłopcy), ale również do nich nie dopuszczać. Według J. R. Harris nauczyciel, przynajmniej na początku pracy z dziećmi, ma duży mandat ich zaufania, potencjalnie wysoki autorytet zatem może mieć duży wpływ na grupę. Poza tym J. R. Harris [1995] sądzi, że nauczyciel może być przywódcą grupy, choć nie może być jej członkiem. Może on oddziaływać z zewnątrz na grupę w trojaki sposób:

- wpływać na normy obowiązujące w grupie, na postawy i zachowania uważane za właściwe — na przykład wpływając na kilka ważnych osób w grupie, które zajmują w niej wysoką pozycję;
- pomóc zakreślić granice grupy (klasy), uświadomić, kim My jesteśmy, a kim są Oni;
- może pomóc dzieciom stworzyć obraz grupy, jej stereotypowe wyobrażenie o sobie (jesteśmy wyjątkowo twórczy i oryginalni w zachowaniu, wypowiadaniu się, w ubiorze, w poszukiwaniu nowych rozwiązań itp.).

Utalentowany nauczyciel może być przywódcą w ramach każdego z trzech wymienionych sposobów. Przede wszystkim od początku istnienia klasy nie powinien dopuścić do jej podziału na mniejsze grupki, bowiem kiedy już dzieci się podzielą, niezwykle trudno jest je scalić ponownie. Najlepiej jeżeli zamiast kategorii (etykietki): uczeń zdolny — niezdolny, sprawny — mniej sprawny,

każde dziecko czuje się przynależne do jednej kategorii — członka klasy Pani X. Paradoksalnie, w naszej rzeczywistości edukacyjnej to właśnie nauczyciel przykleja etykietki i nieustannie dzieli dzieci na liczne podgrupy. Zachęcając do rywalizacji pomiędzy zespołami nauczyciel zamiast minimalizować różnice kulturowe i społeczne, podkreśla je, dostarczając tym samym kryteriów kategoryzacji.

Dzieci w młodszym wieku szkolnym dzielą się według prostych kategorii, np. demograficznych „jestem pierwszakiem". Im większa jest szkoła, tym daje więcej możliwości kategoryzacji. Początkowo dziecięce grupy, tzw. paczki, nie są ani stałe ani sztywne. Dzieci dość dowolnie wędrują z paczki do paczki. W kolejnych klasach paczki stają się coraz bardziej wyrafinowane i hermetyczne. Niektóre kategorie w szkole są dobrowolne, ale niektóre są dzieciom przypisywane. Często uczniowie są zaliczani do jakichś kategorii wbrew swojej woli (np. grupy kujonów). Raz przypięte etykietki lub nazwy kategorii trudno zmienić.

Judith R. Harris [1995, 1998] wskazuje również rolę grupy rówieśniczej w kształtowaniu się poczucia własnej wartości. Autorka uważa, że w młodszym wieku szkolnym jest ono wynikiem zajmowanej pozycji w grupie, a ta jest często dziełem przypadku, wynikiem przypadkowych zdarzeń lub powierzchownych, nieistotnych różnic istniejących pomiędzy dziećmi. W młodszym wieku szkolnym dzieci stają się świadome tego, jak funkcjonują w porównaniu ze swoimi koleżankami i kolegami oraz jak wypadają w ich oczach. Długo utrzymująca się niska pozycja w grupie zostawia trwałe ślady w osobowości i wpływa na relacje społeczne w przyszłości. Dzieci nie chcą różnić się od innych, ponieważ odmienność w grupie jest na ogół uznawana za wadę. Jest to kwestia ważna dla nauczyciela, który co już podkreślono, może w umiejętny sposób doprowadzić do tego, aby grupa ceniła odmienność pojedynczych jednostek jako ważną wartość, ale jednocześnie dostrzegała wiele między nimi podobieństw, tak aby nie doprowadzić do podziału na podgrupy.

W autorskim programie edukacyjnym akcentuje się budowanie poczucia tożsamości zarówno indywidualnej, jak i grupowej. Zatem należy zgodzić się z autorką, która uważa, że programy interwencyjne będą skuteczne tylko wtedy, gdy ich celem będzie zmiana zachowań i postaw całej grupy dzieci, a nie poszczególnych dzieci. Ponadto, aby takie programy przynosiły długotrwałe rezultaty, objęte nimi dzieci powinny pozostawać ze sobą w dalszym ciągu po zakończeniu programu, aby nadal uważały się za tę samą, niepodzielną, trzymającą się razem grupę.

Należy podkreślić, że J. R. Harris odnosi się głównie do procesów socjalizacji przebiegających dzięki procesom grupowym. Autorka opisuje następujące

procesy zachodzące w grupach i pomiędzy grupami, które warto uwzględnić w planowaniu działań edukacyjnych:

- *in-group favoritism* — faworyzowanie członków własnej grupy z powodu samej tylko przynależności do grupy;
- *out-group hostility* — tendencja do faworyzowania członków własnej grupy towarzyszy, silnej tendencji do wrogiego traktowania wszystkich, którzy do niej nie należą;
- *between-group contrast* — nieuzasadniona i silna tendencja do poszukiwania nieistotnych różnic pomiędzy grupami;
- *within-group assimilation* — silna grupowa presja do przyjmowania wypracowanych lub narzuconych standardów i norm grupowych oraz zachowywania się zgodnie z nimi;
- *within-group differentiation* — różnicowanie się poszczególnych członków grupy, zauważanie, że nie wszyscy są identyczni, ale różnią się np. statusem społecznym, pozycją w grupie, siłą dominacji, „ktoś musi być grupowym klaunem, komuś trzeba nadać rolę mędrca".

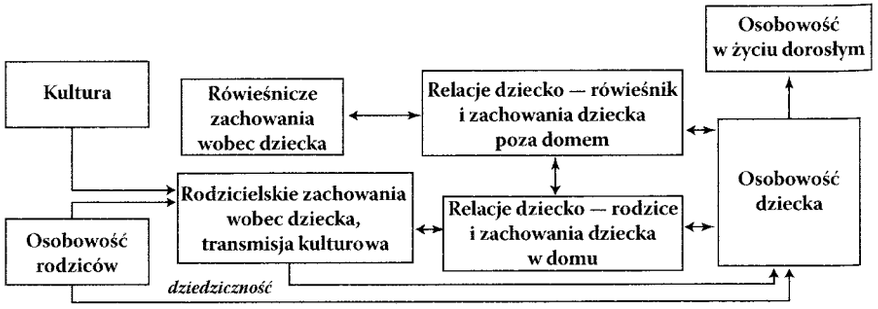
Autorka przedstawia dwa podejścia do transmisji kulturowej. Pierwsze zakłada, że dziecko przyjmuje kulturę (wiedzę) z wielu źródeł: od rodziny, nauczycieli, rówieśników, innych osób, ale wiedza ta jest transmitowana w procesie interakcji typu jednostka — jednostka. Drugie podejście podkreśla inny model transmisji, mianowicie: grupa — grupa. Kultura jest przekazywana z grup rodzicielskich do grup dziecięcych. W każdej z tych grup poszczególni członkowie oddziaływają na siebie, np. rodzice na rodziców tej samej lub innej klasy społecznej. Podobnie dzieje się w grupach dziecięcych, które dzielą tę samą kulturę, oglądają tę samą telewizję, czytają te same książki itp. Dzieci potrafią stworzyć własną kulturę prawie od zera, ale zwykle nie robią tego, bo kultura dziecięca trwa z tego samego powodu, dla którego trwa kultura dorosłych: nowi członkowie grupy przejmują ją od starszych członków. Przy czym dzieci mają przewagę nad dorosłymi, bo jeżeli kultura dorosłych w czymś im nie odpowiada, to dzięki wyobraźni i elastyczności, której brakuje dorosłym, mogą stworzyć sobie własną, nową kulturę.

Wspomniano już, że podstawowy problem teorii GS odnosi się do procesów kategoryzacji społecznej zachodzących w każdej grupie rówieśniczej. Kategoryzacje te oparte są na dwóch kryteriach: podobieństw w grupie oraz różnic pomiędzy grupami. Judith R. Harris (1995) podkreśla silniejszy wpływ procesów przebiegających w grupie niż pomiędzy grupami. Wewnątrzgrupowe procesy dotyczą mechanizmów adaptacyjnych polegających na asymilacji, uwzględniania temperamentu poszczególnych członków, grupowych norm zachowania, nacisków grupowych, różnicowania się ról poszczególnych

członków, ustalania się hierarchii grupowej, społecznych porównań. Według J. R. Harris identyfikacja z grupą, a nie uczestniczenie w relacjach osoba — osoba (diada) jest motorem zmian w osobowości jednostki. Jeżeli dziecko dokonuje kategoryzacji siebie jako członka grupy, opiera się na normach grupowych. Na przykład „dziewczynka mówi do matki, że nie założy tej sukienki, bo dzieci będą się śmiać, a nie mówi, że będzie się śmiała jej najlepsza przyjaciółka" [Harris, 1998]. Świadczy to o tym, że dziecko obawia się nie reakcji pojedynczej osoby, ale konsekwencji naruszenia norm grupowych. W diadach dziecko uczy się, jak zachować się wobec osoby A, jak wobec osoby B, a jak wobec osoby C. Natomiast w grupie rówieśniczej uczy się, jak zachowywać się publicznie.

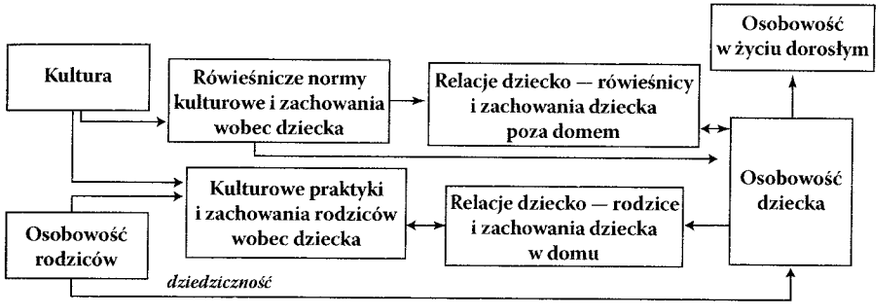
Na rysunku 14. przedstawiony jest tradycyjny model socjalizacji dziecka (*traditional-socialization model*), w którym zakłada się, że podstawę rozwoju cech osobowości stanowi wyposażenie dziedziczne. Transmisja kulturowa przebiega w kierunku: rodzice — dziecko, a zachowania dziecka wpływają na relacje rówieśnicze. Nie można tu mówić o odwrotnym kierunku oddziaływań. Wzajemny wpływ widoczny jest w relacjach rówieśnik — rówieśnik. Kulturowa transmisja jest metodą rodziców. Osobowość dziecka jest kształtowana w toku interakcji rodzic — dziecko oraz rodzicielskie zachowania wobec dziecka. Kultura jest przekazywana dziecku przez rodziców.

Model drugi (Rysunek 15.) odnosi się do teorii GS i zakłada, że nie istnieją długotrwałe związki pomiędzy dziecięcym zachowaniem w domu i poza nim. Dziecko rozwija dwa oddzielne systemy zachowań. Rodzicielskie zachowania i postawy nie mają długotrwałego wpływu na osobowość dziecka. Natomiast wpływ taki mają zachowania rówieśników w stosunku do dziecka oraz sposoby funkcjonowania dziecka poza domem rodzinnym, które są wyznaczane przez normy grupowe. Wpływ grupy jest długotrwały. Kultura jest transmitowana dzięki metodom wyznaczanym przez normy grupowe. Według teorii GS efekt działania domu rodzinnego jest przelotny. W wieku poniemowlęcym i przedszkolnym



Rysunek 14. Tradycyjny model socjalizacji dziecka [Harris, 1995]

dzieci zazwyczaj prezentują jednakowe zachowania w środowisku rodzinnym i poza nim. Natomiast w wieku średniego dzieciństwa i wczesnej młodości dziecko przy normalnym nastawieniu na społeczne środowisko pozarodzinne wypracowuje co najmniej dwa systemy zachowań, jedno typowe dla zachowań w rodzinie i jedno lub więcej dla zachowań ujawnianych poza domem rodzinnym.



Rysunek 15. Model socjalizacji i rozwoju osobowości według J. R. Harris [1995]

Wyjaśniając istotę teorii GS J. R. Harris [1995] stwierdza, że dziecko posiada jednocześnie kilka środowisk i uczy się oddzielnie, jak można funkcjonować w każdym z nich, w różnych kontekstach. Uczy się używać tylko tych strategii, które są użyteczne. Negocjowanie satysfakcjonujących relacji pomiędzy dzieckiem a rodzicami jest ważne. Autorka podkreśla, że należy tego uczyć pamiętając jednocześnie, że dziecko w różnych grupach, poddane bardziej lub mniej surowej ocenie, będzie musiało się uczyć nowych strategii w osiąganiu swoich celów. Zachowań i cech charakteru, które mogą być zmianami trwałymi, dziecko od młodszego wieku szkolnego uczy się w grupie rówieśniczej (w dziecięcej grupie, zabawowej) dzięki procesom asymilacji i kontrastu (odróżniania się).

Implikacje edukacyjne

Przyjęto, że w edukacji uczniów w młodszym wieku szkolnym jednym z najważniejszych zadań nauczyciela jest dokonanie diagnozy preferencji każdego dziecka w definiowaniu Ja, ponieważ może to pomagać w budowaniu lub modyfikowaniu obrazu Ja, szukaniu podobieństw lub różnic w obrazie innych osób. Przydatne tu może być rozróżnienie na izolowane Ja i powiązane Ja [Niedenthal, Beike, 1997]. Przyjęto też, że obraz Ja jest wynikiem zarówno procesów dojrzewania, jak i uczenia się. W proponowanym modelu edukacji przygotowanie dzieci do autokreacji i współtworzenia własnej drogi życiowej, założono, że materiałem uczenia się siebie są doświadczenia własne i doświadczenia rówieśników. Zatem podstawowym środowiskiem uczenia się jest grupa rówieśnicza. W literaturze podkreśla się, że uczenie się siebie w relacjach społecznych może

być oparte na „pokazywaniu się" lub „dzieleniu się"[6] [Watson i Potter, 1962]. Autorzy sądzą, że proces „dzielenia się" jest równoznaczny z gotowością do zmieniania się w wyniku wniknięcia w doświadczenia partnera. W grupie, z którą jednostka czuje się związana, równy status każdego jej członka może być czynnikiem sprzyjającym „dzieleniu się". Dzieci dobrze się znając, pracując w grupie rówieśniczej uruchamiają często mowę eksploracyjną w sytuacji, którą uznają jako niezagrażającą „głośnemu myśleniu o sobie". W takiej grupie wierzy się w życzliwość i przychylność członków grupy, a to umożliwia refleksyjne poznawanie siebie i innych. Uczenie się refleksyjne może wystąpić wtedy, gdy dziecko napotyka na rozbieżności pomiędzy swoimi ukrytymi przekonaniami na temat siebie a przekonaniami innych osób, z którymi wchodzi w interakcje. Ta rozbieżność zmusza je do stworzenia dla siebie nowego zakresu pojęć i interpretacji Ja. Należy przy tym pamiętać o fundamentalnej, stwierdzonej empirycznie, potrzebie podtrzymywania swojej dotychczasowej oceny siebie. Czasami zdarza się, że wyobrażenia dziecka o sobie mogą być zagrożone zachowaniem drugiej osoby. Dotyczy to sytuacji, gdy odkrywa ono, że ktoś jest lepszy w jakiejś dziedzinie ważnej dla niego. Wtedy może zrodzić się dysonans w związkach międzyosobowych. Zagrożenie samooceny może wywołać niepożądane społecznie zachowania. Dysonans w relacjach z rówieśnikami zależy od tego, jak wykonujemy zadanie w porównaniu z drugą osobą; jak bliskie więzi nas łączą, jakie znaczenie dla definiowania własnego Ja ma dane zadanie. Redukcja dysonansu jest możliwa na trzy sposoby: rozluźnienie kontaktów (stwierdzenie, że osoba ta nie jest dostatecznie bliskim przyjacielem); zmiana znaczenia, jakie ma dane zadanie dla wyobrażenia o własnej kompetencji; zmiana poziomu wykonania zadania w porównaniu z poziomem wykonania przez drugą osobę. Uczeni D. Watkins i M. Wai Wond [2001] stwierdzają, że uczniowie wykazują wyższą samoocenę w sytuacji, gdy porównują się z mniej zdolnymi uczniami, natomiast niżej oceniają siebie, kiedy porównują siebie z osobami uznanymi za zdolne. W wyselekcjonowanym środowisku (np. grupie uczniów zdolnych) dziecko pracując z uczniami uznanymi za zdolnych obniża samoocenę swoich kompetencji i uzdolnień, natomiast ten sam uczeń

[6] „Pokazywanie się" to proces, w którym granice Ja każdego z uczestników relacji pozostają nietknięte i w której każdy członek reaguje z zewnątrz na fasadę, jaką oferuje drugi. Jeżeli przyjmiemy teorię socjalizacji J.R. Harris [1995, 1998, 2000] i uznamy, że podgrupy dzieci mają tendencje do różnicowania się, wtedy dominować będą procesy „pokazywania się". Zjawisko to może być pomocne w rozwijaniu i wzmacnianiu tożsamości grupowej, ale hamować może proces budowania tożsamości indywidualnej. „Pokazywanie się" zachodzi głównie w sytuacji, gdy jednostka spostrzega innych jako groźnych recenzentów, nastawionych na osądzanie, krytykowanie, ośmieszanie, demaskowanie braków. W takiej sytuacji osoba zagrożona dba o zewnętrzną poprawność tego, co mówi i jak działa. Natomiast proces „dzielenia się" polega na interakcji, w której systemy Ja obydwu osób częściowo zachodzą na siebie. W procesie tym Ja każdego z uczestników rozszerza się tak, że obejmuje cechy drugiej osoby.

posiadałby wyższą samoocenę, gdyby pracował w niewyselekcjonowanym zespole. Podkreśla się, że rzeczywiste, indywidualne zdolności pozytywnie korelują z samooceną własnych kompetencji, a ta zależy od tego, z kim dziecko się porównuje. Uczeń formułuje swoją samoocenę osiągnięć szkolnych poprzez porównanie ich z osiągnięciami rówieśników [Marsh, 1987; Marsh, Hau, 2003; Tiedemann, Billmann-Mahecha, 2004; Tonkin, Watt, 2003].

Z powyższych rozważań wynikają ważne zasady dla organizowania przez nauczyciela pracy w grupach i zespołach. Praca w zespołach może być źródłem budowania motywacji do nauki w kierunku osiągnięć indywidualnych, ale również może być źródłem budowania motywacji do angażowania się w celu uzyskiwania wspólnych osiągnięć[7].

2.3. Teoria samookreślenia, motywacji i potrzeb — Edward L. Deci i Richard M. Ryan

Motywacja jest ważnym czynnikiem wpływającym na wyniki funkcjonowania poznawczego i społecznego dziecka [Dowson, 1999], zatem również uczenie się siebie i budowanie obrazu Ja jest pochodną (funkcją) nie tylko samych właściwości intelektualnych jednostki, ale również rodzaju motywacji [Gurtner, Oser, 2004]. Związki pomiędzy wynikami osiągnięć szkolnych (kompetencji), obrazem Ja (samowiedzy i samooceny) a motywacją oraz nastawieniem na realizację własnych celów były badane niejednokrotnie [Syngollitou, Daskalou, 2004; Gurtner, Oser, 2004; Michou, 2004; Mietzel, 2003; Franklin, 2004] ale wyniki badań nie są jednoznaczne. Niemniej podkreśla się, że motywacja jest tym czynnikiem, który zarówno związany jest z poczuciem własnej wartości, jak i umiejscowieniem kontroli. W rozdziale tym przedstawiona zostanie koncepcja motywacji określona na tle problematyki Ja.

[7] G. Munns [2004] analizuje dwa terminy związane z uczeniem się i rozwijaniem poczucia własnych kompetencji: motywację i zaangażowanie. Termin motywacja, jak podkreśla Autor, pochodzi z psychologii edukacyjnej i oznacza bardziej indywidualną siłę, natomiast zaangażowanie (zobowiązanie) wiąże się ze społecznymi procesami i relacjami polegającymi na wspólnej, wzajemnej wymianie i odczuwaniu satysfakcji ze wspólnych edukacyjnych osiągnięć. Warto również w tym miejscu poświęcić nieco uwagi jeszcze dwóm terminom funkcjonującym w literaturze związanej z uczeniem się w grupie. Są nimi: uczenie się we współpracy (collaborative learning) i uczenie się w kooperacji (cooperative learning) [Olivares, 2005, s. 87]. O. J. Olivares (2005, s. 90-94) podkreśla, że terminy te w literaturze używane są dość często zamiennie, choć Autor nie zgadza się z tym i dokonuje porównania obydwu terminów ze względu na różne kryteria. Współpraca jest nastawiona na traktowanie uczenia się jako przestrzeni wspólnego działania, zakłada większą wolność i niezależność ucznia, ogranicza wpływ nauczyciela do roli łagodzenia, ułatwiania, sugerowania, a nie kierowania i podawania ustrukturyzowanych instrukcji działania. Ponadto sposobem uczenia się we współpracy jest tworzenie wiedzy poprzez konwersację, wymianę poglądów, koncentrację na rozwiązywaniu problemów.

O roli motywacji wewnętrznej w uczeniu się siebie i świata można mówić w sytuacji, kiedy jednostka traktuje siebie jako osobę kompetentną, ma poczucie, że sprawuje nad sobą kontrolę oraz może określić siebie. To wszystko jest możliwe tylko wówczas, gdy uczenie się dziecka, w tym uczenie się siebie przebiega w sensownym dla niego kontekście społecznym. Jest to najogólniejsze z możliwych ujęć teorii motywacji i regulacji zachowań człowieka, określonej jako *Self-Determination Theory* (SDT) przez E. L. Deciego i R. M. Ryana [1985, 1991, 2000, 2000b]. Autorzy podkreślają, że „samoistnie motywowane działanie to takie, które zachodzi samo przez się, tylko samo dla siebie, dla którego jedyną nagrodą są spontaniczne odczucia (*affects*) i towarzyszące im procesy poznawcze" [Deci, Ryan, 1985, za: Tokarz, 2005a, s. 52]. Teoria SDT wyjaśnia źródła i mechanizmy spontanicznych, inspirowanych oraz kierowanych zachowań człowieka. Jej autorzy skupiają się na analizie uwarunkowań zachowania, wyjaśniają związki pomiędzy poziomem woli oraz stopniem samookreślenia a poczuciem sensu dokonywanych wyborów. SDT jest organizmiczną i dialektyczną metateorią opartą na kilku podstawowych założeniach. Pierwsze głosi, że pełna reprezentacja człowieka polega na przyjęciu, że jest on istotą „ciekawą świata, aktywną i samozmotywowaną" [Ryan, Deci, 2000, 2000a, s. 68; Michou, 2004]. Człowiek jako aktywny organizm działa na swoje zewnętrzne i wewnętrzne środowisko, aby być efektywnym i zaspokoić swoje potrzeby. Działa zgodnie z wrodzoną, wewnętrzną tendencją do psychologicznego wzrostu i rozwoju, spontanicznie podejmuje liczne wyzwania życiowe, reguluje swoje zachowania, włącza i integruje nowe doświadczenia w struktury Ja. Aktywność zewnętrzna i wewnętrzna, która ukierunkowana jest na rozwój struktur wewnętrznych wiąże się z motywacją wewnętrzną, rozumianą jako naturalna ludzka tendencja wzrostu, która jednak nie działa automatycznie, ale potrzebuje wsparcia społecznego. Autorzy podkreślają, że człowiek jest organizmem samoorganizującym się, ale kontekst społeczny może wspierać lub udaremniać naturalne tendencje do aktywnego zaangażowania i psychologicznego wzrostu [Deci i Ryan, 2000; Reis, Sheldon, Gable, Roscoe, Ryan, 2000; Ryan, 1995]. Dlatego potrzebne jest dialektyczne powiązanie między aktywnym organizmem i społecznym kontekstem, które jest podstawą do przewidywania jego zachowań. Wewnętrznym ośrodkiem umożliwiającym zachowanie spójności pomiędzy aktywnością struktur wewnętrznych a aktywnym oddziaływaniem na otoczenie jest struktura Ja. Rozwój człowieka jest wynikiem interakcji pomiędzy aktywnym organizmem nastawionym na swój rozwój[8] a społecznym światem. Drugie założenie

[8] E. L. Deci i R. M. Ryan, mimo że nie używają terminu autokreacja, podkreślają mocno procesy samorozwoju człowieka.

przyjęte w teorii SDT odnosi się do roli potrzeb człowieka. Autorzy twierdzą, że wyniki rozwoju zależne są w dużej mierze od stopnia satysfakcji z realizacji trzech podstawowych potrzeb: kompetencji, autonomii i relacji z innymi oraz od stopnia ich potwierdzenia przez otoczenie społeczne [Ryan, 1995; Deci i Ryan, 2000, Deci i Vansteenkiste, 2004; Reis, Sheldon, Gable, Roscoe, Ryan, 2000]. Motywacja wewnętrzna, która jest wyrazem naturalnej tendencji do aktywnego uczenia się i twórczej aktywności, operacyjnie wyraża się w potwierdzaniu przez jednostkę swojego zainteresowania i zadowolenia z własnej działalności [Ryan, Deci, 2000b, s. 57]. Ważne dla edukacji początkowej jest przyjęcie założenia, że człowiek jest zdolny do samoregulacji zachowań nie tylko dzięki wewnętrznej (wrodzonej) motywacji, ale również dzięki różnym rodzajom integracji regulacji zewnętrznej [Ryan, Deci, 2000a; Ryan, Deci, 2000b; Vansteenkiste, Simons, Lens, Soens, Matos, 2005].

SDT jest ogólną teorią motywacji i osobowości, zawierającą cztery subteorie. Pierwsza z nich, nazwana teorią oceny poznawczej (*Cognitive Evaluation Theory* — CET), opisuje przyczyny zróżnicowania wewnętrznej motywacji oraz skutki działania kontekstu społecznego. Skupia się na podstawowych potrzebach człowieka, kompetencji, autonomii[9] i związków z innymi oraz stopniu satysfakcji z realizacji tych potrzeb [Ryan, Deci, 2000a, s. 68-78]. W tym miejscu dochodzimy do punktu wspólnego teorii E. H. Eriksona i teorii E. L. Deciego i R. M. Ryana. Poczucie kompetencji odnośnie danej działalności oraz otrzymywane z zewnątrz informacje potwierdzające te kompetencje (nagrody, komunikaty słowne, pochwały) nie wystarczą do wzrostu wewnętrznej motywacji do działania. Do tego, według E. L. Deciego i R. M. Ryana, bardziej potrzebne jest poczucie autonomii oraz spostrzegane przez jednostkę wewnętrzne umiejscowienie przyczynowości zdarzeń (poczucie kontroli i poczucie sprawstwa). Inaczej mówiąc, aby wzrósł poziom motywacji wewnętrznej dziecka, musi ono mieć poczucie kompetencji i autonomii, a jednocześnie musi czuć satysfakcję z realizacji tych dwóch potrzeb. Według teorii CET środowisko szkolne lub rodzinne może wpływać na motywację wewnętrzną dziecka poprzez ułatwianie lub utrudnianie mu realizacji wymienionych potrzeb. Aby zrozumieć naturę motywacji do działania należy również głębiej i bardziej wnikliwie przyjrzeć się naturze i dynamice motywacji zewnętrznej, regulowanej przez otoczenie społeczne i mocno uzależnionej od poziomu autonomii jednostki. W edukacji szkolnej uczniowie najczęściej motywowani są do działania poprzez zadania stawiane przez nauczyciela. Mówimy wtedy o motywacji zewnętrznej. Ważny

[9] A. Tokarz [2005a] odnosząc się do teorii E. L. Deciego i R. M. Ryana potrzebę autonomii tłumaczy jako potrzebę ukierunkowania podmiotowego, a motywację wewnętrzną jako motywację autonomiczną, samoistną, natomiast motywację zewnętrzną jako motywację instrumentalną.

w edukacji problem to poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, jakie działania należałoby podejmować, aby uczniowie nie czuli się zmuszani do wykonywania szkolnych zadań, aby je cenili i czerpali z nich satysfakcję. Autorzy omawianej tu subteorii zakładają, że sposobem na to jest internalizacja i integracja wartości oraz zewnętrznych norm regulujących zachowanie. Internalizacja polega na przyjmowaniu z zewnątrz wartości i rozumieniu znaczenia regulacji zewnętrznej. Natomiast integracja polega na przyjmowaniu za swoje własne tychże wartości, celów i norm, to jest traktowaniu ich tak, jakby wynikały one z wnętrza jednostki. Z powyższego założenia wynika druga subteoria — integracji (*Organismic Integration Theory*, OIT), która odwołuje się do pojęcia internalizacji różnych typów zewnętrznej motywacji. Autorzy podają różne sposoby i poziomy internalizacji wartości, celów i norm zewnętrznych, wyznaczających różne typy motywacji. Rodzaj umiejscowienia przyczynowości zdarzeń (bardziej zewnętrzne czy wewnętrzne) oraz czynniki społeczne (kontekst społeczny) wpływają na style regulacji zachowania, do których można zaliczyć: amotywację, motywację zewnętrzną i motywację wewnętrzną (prototyp samoregulacji) [Ryan, Deci, 2000b, s. 61-62].

Trzecia subteoria, przyczynowości, wyjaśnia indywidualne różnice w tendencji ludzi do samookreślenia źródeł własnych zachowań, pomagających w orientacji w środowisku. Teoria ta odpowiada na pytanie, dlaczego identyfikujemy się z celami. Autorzy twierdzą, że wewnętrzna, zinternalizowana regulacja zachowań łączy się ze zdrowiem, przynosi pozytywne (szerokie) skutki w edukacji, sporcie, zdrowiu psychicznym.

Czwarta subteoria odnosi się do relacji pomiędzy trzema podstawowymi potrzebami a rodzajami regulacji działania. Wskazuje skutki różnych rodzajów regulacji działań, istotnych dla osiągnięcia zdrowia psychicznego [Ryan, 1995]. Subteoria ta wyjaśnia, jak różny kontekst społeczny oraz różne sposoby wsparcia mogą wpływać na indywidualne potrzeby człowieka, na rozwój jego aktywności, zainteresowanie działaniem i regulację zachowań „tu i teraz", a także na poziom autonomii, rozwój indywidualności i niezależności [Ryan, 1995].

Wymienione subteorie tworzą ogólną teorię SDT [Ryan i Deci, 2000; Ryan i Deci, 2000a; Deci i Ryan, 2000], nazwaną teorią samookreślenia lub ukierunkowania podmiotowego[10]. Jak już podkreślono, najważniejsze założenia teorii wynikają z trzech podstawowych potrzeb człowieka (kompetencji, autonomii i związku z innymi) i ich roli w podejmowaniu aktywności [Ryan, 1995]. Autonomia odnosi się do woli działania, doświadczania jego sensu, doświadczania integracji siebie i poczucia wolności w działaniu. Ponadto wyraża się w chęci inicjowania nowych aktywności (bez zniewolenia lub uwodzenia m.in. obietnicami nagród, miejscem w rankingu), dokonywania samodzielnych wyborów, tam gdzie jest to możliwe [Ryan, Brown, 2003; Ryan, 1995]. Poczucie kompetencji oznacza dostrzeganie własnego wpływu na najbliższe środowisko, poczucie efektywności i sensowności działania. Potrzeba relacji odnosi się do pragnienia bycia z innymi, podtrzymywania więzi, poczucia przynależności do jakiejś grupy, ale także pragnienia troski o innych oraz podlegania trosce. Poczucie przynależności wspierane jest przez otoczenie dzięki akceptacji, okazywaniu ciepła i opieki [Ryan, Brown, 1995, s. 73].

[10] Termin *self-determination* wprowadzony przez E. L. Deciego i R. M. Ryana do teorii SDT A. Tokarz [2005a, s. 55] tłumaczy jako ukierunkowanie podmiotowe.

Uczeni H. T. Reis, K.M. Sheldon, S. L. Gable, J. Roscoe i R. M. Ryan [2000] badali związki siedmiu różnych typów społecznej aktywności składających się na poczucie relacji z innymi, a w rezultacie na poziom codziennego komfortu psychicznego (dobrego samopoczucia). Do aktywności tych zaliczyli: komunikowanie innym ważnych dla siebie problemów; uczestniczenie we wspólnych (dzielonych z innymi) aktywnościach, spędzanie czasu wolnego w grupie przyjaciół, poczucie zrozumienia i szacunku ze strony innych; uczestniczenie w zabawnych i przyjemnych aktywnościach; unikanie konfliktów ze znaczącymi osobami; opanowywanie nieśmiałości i niepewności, które powodują, że skupiamy się na sobie, a nie na innych. Z badań wynika, że są to podstawowe źródła/uwarunkowania poczucia relacji z innymi. Potrzeba kompetencji nawiązuje do pracy White'a [1959, za: Ryan i Deci, 2000a], który podkreślał, że nie można zrozumieć zachowania i rozwoju bez uwzględnienia motywacji wewnętrznej człowieka jako źródła energii do działania. Potrzeba kompetencji i autonomii decyduje o motywacji do podejmowania nowych wyzwań, jest, więc ważną potrzebą w procesie budowania obrazu Ja i inicjowania procesów autokreacji.

Zdaniem autorów [Ryan, Deci, 2000a; Deci, Ryan, 2000] zanim jednostka nabędzie poczucie kompetencji musi mieć poczucie autonomii. Autonomia oznacza podejmowanie zadań lub przejawianie zachowań bez nacisków zewnętrznych, nie łączy się z zewnętrznym, ale z wewnętrznym poczuciem kontroli zdarzeń. Jednostka autonomiczna przejawia silniejszą motywację wewnętrzną, większą ciekawość i chęć podejmowania wyzwań. Autorzy podkreślają, że wymienione psychologiczne potrzeby są wrodzone (niewyuczone), uniwersalne, niezależne od wieku, kultury, płci. Warunkują one poczucie pomyślności w życiu, dobrostanu (*well-being*), rozwijają optymizm i poczucie satysfakcji [Reis, Sheldon, Gable, Roscoe, Ryan, 2000, s. 420]. Bez wyłonienia tych potrzeb niemożliwe jest rozpatrywanie motywacji wzrostu i trwającego

całe życie rozwoju. Według R. M. Ryana [1995] wymienione potrzeby stanowią podstawową pożywkę dla rozwoju i warunek coraz większej integracji osobowości. Wiązanie psychologicznych potrzeb człowieka (kompetencji, autonomii i relacji społecznych) z celami działania wskazuje na kilka ich funkcji: 1) utrzymują lub poprawiają wewnętrzną motywację do działania; 2) ułatwiają internalizację i integrację motywacji zewnętrznej; 3) promują lub wzmacniają pragnienia i życiowe cele, 4) dają poczucie satysfakcji, która jest podstawowym motorem kontynuowania aktywności.

Teoria SDT ma więc wiele wspólnego z teorią E. H. Eriksona (podkreślanie autonomii i kompetencji), jak i z teorią J. R. Harris (podkreślanie potrzeby relacji społecznych). Ponadto należy tu podkreślić ważne, z punktu widzenia twórczości i autokreacji, założenie uwzględniane w teorii SDT, iż ludzie posiadają wrodzoną skłonność do interesowania się nowością, czymś nieznanym wcześniej, czymś, co nie zgadza się z dotychczasowymi doświadczeniami i przekonaniami, dlatego podejmują działania eksploracyjne. Teoria ta pozwala inaczej spojrzeć na funkcję nagród zewnętrznych w procesie edukacji. Z badań wynika, że w przypadku osób, które podjęły się jakiegoś zadania w wyniku motywacji wewnętrznej i otrzymały za działanie nagrodę zewnętrzną poziom motywacji obniżył się, a zainteresowanie pracą spadło w sposób gwałtowny [Deci i Ryan, 1991, Ryan i Deci, 2000a]. Ponadto udowodniono, że zewnętrzne nagrody powodują również obniżenie poziomu wykonywania zadań przez osoby, które wcześniej podjęły je kierując się motywacją wewnętrzną [Ryan, Connell,1989; Franken, 2005, s. 440]. Jest to niezwykle istotne z punktu widzenia edukacji, zwłaszcza jeżeli jej treść odnosi się do poznawania siebie i innych. Dlatego wydaje się, że ważnym środkiem ułatwiającym podtrzymywanie odpowiedniego poziomu motywacji wewnętrznej w edukacji jest zwiększenie zakresu autonomii dziecka. Jeżeli cele edukacji lub cele grupy staną się celami dziecka, jeżeli dokona ono ich internalizacji, wtedy wzrasta nie tylko poczucie sprawowania kontroli nad otoczeniem i poczucie sprawstwa, ale również wzrasta poczucie przynależności do grupy. E. L. Deci i R. M. Ryan [2000] podkreślają, że autonomia nie musi oznaczać niezależności, izolacji, egoizmu, ponieważ zaangażowanie się poszczególnych członków grupy w jakieś zadanie sprzyja współpracy i nie powoduje poczucia zdominowania. Autonomia oznacza działanie z poczuciem sensu oraz poczuciem zrozumienia i wsparcia ze strony otoczenia społecznego. Autorzy teorii podkreślają, że zrozumienie i respektowanie trzech psychologicznych potrzeb człowieka pozwoli zrozumieć i wyjaśnić zachowanie dziecka w środowisku [Ryan i Deci, 2000]. Potrzeba osiągnięć, a następnie poczucie satysfakcji z osiąganych sukcesów pozwalają mu poznać oraz uświadomić sobie własny potencjał, a to warunkuje dalszy

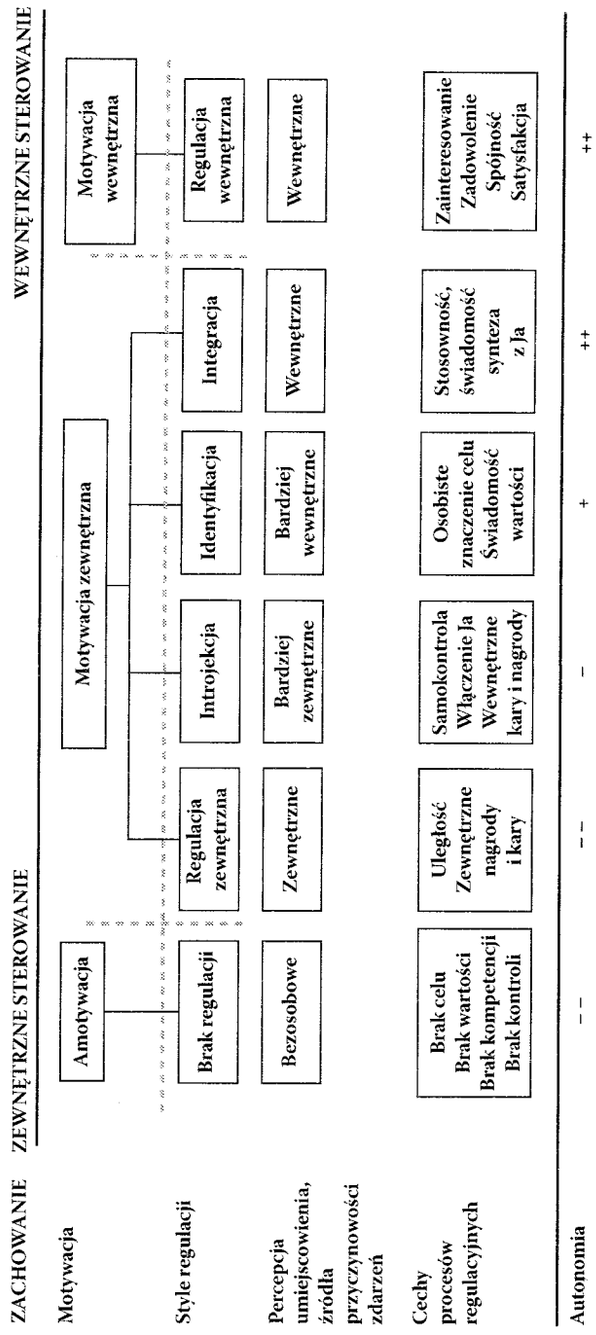
wzrost motywacji wewnętrznej do podejmowania kolejnych działań [Ryan, Deci, 2000a].

Teoria trzech potrzeb oparta jest na założeniu, że człowiek wykazuje naturalną tendencję do integracji Ja, a jednocześnie do integracji społecznej, do łączenia (i godzenia) interpsychicznych i intrapersonalnych doświadczeń oraz utrzymywania względnej jedności pomiędzy nimi. Jest to ważne założenie dla edukacji początkowej, nastawionej na pomoc dziecku w budowaniu Ja indywidualnego i Ja społecznego (przygotowując go do określenia tożsamości indywidualnej i społecznej). Niezwykle istotne dla edukacji początkowej jest również założenie autorów głoszące, że mniej ważny jest poziom motywacji w działaniu, natomiast ważniejszy jest jej rodzaj [Ryan, Deci, 2000a, s. 54]. Wrodzona motywacja wewnętrzna jest źródłem energii i aktywności, ale obok tego podstawowego źródła regulacji zachowań człowieka autorzy wymieniają motywację zewnętrzną, która może podlegać internalizacji. Jest to aktywny, naturalny proces, pozwalający przekształcić normy, wartości i cele z zewnętrznych na własne. Nadawanie kulturowym wartościom osobistego znaczenia może przebiegać w różny sposób, poprzez asymilację, identyfikację lub integrację [Ryan i Deci, 1991; Ryan, 1995; Ryan, Deci, 2000a].

Autorzy w ramach teorii SDT wymieniają trzy podstawowe rodzaje motywacji człowieka: amotywację, motywację zewnętrzną i motywację wewnętrzną. Amotywacja to stan, w którym brakuje intencji działania, poczucia jego sensu oraz poczucia kontroli własnego zachowania. Wyraża się brakiem zaangażowania i szacunku wobec zewnętrznych celów i wyników działania. W stanie amotywacji nie można mówić ani o motywacji wewnętrznej, ani zewnętrznej, ponieważ jednostka nie posiada własnych celów, nie podejmuje więc działań, ponieważ: albo tych działań nie ceni, albo nie czuje się kompetentna, aby je wykonać, albo nie podejmuje aktywności, bo nie oczekuje kontroli. Bezosobowa orientacja na cele i wyniki łączy się z zewnętrznym umiejscowieniem kontroli [Ryan i Deci, 1991; 2000a]. Kolejne typy regulacji zachowań, oparte na motywacji zewnętrznej, obejmują regulację zewnętrzną, oznaczającą brak internalizacji celów oraz regulację o różnym stopniu internalizacji celów: introjekcję, identyfikację i integrację. Zewnętrznie regulowana aktywność oznacza, że dziecko jest w niewielkim zakresie autonomiczne w realizacji narzuconych mu celów, zadań, norm, ponieważ czuje się kontrolowane, wyalienowane i sterowane. Zadania pochodzenia zewnętrznego, którymi nie jest zainteresowane, powodują zewnętrzne poczucie kontroli zdarzeń. Introjekcja polega na przyjmowaniu regulacji zewnętrznych, ale bez pełnej wewnętrznej zgody na nie. Normy, wartości lub cele są zewnętrzne wobec jednostki, która akceptuje je, ale nie utożsamia się z nimi. Introjekcja oznacza też brak pragnienia, aby

pracować niezależnie. Można powiedzieć, że „regulacja jest w osobie", ale nie oznacza silnego pragnienia działania i łączy się z niepokojem, ponieważ jednostka ma poczucie konfliktu pomiędzy celami własnymi a naciskami społecznymi. W tej sytuacji mówimy o ukierunkowanej kontroli, wyznaczanej poprzez dyrektywy, zadania, instrukcje. Wskazania, jak dziecko powinno się zachować, jak działać, może budzić w nim poczucie zaniepokojenia, winy, może rodzić tendencję do podporządkowania się, aby uniknąć poczucia porażki. Natomiast identyfikacja to proces, dzięki któremu jednostka rozpoznaje i przyjmuje wartości, oczekiwania, cele i normy cenione przez otoczenie społeczne, a dostosowanie się do nich jest źródłem zadowolenia i satysfakcji. Potrzeba związku z innymi (potrzeba relacji społecznych) ułatwia uruchomienie tego typu procesów regulacyjnych. Wreszcie integracja to najbardziej pełna forma internalizacji. To nie tylko identyfikacja z celami, ale łączenie ich z innymi aspektami własnego Ja. Zewnętrzna regulacja, dzięki integracji staje się samoregulacją. Oznacza to działanie w pełni świadome, dobrowolne, oparte na zainteresowaniach, cenionych i akceptowanych wartościach. Potrzeba autonomii i kompetencji są podstawą do wytworzenia się tego rodzaju motywacji [Ryan, Deci, 2000a; Deci, Ryan, 2000]. Nie znaczy to jednak, że zinternalizowana zewnętrzna motywacja przechodzi automatycznie w motywację wewnętrzną. Według R. M. Ryana i E. L. Deciego [2000a] pozostaje ona w dalszym ciągu motywacją zewnętrzną (działania regulowane przez otoczenie społeczne). Jest to podkreślenie niezwykle ważne z punktu widzenia edukacji początkowej.

Wymienione typy motywacji tworzą kontinuum, od braku poczucia wpływu na zdarzenia do pełnej autonomii. Procesy regulacyjne typu: introjekcja, identyfikacja i integracja to trzy różne poziomy internalizacji prowadzącej od amotywacji do motywacji wewnętrznej. Z licznych badań wynika, że motywacja wewnętrzna i lepiej zinternalizowane formy motywacji zewnętrznej są skorelowane z wyższymi osiągnięciami szkolnymi [Vansteenkiste, Simons, Lens, Soens, Matos, 2005; Michou, 2004], lepszym przygotowaniem do radzenia sobie w życiu, wyższym poczuciem własnej wartości, lepszym samopoczuciem (zdrowiem psychicznym) i satysfakcją [Ryan, Deci, 2000a; Grolnick, Ryan, 1987]. Ponadto z badań wynika, że osiągnięcia szkolne dzieci w młodszym wieku szkolnym uzależnione są od rodzaju motywacji, np. uczniowie motywowani zewnętrznie wykazywali mniejsze zainteresowanie nauką, mniej ją cenili, poza tym w sytuacji porażek uznawali, że to nauczyciele są za nie odpowiedzialni [Ryan, Connell, 1989, za: Ryan i Deci, 2000a, s. 73]. W innych, eksperymentalnych badaniach [Vansteenkiste, Simons, Lens, Soens, Matos, 2005] dotyczących dzieci 11- i 12-letnich stwier-



Rysunek 16. Typy motywacji i procesy regulacji zachowań według subteorii OIT (Organismic Integration Theory) — opracowanie na podstawie: Ryan, Deci [2000, s. 61]; Ryan, Deci [2000a, s. 72]; Ryan [1995, s. 406]

dzono, że efekty krótko- i długoterminowe uczenia się ze zrozumieniem i uczenia się na pamięć są uzależnione od rodzaju celów (wewnętrzne lub zewnętrzne) oraz sposobów ich artykulacji (autonomicznie odkryte lub kontrolowane).

Teoria SDT nabiera szczególnego znaczenia w edukacji początkowej, ponieważ autorzy podkreślają, że wewnętrzna motywacja może być katalizatorem i środkiem osłabiającym rodzicielskie i nauczycielskie praktyki odnośnie oceny kompetencji dziecka, które wyznaczają poczucie sukcesu lub porażki i wpływają na poczucie własnej wartości. Natomiast rozróżnienie przez autorów trzech form zewnętrznej motywacji może być dobrą podstawą dobierania metod pracy edukacyjnej z dziećmi. Stąd teoria ta jest włączona do modelu edukacji wspierającej działania kreacyjne i autokreacyjne uczniów.

Teoria SDT a twórczość, obraz Ja i poczucie własnej wartości

Autorzy E. L. Deci i R. M. Ryan [1991] odnieśli się również do problematyki Ja, wskazując na praktyczne zastosowanie teorii SDT w badaniach rozwoju obrazu i pojęcia Ja. Nawiązują do rozróżnienia dokonanego przez J. Jamesa na Ja i Mnie (*I and me*), czyli Ja poznające i Ja poznawane. Autorzy zgadzają się, że skoro Ja jest zarówno podmiotem poznającym, jak i poznawanym, to może być traktowane nie statycznie, ale dynamicznie. Jednostka jako osoba poznająca siebie, jest motywowana wewnętrznie, integruje informacje pochodzące ze świata społecznego, częściej przetwarza je, niż wchłania. Poznawanie siebie jest więc naturalnym procesem samookreślenia i samoregulacji. Kontekst społeczny i otoczenie zewnętrzne może wpływać na rozwój Ja, choć autorzy podkreślają, iż ich teoria Ja jest zarówno organizmiczna, jak i dialektyczna [Deci, Ryan, 1990, s. 239]. Teoria samookreślenia i samoskuteczności koncentruje się na dialektycznej walce pomiędzy aktywnym Ja, różnymi siłami tkwiącymi wewnątrz organizmu a siłami pochodzącymi z zewnątrz, które spotykają się na drodze rozwoju. Rozwój Ja zaczyna się wraz z motywacją wewnętrzną zmierzającą w kierunku spójnego opracowania dotychczasowych doświadczeń. Centralnym terminem w opisie aktywności własnej jest wrodzona wewnętrzna motywacja i organizmiczna integracja. Motywacja wewnętrzna występuje wtedy, gdy 1) nie towarzyszy jej żadna zewnętrzna nagroda; 2) jeżeli działanie podejmowane jest w wyniku autentycznego zainteresowania, 3) jeżeli wyzwanie do działania jest optymalne (adekwatne do zdolności, umiejętności, kompetencji), 4) jeżeli jest oparte na trzech, wymienionych wcześniej, wewnętrznych, psychologicznych potrzebach [Deci i Ryan, 2000]. Autorzy podkreślają także w swej teorii, że jeżeli potrzeby te są realizowane, to nie ma powodu, aby

wyodrębniać dodatkowo potrzebę poczucia własnej wartości [Ryan, Brown, 2003][11].

Implikacje edukacyjne

Nie ulega wątpliwości, że w koncepcji edukacji do twórczości i autokreacji rodzaj motywacji dziecka ma pierwszorzędne znaczenie. Podkreślone przez R. J. Sternberga [1985] cechy osobowości twórczej są zbieżne z podkreślanymi przez autorów teorii SDT. Są to ciekawość i intuicja poznawcza, wyobraźnia, elastyczność w podejmowaniu decyzji, chęć myślenia i działania w sposób niezależny, autonomiczny, poczucie wewnętrznej wolności, chęć wychodzenia poza ramy wyznaczone przez środowisko społeczne. Zadaniem nauczyciela jest konstruowanie takich warunków, sytuacji lub zadań, aby pobudzały motywację wewnętrzną (autonomiczną) ucznia. Badania eksperymentalne prowadzone przez E. L. Deciego i jego współpracowników, w których proponowano uczniom wybór celów (zewnętrzne wobec dziecka lub wewnętrzne, osobiste), wybór zadań (możliwość wyboru materiału i rodzaju zadań) oraz możliwość uzyskania różnorodnych wyników wskazały na istotne różnice w efektach uczenia się. Zadania, które umożliwiają realizację trzech potrzeb (autonomii, kompetencji i relacji), dają poczucie satysfakcji, głębokie zaangażowanie w uczenie się oraz poczucie autonomii [Vansteenkiste, Simons, Lens, Sheldon i Deci, 2004].

Z kolei z badań nad preferowanymi przez nauczyciela stylami pracy: informujący *versus* kontrolujący, wynika, że styl kontrolujący obniża motywację wewnętrzną dziecka, wpływa jednocześnie negatywnie na wyniki twórczej aktywności, powoduje spadek samooceny własnej pracy i poczucia własnej wartości, obniża też jakość wyników [Koestner, Ryan, Bernieri, Holt, 1984]. Badania wskazują także na wzajemny wpływ motywacji wewnętrznej i zewnętrznej na uruchamianie w interakcjach społecznych dwóch form Ja: – Ja publicznego i Ja prywatnego [Plant i Ryan, 1985]. Dyspozycyjne Ja publiczne ujawniane jest w sytuacji typu „co inni sobie o mnie pomyślą", negatywnie

[11] S. B. Waschull i M. H. Kernis [1996] poszukiwali odpowiedzi na pytanie, w jakim stopniu poziom i stabilność poczucia własnej wartości (samooceny globalnej) warunkuje motywację wewnętrzną i związane jest z zachowaniami zorientowanymi na osiągnięcia. Wymienieni badacze dokonali pomiaru kilku zmiennych: wewnętrznej motywacji, stabilności i poziomu poczucia własnej wartości, przyczyn złości oraz osiągnięć uczniów szkoły podstawowej. Z badań wynika, że im bardziej niestabilne jest poczucie własnej wartości, tym mniejsza odwaga w podejmowaniu wyzwań, realizacji zainteresowań i preferencji. Poza tym stwierdzono, iż im niższy jest poziom poczucia własnej wartości, tym mniejsza chęć podejmowania wyzwań. Natomiast głównie samoocena własnych kompetencji szkolnych wpływa na poziom i stabilność poczucia własnej wartości uczniów. Zmiany (wywołane eksperymentalnie) w zakresie samooceny kompetencji szkolnych wpłynęły na stabilność poczucia własnej wartości. Wreszcie badania udowodniły, że im bardziej niestabilne jest poczucie własnej wartości, tym większy stopień (prawdopodobieństwo) oczekiwania ma przeżywanie złości w sytuacjach społecznych, głównie w relacjach z rówieśnikami.

koreluje z motywacją wewnętrzną w działaniu, osłabiając ją, a tym samym obniżając wyniki pracy.

Ciekawe są wyniki badań eksperymentalnych ustalających efekty uczenia się dzieci w młodszym wieku szkolnym w zależności od trzech różnych warunków: 1) uczenie się ukierunkowane i kontrolowane, 2) uczenie się ukierunkowane, ale niekontrolowane, 3) uczenie się niekontrolowane i nieukierunkowane [Grolnick, Ryan, 1987]. W tych samych badaniach ustalano też wpływ trzech rodzajów warunków uczenia się na preferowany styl uczenia się: uczenie się intencjonalne (bardziej odwołujące się do pamięci) i uczenie się konceptualne (odwołujące się do myślenia i działania). Badano również wpływ warunków na przekonanie dziecka o wewnętrznej lub zewnętrznej przyczynowości otrzymanych wyników uczenia się. Z badań wynika, że niekontrolowane i nieukierunkowane uczenie się zwiększa zainteresowanie dziecka, pobudza jego motywację wewnętrzną, daje poczucie autonomii oraz świadomość wewnętrznej przyczynowości rezultatów uczenia się. Zatem, teoria motywacji i potrzeb może być przydatna w edukacji początkowej jako podstawowe źródło określania i doboru metod pracy w procesie udzielania dziecku pomocy w budowaniu obrazu, pojęcia i koncepcji Ja w procesie autokreacji.

Sumując, teoria motywacji opracowana przez E. L. Deciego i R. M. Ryana [1985, 2000, 2000a, 2000b] w tej pracy uwzględniona jest ze względu na trzy ważne założenia, mianowicie: 1) człowiek jest z natury aktywny i chce działać skutecznie; 2) potrzeby autonomii, kompetencji i relacji, choć są potrzebami wrodzonymi, to muszą być wzmacniane i wspierane z zewnątrz; 3) motywacja wewnętrzna i kilka rodzajów internalizacji motywacji zewnętrznej, tj. introjekcja, internalizacja i integracja, umożliwiają urozmaicony, a zarazem adekwatny dobór metod oddziaływań edukacyjnych w kierunku rozwijania dyspozycji kreacyjnych i autokreacyjnych.

Najważniejsze dla projektowania koncepcji edukacji poprzez twórczość do autokreacji, edukacji przebiegającej w określonym kontekście społecznym (mianowicie w grupie rówieśniczej) jest przyjęcie założenia E. L. Deciego i R. M. Ryana [2000b], że w sytuacji, gdy mamy poczucie kompetencji i relacji wtedy możemy działać autonomicznie. Te trzy potrzeby sprawią, że regulacja zachowania nie będzie oparta na kontroli zewnętrznej (nacisk nauczyciela i rówieśników), ale na kontroli wewnętrznej, która pozwoli na wybór wizji siebie, planowanie działań w przyszłości najbliższej i nieco dalszej, w rezultacie — wybór własnych wartości, własnego wizerunku siebie, akceptację siebie i autokreację.

Aleksandra Tokarz [2004, 2005a] opracowała cenne wskazania odnośnie stymulowania motywacji. Warto je w tym miejscu syntetycznie przedstawić. Po pierwsze, należy w edukacji uwzględniać potrzeby dziecka, ponieważ są one źródłem motywów. Po drugie, proponować dzieciom takie działania, które przekraczając nieznacznie aktualne możliwości i kompetencje będą dla nich wyzwaniem. Po trzecie, zadania powinny być dla nich ważne. Po czwarte, rodzaj wzmocnień (nagród) powinien być adekwatny do rodzaju motywacji: wewnętrznej (autonomicznej) lub zewnętrznej (instrumentalnej), ale także do siły motywacji. Po piąte, sytuacje zadaniowe powinny wyzwalać ciekawość i fantazję dziecka, angażować je osobiście. Po szóste, „modelowane działanie powinno być zintegrowane ze strukturą „ja" danego podmiotu i stwarzać możliwości identyfikacji/utożsamienia z zadaniem oraz odnosić się do cenionych przez niego wartości" [Tokarz, 2005a, s. 68-70].

2.4. Teoria inteligencji sukcesu — Robert J. Sternberg

W literaturze podkreśla się, że dziecko wstępujące do szkoły wchodzi w okres, w którym pojawia się potrzeba bycia kompetentnym oraz wzmacnia się motywacja do zajmowania się podobnymi czynnościami, jakie wykonują dorośli. Każdy uczeń odczuwa potrzebę osiągania pozytywnych rezultatów, dąży do zdobycia uznania za wykonanie jakiegoś zadania, podejmuje wysiłki w celu umocnienia poczucia kompetencji i poczucia własnej wartości, mniej lub bardziej świadomie realizuje potrzebę budowania tożsamości indywidualnej i społecznej [Szczukiewicz, 1998].

Erik H. Erikson [1994] podkreśla dwa rodzaje niebezpieczeństw rozwojowych, które mogą stanowić bariery na drodze do sukcesu dzieci w młodszym wieku szkolnym. Pierwsze dotyczy możliwości powstania przekonania o niższej wartości. Drugim niebezpieczeństwem może być zjawisko przerostu adekwatności. Dziecko bardzo ambitne i odpowiedzialne może stać się całkowicie zależne od przypisywanych mu zadań. Jego zachowanie może zdominować zbyt silne poczucie obowiązku, które będzie się ujawniać poprzez dostosowywanie się na siłę i za wszelką cenę do szkoły. Brak możliwości zaspokojenia potrzeby bycia kompetentnym stwarza zagrożenie wykształcenia się poczucia niższości, co może mieć poważny wpływ na dalsze funkcjonowanie społeczne oraz poznawcze dziecka w szkole i w późniejszym życiu. Kolejną barierę na drodze dziecka do sukcesu może stanowić tzw. Syndrom Nieadekwatnych Osiągnięć Szkolnych[12]. Z badań prowadzonych w ostatnich latach wynika, że

[12] Syndrom Nieadekwatnych Osiągnięć Szkolnych ujmuje się jako niewykorzystywanie przez dziecko możliwości uczenia się. Wyraża się on w dużej rozbieżności pomiędzy ocenami i zachowaniami ucznia w szkole a jego wysokim potencjałem intelektualnym i twórczym.

40% uczniów osiąga wyniki poniżej swoich możliwości, a 10% stanowią uczniowie z Syndromem Nieadekwatnych Osiągnięć Szkolnych [Dyrda, 2002, Rimm 1994]. Okazuje się, bowiem, że wysoki poziom inteligencji i uzdolnień specjalnych nie gwarantują wysokich wyników w nauce. Z innych badań wynika, że tradycyjnie ujmowany iloraz inteligencji[13] obejmuje zaledwie około 20% czynników, które decydują o sukcesie szkolnym, a pozostałe 80% to czynniki pozaintelektualne [Dryden, Vos, 2003; Iakovleva, 2003]. Podkreśla się, że tradycyjnie i wąsko rozumiany iloraz inteligencji nie gwarantuje również sukcesów życiowych [Naglieri, 2001; Iakovleva, 2003; Sternberg, 2003a; 2005a]. Okazuje się, że ważniejszym niż iloraz inteligencji wyznacznikiem sukcesu życiowego jest inteligencja emocjonalna, na którą składają się m.in. takie kompetencje, jak: wysoka świadomość i rozumienie własnych emocji; silna wewnętrzna motywacja, rozumienie i akceptacja siebie itp. Według badań [Dryden i Vos, 2003] tradycyjne nauczanie i tradycyjne sprawdzanie wiadomości w zbyt dużym stopniu koncentruje się na zaledwie dwóch rodzajach inteligencji: werbalnej i logicznej. Stąd większość dzieci od początku uczęszczania do szkoły znajduje się na straconej pozycji, gdyż nigdy nie otrzymuje szansy uczenia się według własnego stylu lub dominującego rodzaju inteligencji. Badania psychologiczne nad inteligencją uznawaną za podstawowy wyznacznik sukcesów szkolnych i życiowych, które zdominowały cały XX wiek, współcześnie okazały się również mało przydatne w prognozowaniu przyszłych sukcesów życiowych jednostki [Seligman, 1997]. Wobec tego stwierdzono, że testy do pomiaru zdolności ujawniających się w życiu codziennym na wiele różnych sposobów, powinny powstawać na gruncie takiej teorii, która obejmowałaby różne wymiary funkcjonowania poznawczego człowieka. W ostatnich latach powstały nowe teorie inteligencji, które znacznie szerzej traktują tę zdolność [Sternberg, 1999, 2003; Gardner, 2002; Naglieri, 2001]. Jedną z bardziej popularnych jest koncepcja struktury zdolności intelektualnych człowieka, znana jako *theory of successful intelligence* [Sternberg, 1996]. Inteligencja skuteczna, sukcesu, według R. J. Sternberga [1999] jest „funkcją równowagi pomiędzy analitycznym, twórczym i praktycznym sposobem przetwarzania danych, dlatego jest zdolnością wielowymiarową, która składa się z trzech typów myślenia: krytyczno-analitycznego, twórczo-syntetycznego i praktyczno-kontekstualnego. Wymienione typy myślenia cechuje odrębność i wzajemna niezależność. Myślenie krytyczno-analityczne wiąże się z badaniem, analizą, porównywaniem, osądem, opiniowaniem i oceną. Myślenie to odwołuje się głównie do zapamiętywanych informacji, stąd pomaga w pisaniu „dobrych" esejów, rozwiązywaniu typowych szkolnych zadań matematycznych oraz pozwala tworzyć rysunki wiernie kopiujące otaczającą rzeczywistość. Uczniowie preferujący ten typ myślenia sprawnie wykonują zadania, które wymagają od nich szukania różnic i podobieństw, dokonywania analizy i syntezy, oceny i krytyki, poszukiwania i wyjaśniania, a następnie oceniania postawionych hipotez. Według R. J. Sternberga [1996] uczniowie myślący analitycznie szybko rozwiązują typowe szkolne zadania logiczne, wypowiadają się jasno, posiadają bogate słownictwo i duży zasób zapamiętanych informacji, ponadto nastawieni są raczej na jeden, a nie realizację kilku celów równocześnie. Warto zaznaczyć, że opisywany typ myślenia odpowiada tradycyjnie pojmowanej inteligencji [Koro-Ljungberg, 2003]. Natomiast uczniowie, którzy preferują w swoich działaniach myślenie syntetyczno-twórcze dobrze rozwiązują zadania wymagające od nich umiejętności tworzenia nowych obrazów umysłowych, odkrywania lub niekonwencjonalnego łączenia odległych pojęć i faktów, projektowania lub tworzenia rzeczy oryginalnych, przewidywania i formułowania hipotez. Wreszcie, uczniowie, którzy preferują myślenie praktyczno-kontekstualne dobrze funkcjonują w sytuacjach wymagających zastosowania w praktyce zdobytej wiedzy i umiejętności [Sternberg, 1999]. Ten rodzaj myślenia jest szczególnie ważny w rozwiązywaniu problemów życiowych — praktycznych, naturalnych, realnych i bliskich dziecku. Należy podkreślić, że problemy życiowe to takie, które są spostrzegane jako sytuacje trudne, które niejako wymuszają konieczność ich rozwiązania, ponieważ stanowią niezbędny warunek dalszego, dobrego i sprawnego radzenia sobie w życiu „tu i teraz". Myślenie to często kojarzone jest z mądrością życiową lub życiowym sprytem osób, które potrafią korzystać z poprzednich doświadczeń, potrafią jaśniej i z większą wrażliwością niż inni oceniać zastane sytuacje. Uczą się zarówno na własnych, jak i na cudzych błędach, a w podejmowaniu decyzji balansują pomiędzy logiką a intuicją [Sternberg, 1996]. Autor koncepcji podkreślając, że inteligencja jest funkcją równowagi pomiędzy analitycznym, praktycznym i twórczym sposobem przetwarzania danych, zaznacza jednocześnie, że całościowa ocena poziomu inteligencji wymaga badania nie tylko sprawności automatycznego przetwarzania informacji (myślenia analitycznego), ale również umiejętności adekwatnego zachowania się w określonym kontekście społecznym, w środowisku (myślenia praktyczno-kontekstualnego) oraz sprawności w radzeniu sobie z dotychczas nieznanymi, nowymi problemami (myślenia twórczo-syntetycznego). Autor koncepcji twierdzi, że u podłoża wszystkich wymienionych typów myślenia

[13] Inteligencja ujmowana tradycyjnie to według psychologów cecha, spośród wszystkich cech indywidualnych człowieka, dość odporna na wpływy środowiska i najmniej podatna na zmiany. Uznaje się, że można ją „poprawić" jedynie w sensie pełniejszego wykorzystania możliwości, wcześniej niewykorzystanych z powodu złych warunków środowiskowych. Dlatego liczni badacze podkreślają, że najgorszym wynalazkiem XX wieku był test na inteligencję, ponieważ wskazuje on tylko na niektóre zdolności człowieka, głównie zdolności wysławiania się oraz logicznego, abstrakcyjnego myślenia.

leżą te same elementarne umiejętności, ale w zależności od rodzaju zadań oraz osobistych preferencji w doborze strategii przetwarzania informacji, wyniki myślenia mogą być różne. Według R. J. Sternberga i L. Spear-Swerling [2003] różnice indywidualne w poziomie myślenia poszczególnych uczniów zależą przede wszystkim od wyboru właściwej strategii przetwarzania informacji, od łatwości zmiany strategii w zależności od sytuacji, w której uczeń rozwiązuje dany problem oraz od całego kontekstu społecznego rozwiązywanych zadań. Autorzy podkreślają, że ludzie inteligentni niekoniecznie muszą być dobrzy we wszystkich trzech typach myślenia (analitycznym, twórczym, praktycznym), natomiast potrafią wykorzystać swój potencjał w działaniu w taki sposób, aby zrekompensować własne braki lub słabe strony.

Teoria inteligencji sukcesu włączona jest do modelu edukacji poprzez twórczość do autokreacji z kilku powodów. Najważniejszy jest ten, że daje wszystkim uczniom szanse na budowanie poczucia kompetencji, ponieważ stwarza możliwości włączenia różnych typów zadań odwołujących się do preferowanego przez dziecko typu myślenia.

2.5. Inwestycyjna teoria twórczości — Robert J. Sternberg i Todd Lubart

Odwoływanie się w tej pracy do podstawowych założeń psychologii twórczości, a zwłaszcza inwestycyjnej teorii twórczości R. J. Sternberga i T. Lubarta [1992, 1996] podyktowane jest koniecznością poszukiwania narzędzi adekwatnych do realizacji procesu autokreacji człowieka. Narzędzi przydatnych nauczycielowi w wyborze metody tworzenia warunków do aktywności dziecka, stymulowania procesu zbierania doświadczeń indywidualnych. W rozdziale 2.4. odnoszącym się do modelu twórczości przedstawiono dość obszernie poglądy R. J. Sternberga odnośnie inteligencji, mądrości, twórczości, dlatego w tym miejscu zostaną jedynie zasygnalizowane niektóre kwestie związane bezpośrednio z edukacją dla twórczości i autokreacji. Zgodnie z Inwestycyjną Koncepcją Twórczości [Sternberg, Lubart 1992, 1995, 1996] warunkiem tworzenia jest współdziałanie kilku powiązanych ze sobą czynników, mianowicie: zdolności intelektualnych, wiedzy, stylów myślenia, cech osobowości i motywacji, cech kontekstu społecznego (otoczenia, środowiska). Zdaniem R. J. Sternberga w największym stopniu o efektach twórczego działania decyduje jednak umiejętność podejmowania odważnych decyzji o wykorzystaniu własnych zasobów. Założenie autorów, iż twórczość wymaga podejmowania decyzji, stanowić może punkt wyjścia w tworzeniu edukacyjnych programów

rozwijających zdolności do twórczego działania. Autor – R. J. Sternberg proponuje 21 sposobów (strategii) kształcenia do twórczości. Większość z nich uwzględnia opracowany przez autora program *Creative Intelligence for School* (CIFS), w którym zakłada się rozwijanie następujących umiejętności i właściwości: 1) redefiniowanie problemów; 2) przełamywanie lub kwestionowanie stereotypów; 3) gotowość „sprzedawania" innym własnych pomysłów oraz przekonywania o ich wartości; 4) rozpoznawanie i pokonywanie przeszkód w twórczym działaniu; 5) zachęcanie do podejmowania rozsądnego ryzyka; 6) generowanie nowych pomysłów; 7) chęć podejmowania twórczej współpracy z innymi; 8) okazywanie tolerancji dla wieloznaczności; 9) umiejętność patrzenia na rzeczy, zjawiska z różnych punktów widzenia.

W teorii stylów myślenia opracowanych przez R. J. Sternberga [1988; 2005a; 2005b], autor odwołuje się do swojej koncepcji umysłowego zarządzania sobą (*mental self-goverment*). Twierdzi, że osoby uzdolnione twórczo preferują styl legislacyjny, charakteryzujący się samodzielnym tworzeniem i planowaniem nowych działań i koncepcji. Robert J. Sternberg [1988; 2001] wyraźnie podkreśla, że w zależności od sytuacji społecznej jednostka może odwoływać się do różnych stylów myślenia. Niemniej jednak styl ustawodawczy jest tym, który najbardziej charakteryzuje osoby uzdolnione twórczo.

Style myślenia łączą się ściśle z wyróżnionymi przez autora (Sternberg, 2003) typami inteligencji: analityczną, twórczą i praktyczną. Inteligencja analityczna, wiąże się z analizowaniem, porównywaniem, ocenianiem informacji. Inteligencja twórcza pozwala na dostrzeganie problemów, tolerancję wieloznaczności, oryginalność. Inteligencja praktyczna natomiast pozwala na wykorzystywanie w działaniu nabytej wiedzy, realizację w praktyce wypracowanych wcześniej koncepcji. Inteligencja efektywna (*successful intelligence*) w myśl teorii R. J. Sternberga jest „funkcją równowagi pomiędzy analitycznym, twórczym i praktycznym sposobem przetwarzania danych" [Sternberg, Spear-Swerling, 2003]. Zatem inteligencja sukcesu obejmuje więcej umiejętności intelektualnych niż inteligencja pojmowana tradycyjnie i określana w postaci *IQ*. W rozwoju dziecka i edukacji wszystkie trzy typy inteligencji są jednakowo ważne, choć autor podkreśla szczególną rolę inteligencji twórczej i praktycznej, wskazując jednocześnie na ogromne zaniedbania obserwowane w środowisku psychologicznym i pedagogicznym odnośnie wspierania rozwoju tych rodzajów inteligencji u dzieci. Robert J. Sternberg [1996; 2004] apeluje o nauczanie triarchiczne (*triarchic teaching*), wspierające rozwój wszystkich trzech rodzajów inteligencji [patrz również: Sternberg, Torff, Grigorenko, 1998; Sternberg, Clinkenbeard, 1995]. Wydaje się, że podstawowym warunkiem pełnego korzystania z zasobów własnych możliwości intelektualnych jest poznanie siebie. Jest

to jeden z zasadniczych problemów budowania obrazu Ja dziecka w młodszym wieku szkolnym, zwłaszcza jeżeli przyjąć, że poczucie własnych kompetencji jest tak ważną cechą dla pomyślnego rozwiązania kryzysu rozwojowego czwartej fazy życia i budowania poczucia własnej wartości.

2.6. Psychologia transgresyjna — Józef Kozielecki

Przedmiotem psychologii transgresyjnej jako ogólnego kierunku psychologii, jak podkreśla autor koncepcji, jest badanie myśli i działań transgresyjnych, zwanych „transgresjami"[14]. Psychotransgresjonizm zajmuje się nie tylko zmianami transgresyjnymi, ale również zmianami adaptacyjnymi, których zadaniem jest podtrzymywanie życia biologicznego. Są one warunkiem przetrwania biologicznego, a zarazem tłem dla występowania zmian transgresyjnych. Psychotransgresjonizm, jako kierunek psychologiczny budowany jest na pozytywnej koncepcji człowieka. Zakłada on, że człowiek z natury nie jest ani dobry ani zły, a to, jakim się staje, zależy głównie od jego aktywności, którą w dużym stopniu modeluje również otoczenie zewnętrzne. Człowiek jest samodzielny i samosterowny, ponieważ jest obdarzony wolnością wyboru, a siły sprawcze, które w nim tkwią, decydują, w jakim kierunku rozwija się, jakie są jego cele oraz jak je osiąga. Jak pisze J. Kozielecki, natura człowieka jest nastawiona zarówno na rozwój siebie, jak i świata zewnętrznego (ekosocjokulturowego). W ramach własnej, naturalnej aktywności człowiek podejmuje dwa rodzaje działań: ochronne i transgresyjne. Pierwsze, nastawione są na zachowanie własnych, dotychczasowych granic, zachowanie wszystkiego, co zostało osiągnięte, dzięki działaniom adaptacyjnym. Drugi rodzaj działań zmierza do przesuwania granic własnych możliwości i osiągnięć. Poszerzając granice jednostka przekracza siebie, wychodzi poza to, czym jest i co osiągnęła. Na ogół są to intencjonalne czyny, które zmierzają do zbudowania poczucia własnej wartości.

Józef Kozielecki [2001, s. 256-274] wyznaczył również praktyczne zastosowanie dorobku psychologii psychotransgrsyjnej w edukacji. Autor twierdzi, że

[14] Transgresja to według J. Kozieleckiego [2001, s. 18] „działanie i akty myślenia — z reguły intencjonalne i świadome, które przekraczają granice dotychczasowych możliwości i osiągnięć materialnych, symbolicznych czy społecznych człowieka, które stają się źródłem nowych i ważnych wartości pozytywnych oraz negatywnych". Można wyróżnić rodzaje działań transgresyjnych i zestawić je w przeciwstawne pary: osobiste i historyczne, ekspansywne i twórcze, konstruktywne i destruktywne. Transgresje osobiste polegają na przesuwaniu materialnych lub symbolicznych granic własnych osiągnięć, natomiast historyczne dotyczą przekraczania granic, których jednostka wcześniej nie przekroczyła, ale nie zrobił tego również żaden inny człowiek. Transgresje ekspansywne nie wymagają myślenia innowacyjnego. Natomiast transgresje twórcze wymagają wytwarzania czegoś nowego i oryginalnego. Wreszcie transgresje konstruktywne to te, które wzbogacają kulturę, polegają na ulepszaniu świata i siebie, a destruktywne to te, które są skierowane przeciwko sobie lub światu [Kozielecki, 2001, s. 242-243].

edukacja jest wręcz skazana na działania transgresyjne, a szkoła jako nieusuwalny element przestrzeni społeczno-kulturowej musi ze względu na zmiany cywilizacyjne dokonywać zmian w koncepcjach, metodach i treściach kształcenia. Przede wszystkim musi kształcić człowieka transgresyjnego. „Strategicznym celem kształcenia transgresyjnego jest stymulowanie wielostronnego rozwoju osobowości regulującej działania człowieka, a przede wszystkim — działania transgresyjne, czyli transgresje twórcze i ekspansywne, przekraczające dotychczasowe granice osiągnięć jednostki" [Kozielecki, 2001, s. 263]. Z tak określonego, ogólnego celu kształcenia transgresyjnego wynikają dwa cele szczegółowe. Pierwszy dotyczy samodzielnego przystosowywania się człowieka do zmian transgresyjnych zachodzących w środowisku ekosocjoklturowym, czyli zmian transgresyjnych wywołanych przez innych ludzi. Drugi cel dotyczy samodzielnego dokonywania przez człowieka zmian transgresyjnych w sobie. Autor zakłada, że wiedza, umiejętności i motywacje zdobyte w toku edukacji pozwolą na transgresje osobiste lub historyczne, innowacyjne, twórcze, ekspansywne i konstruktywne zarazem. Kierunek, dynamika i skuteczność działań transgresyjnych człowieka uzależnione są od dwóch czynników: osobowości i środowiska ekosocjokulturowego, przy czym czynnik pierwszy jest ważniejszy. Stąd zadaniem edukacji jest wspieranie rozwoju tych cech człowieka, które będą sprzyjać zachowaniom transgresyjnym. Autor odnosi się do działań edukacyjnych skierowanych na budowanie motywacji wychowanka, budowanie wiary w siebie i poczucia własnej wartości. Uważa, że fundamentalnym zadaniem kształcenia transgresyjnego jest stymulowanie rozwoju osobowości w taki sposób, aby człowiek stał się sprawcą transgresyjnym, aby przesuwał granice własnych osiągnięć, czyli przekraczał siebie, aby umiał tworzyć dzieła twórcze i innowacyjne. Dzięki dokonywanym transgresjom będzie podnosił nie tylko swój dobrobyt i dobrostan, ale będzie też wzbogacał kulturę.

Implikacje edukacyjne

Sadzi się, że do propozycji kształcenia transgresyjnego w myśleniu o budowaniu nowego modelu edukacji dziecka w młodszym wieku szkolnym należałoby podejść z ostrożnością. Wydaje się, że przesadne akcentowanie w edukacji wymogu ciągłej pracy ucznia nad przekraczaniem własnych dotychczasowych osiągnięć może mieć negatywne skutki rozwojowe. Stawianie przed sobą wciąż nowych poprzeczek, presja nieustannego pięcia się w górę może prowadzić do przyjęcia „filozofii wyścigu ze sobą". Może stanowić, jak to określił E. H. Erikson, nadmierne przystosowywanie się dziecka do szkoły i jej wymagań. Działanie na zasadzie „lepiej, więcej, wyżej, szybciej" może prowadzić nieustannie do braku pełnej akceptacji siebie, może ponadto uniemożliwiać refleksję nad włas-

nymi możliwościami. Ponadto można sądzić, że J. Kozielecki bardziej akcentuje rozwój człowieka jako ważną wartość dla innych, rozwój w celu tworzenia lepszego świata niż rozwój osoby dla niej samej i osiągnięcie poczucia spełniania się w działaniu (niekoniecznie coraz lepszym i na wyższym poziomie). Ważne jednak jest to, że przekraczanie siebie wymaga od człowieka nieustannego poszerzania świadomości samego siebie i świadomości świata, w którym żyje i dokonuje zmian. Wolność człowieka jest najważniejszym warunkiem transgresji, a podmiotowość jest narzędziem realizacji wolności i jest jednocześnie warunkiem przyjmowania odpowiedzialności za siebie. Mimo poczynionych tu zastrzeżeń, warto w edukacji nawiązywać do niektórych założeń psychologii transgresyjnej, choćby z tego względu, iż dotyka problemów omawianych przez E. H. Eriksona (problem nabywania nowych kompetencji, problem autonomii i inicjatywy w działaniu), J. R. Harris (problem działań ochronnych i transgresyjnych w grupie rówieśniczej uznanej za własną i w grupach opozycyjnych). W teorii J. Kozieleckiego można odnaleźć także wspólne wątki z teorią E. L. Deciego i R. M. Ryana (problemy motywacji wewnętrznej jako motoru działań transgresyjnych, rozwojowych). Koncepcja transgresji twórczej pozwala też poszukiwać elementów wspólnych z inwestycyjną teorią twórczości opracowaną przez R.J. Sternberga i T. Lubarta.

2.7. Podejście humanistyczne i socjokulturowo-historyczne. Poznawczy i społeczny konstruktywizm

W tej części połączono ze sobą wymienione w tytule 2.7. podejścia ze względu na występujące w ramach każdego z nich pojęcie interakcji wychowawczej, nie tyle różnie pojmowanej w tych podejściach, ale odnoszonej do innych wątków. Przedstawiciele psychologii humanistycznej podkreślają, że dziecko z natury jest dobre, wolne i zdolne do samorozwoju. W chwili przyjścia na świat posiada potencjał rozwojowy, w tym potencjał twórczy, który może ujawnić się, uaktywnić i rozwijać, jeżeli wystąpią korzystne zewnętrzne warunki rozwoju, do których zalicza się: możliwości do zaspokajania różnych potrzeb aż do potrzeby samorealizacji; szacunek i bezwarunkowa akceptacja dziecka jako osoby [Betz, Wohlgemuth, 1995]. W ramach psychologii humanistycznej dość szeroko podejmowana jest problematyka twórczej postawy wobec siebie i własnego życia. Abraham H. Maslow [1986] podkreśla, że rozwój człowieka może być ujmowany jako proces samorealizacji (samorozwoju — rozumianego jako rezultat aktywności twórczej). Według C. R. Rogersa [2002] rozwój jest stawaniem się w pełni funkcjonującą osobą. Natomiast najważniejsze

założenia E. Fromma [1994, s. 16], które warto tu przywołać odnoszą się do celów i istoty rozwoju człowieka. Celem życia człowieka jest bycie sobą i nadawanie znaczenia swojemu istnieniu. Autor podkreśla, że człowiek skazany jest na siebie, jest samotny w rozwiązywaniu problemów swojej egzystencji, stąd sam musi sobie radzić i brać odpowiedzialność za siebie poprzez przybliżenie siebie sobie samemu. W poznawaniu i rozumieniu siebie musi się narodzić na nowo w wymiarze duchowym, a dzięki pracy nad sobą, myśleniu i miłości możliwy jest jego pełny rozwój. Miłość i zrozumienie dla Ja jest warunkiem miłości i rozumienia innych. Erich Fromm podkreśla, że ktoś, kto potrafi wsłuchać się w siebie, potrafi też uwierzyć w siebie i podjąć działania wykorzystujące potencjał rozwojowy. Ważną rolę w rozwoju i funkcjonowaniu człowieka pełni Ja, traktowane przez E. Fromma jako centrum i strażnik zachowania integralności człowieka, jako niezmienny i niezależny od okoliczności życiowych rdzeń osobowości, z którego wyłania się poczucie samoakceptacji lub niepokój o siebie.

Analiza prac powstałych na gruncie psychologii humanistycznej prowadzi do wyłonienia kilka bardzo istotnych jej założeń głoszonych przez poszczególnych przedstawicieli. Po pierwsze, założenie o wewnętrznym mechanizmie regulacji zachowań człowieka. Po drugie, założenie, że rozwój jest nadrzędnym interesem człowieka, a siłą napędową rozwoju jest potrzeba samoaktualizacji. Po trzecie, człowiek jest złożonym, wolnym, sprawczym podmiotem własnego rozwoju. Po czwarte, człowiek samoaktualizujący czy samorealizujący się to człowiek spontaniczny, otwarty na świat i siebie, nawiązujący bliskie związki z innymi, ale także niezależny, o dużym poczuciu humoru [por.: Łukaszewski, 2000, s. 90]. Po piąte, wychowanie ściśle wiąże się z interakcją, ponieważ każda interakcja wspierająca rozwój jest wychowaniem [Rogers, 1978]. Po szóste, zadaniem wychowawcy jest ułatwianie wychowankowi procesu stawania się osobą wolną wewnętrznie, autonomicznie regulującą własne zachowania (samosterowną), w pełni funkcjonującą i podejmującą autonomiczne oraz odpowiedzialne decyzje. Po siódme, interakcje wychowawcze to swoiste spotkania, które charakteryzują głębokie relacje typu osoba-osoba, a nie typ nauczyciel-uczeń [Rogers, 1978, s. 296-297]. Po ósme, zadaniem wychowawcy jest poszerzanie marginesu wolności dziecka, przy wskazywaniu możliwości różnych wyborów [Fromm, za: Śliwerski, 1998, s. 228; Mrozkowiak-Nastrożna, 2006].

Nie można jednak przyjąć wszystkich postulatów psychologów humanistycznych adresowanych do wychowawców, np. nie zawsze jest możliwa nieinwazyjność wychowawcy, wymaganie, aby w każdej sytuacji wychowawca stał w bezpiecznej odległości od działającego wychowanka. Nie jest również moż-

liwe, aby wychowawca zawsze całkowicie akceptował dziecko takim, jakie jest, a zwłaszcza, aby bezwarunkowo akceptował zachowania dziecka. Uważa się, że w edukacji brakuje złotego środka, pomiędzy przemocą i urabianiem a całkowitą rezygnacją z zamierzonych wpływów i zaplanowanych działań zmierzających w ściśle określonym kierunku. Najważniejsze jednak w założeniach psychologii C. R. Rogersa [1978] jest akcentowanie określonego sposobu patrzenia na wychowanka jako na osobę rozumną, wolną, zdolną do samodzielnego rozwoju, choć potrzebującą wsparcia i pomocy ze strony dorosłych. Bogusław Śliwerski [1998, s. 130-131] podaje 15 grup pytań pomagających nauczycielowi w myśleniu o sobie jako wychowawcy niedyrektywnym, szanującym wolność własną i innych. Warto je proponować nauczycielom, aby pomóc im w krytycznej i rzeczowej refleksji nad własną filozofią edukacyjną oraz w rzetelnej i adekwatnej samoocenie działań edukacyjnych.

Należy również podkreślić, że niektóre hasła psychologii humanistycznej zostały na przestrzeni lat w pedagogice zdeformowane. Dla przykładu, mówi się o konieczności partnerstwa w relacjach nauczyciel-uczeń. Tymczasem według niektórych badaczy [np. Dryll, 2001, s. 235-236; Brzezińska, 2000a, s. 225-257] interakcja wychowawcza nie może mieć interakcji partnerskiej, symetrycznej. Partnerstwo wyraża się w relacjach symetrycznych, wymagających równego prawa, przynajmniej podobnych kompetencji lub ról. W takich relacjach nie ma osoby dominującej, o wyższych uprawnieniach, która może wywierać większy wpływ na podejmowane zadania. Natomiast dziecko i nauczyciel, to osoby o różnych kompetencjach i doświadczeniach. Występuje więc między nimi relacja asymetryczna, a tym samym pojawia się kontrola, nacisk, większe uprawnienia do podejmowania decyzji. Ale czy zawsze i czy w każdej sytuacji? Wydaje się, że w edukacji może i powinna być tworzona przestrzeń do relacji partnerskich. W edukacji nie musi być wszystko stałe i niezmienne, chodzi jednak o to, aby dzieci wspólnie z nauczycielem wynegocjowały zasady i warunki działania w różnych sytuacjach edukacyjnych, w których role i typy interakcji będą zmieniać się w zależności od zaproponowanej metody i treści wspólnej lub indywidualnej aktywności. Interakcja zabawowa jest częściej interakcją symetryczną, natomiast interakcja zadaniowa częściej interakcją niesymetryczną. Wydaje się, że w pracy z dziećmi w młodszym wieku szkolnym jest miejsce na obydwa wzory interakcji.

W podejściu socjokulturowo-społecznym rozwój człowieka jest ujmowany bardzo szeroko, niemal równoznacznie z pojęciem inkulturacji (socjalizacji). Rozwój trwa przez całe życie, a jego efektem są nie tylko nowe zachowania, ale również nowe ograniczenia. Może być harmonijny lub nie, zgodny lub nie

z oczekiwaniami społecznymi, dający podmiotowi radość i zadowolenie albo poczucie alienacji, może być źródłem buntu.

Interakcje o charakterze edukacyjnym, które prowadzą do rozwoju opisywane są jako „tworzenie rusztowania". Metafora rusztowania jest ilustracją interakcji nauczyciel — uczeń (dorosły — dziecko) w sytuacji wspólnego rozwiązywania problemów, które ma doprowadzić dziecko do nauczenia się czegoś nowego. Dorosły w interakcji, która polega na działaniu w polu wspólnych znaczeń, tworzy ogólny plan działania, aby poszczególne operacje wykonywane przez dziecko złożyły się w jedną całość. Dorosły, jako ekspert w zadaniach wspólnie wykonywanych, sprawuje ogólną kontrolę nad działaniem dziecka: czasem je wspiera, czasem pomaga albo w niektórych momentach wykonuje zadanie za dziecko. Udzielana pomoc uzależniona jest nie tylko od rodzaju trudności, ale i potrzeb lub aspiracji dziecka. Wobec tego od dorosłego wymagana jest zdolność dozowania pomocy, który pracując wspólnie z dzieckiem nad zadaniem stawia mu pytania, które wymagają od niego coraz większego skupienia uwagi i nawiązywania do coraz to innych, szerszych doświadczeń potrzebnych do rozwiązania problemu. Dzięki pytaniom poszerza się zakres możliwości eksploracyjnych dziecka.

Teorie rusztowania (Bruner), działania w strefie najbliższego rozwoju (Wygotski) i wymiany interakcyjnej w ramach Epizodów Wspólnego Zaangażowania (Schaffer) są tu potrzebne do wyjaśnienia procesu budowania obrazu i pojęcia Ja, tożsamości osobistej i społecznej. Proces ten rozumiany jest jako uzgadnianie znaczeń w toku symetrycznych interakcji społecznych, ale także interakcji wychowawczych niesymetrycznych.

W tej części pracy przedstawione są argumenty wskazujące na konieczność odwoływania się do konstruktywistycznej teorii uczenia się w procesie wspierania dziecka w rozwoju dyspozycji kreacyjnych i autokreacyjnych. Aby je przyjąć, warto przypomnieć najważniejsze ustalenia. Przyjęcie założeń podejścia socjokulturowo-historycznego pozwoli wyznaczać metody uczenia się dziecka, metody, które pozwolą mu na strukturyzowanie i restrukturyzowanie doświadczeń indywidualnych, budowanie wiedzy o sobie, zarówno prywatnej, jak i publicznej. Metody te opisane są w rozdziale 3.2.

Posiadanie obrazu Ja i zbudowanie pojęcia Ja są podstawowymi warunkami podejmowania aktywności autokreacyjnej oraz budowania koncepcji Ja w przyszłości. Obraz Ja dziecka w wieku przedszkolnym w dużej mierze wyznaczany jest przez otoczenie zewnętrzne. Wydaje się, że w młodszym wieku szkolnym coraz częściej źródłem treści obrazu siebie powinno być samo dziecko. Znaczy to, że obraz Ja może być w coraz większym zakresie wynikiem samodzielnego zdobywania wiedzy o sobie, dzięki analizowaniu

doświadczeń osobistych, ich konfrontacji lub uzgadnianiu z doświadczeniami innych — częściej rówieśników niż dorosłych. Budowanie wiedzy o sobie w wyniku zbierania, strukturyzowania i restrukturyzowania doświadczeń jest możliwe dzięki uczeniu się. Mówiąc o uczeniu się, przyjmuje się szerokie rozumienie tego pojęcia jako świadomego lub nieświadomego opracowywania doświadczeń poznawczych i społecznych, gromadzonych spontanicznie w naturalnych sytuacjach, a także celowo zaplanowanych przez nauczyciela. Inaczej rzecz ujmując, jest to proces nabywania względnie trwałych zmian w zakresie kompetencji i zachowania dzięki restrukturyzowaniu indywidualnego doświadczenia. Zmiany w myśleniu, uczuciach, postawach wobec siebie wywołują zmiany w zachowaniu, a zmienione zachowanie (np. inne mówienie o sobie) przyjmuje się za wskaźnik uczenia się i zainicjowania zmian wewnątrz dziecka. Poznawcza interpretacja uczenia się głosi, że zmiana wewnętrzna powoduje zmianę w obserwowalnym zachowaniu. Uczenie się siebie jest tu przeciwstawiane dojrzewaniu, które nie zależy od osobistych doświadczeń i przebiega podobnie u innych osób będących w tym samym wieku. Kompetencje autokreacyjne dziecka będą zatem wskaźnikiem uczenia się siebie.

Przyjmuje się tu również pogląd J. Vos [Dryden, Vos, 2003, s. 30], że dziecko w młodszym wieku szkolnym uczy się poprzez to, co widzi, słyszy, robi, wyobraża sobie, wyczuwa smakiem, węchem, dotykiem lub intuicyjnie. Uznaje się, że ważne są takie sytuacje edukacyjne, które nie tylko pozwalają dziecku doświadczać siebie i świata poprzez wszystkie zmysły, ale odkrywać i uczyć się doceniania roli i wagi zmysłów w procesie poznawania siebie i swoich związków ze światem oraz uczyć się, jak można je świadomie wykorzystywać w większym zakresie w życiu codziennym. Podkreśla się również, że dzieci w młodszym wieku szkolnym posiadają ogromne i niewykorzystane możliwości uczenia się, cechuje je elastyczność i ciekawość poznawcza. Ponadto warto wykorzystać fakt dużego jeszcze skoncentrowania dziecka w tym wieku na sobie i podtrzymać to zainteresowanie sobą w procesie uczenia się Ja, wzmocnić lub rozwinąć gotowość zadawania pytań odnośnie własnej biografii, rozwinąć motywację aktywnego, świadomego poznawania i analizowania codziennych zdarzeń, świadomość możliwości planowania różnych stanów własnej przyszłości. Młodszy wiek szkolny jest też dobrym okresem w życiu, aby w sposób naturalny uczyć się siebie, korzystając zarówno z wiedzy osobistej jak i z wiedzy pochodzącej z „drugiej ręki". Często wygłaszane komunikaty typu: „Jak byłem w twoim wieku, to...", które mają dostarczyć dziecku wiedzy autokreacyjnej, są zwykle bezużyteczne. Poza tym, jak podkreśla K. Stemplewska [1994, s. 43-85], przekaz wiedzy osobistej, którą ktoś inny zgromadził

na podstawie własnych doświadczeń, ujął ją w rozwiniętą zdeklaratywizowaną formę i przekazał w formie werbalnej może być reprezentowany w umyśle wyłącznie deklaratywnie, ponieważ procedur, które u autora przekazu stanowiły podstawę jej tworzenia przekazać się nie da. Zatem przekaz wiedzy to „niejako przeniesienie z jednego umysłu do drugiego jedynie najwyższego piętra wielopiętrowej budowli" [Stemplewska, 1994, s. 47]. Wiedza scholastyczna to ta, która pochodzi z wiedzy deklaratywnej, przekazanej zazwyczaj werbalnie z zewnątrz i ta, która nie jest wiedzą zintegrowaną z wiedzą zapisaną proceduralnie. Podkreśla się, że wiedza ta zapisana jest jako odpowiedź na wymagania zewnętrzne, ale nie ma ona dla dziecka znaczenia i ulega zapomnieniu w sytuacji, gdy nie musi jej już przechowywać (np. po zaliczeniu klasówki).

Kolejne ogólne założenie przyjęte w tej pracy dotyczy kontekstu społecznego, w którym dziecko wzrasta i rozwija się. Zakłada się, że wiedza o sobie ma charakter społeczny, bo wynika z funkcjonowania w świecie ludzi. Wymienione założenia procesu budowania obrazu Ja, jako szeroko pojętego procesu uczenia się siebie, wymagają odwołania się do psychologii, socjologii i pedagogiki konstruktywistycznej. Odwoływanie się w tej pracy do dorobku tego kierunku psychologii i pedagogiki konstruktywistycznej jest dogodne z dwóch powodów. Z jednej strony, ze względu na sposób wyjaśniania mechanizmu budowania obrazu Ja — jako wyniku w coraz większym stopniu samodzielnego uczenia się dziecka i konstruowania przez niego wiedzy o sobie i innych. Wymaga to tak projektowania pracy edukacyjnej, aby dziecko konstruując wiedzę o sobie mogło zbudować pojęcie Ja i koncepcję Ja. Z drugiej strony, konstruktywizm jako teoria podkreślająca dynamiczny, interakcyjny, dialogowy charakter nabywania wiedzy, zwłaszcza wiedzy proceduralnej, dającej szerokie możliwości używania jej w różnych sytuacjach realnych w codziennym funkcjonowaniu, może zapewnić warunki do budowania poczucia kompetencji, cechy, jak już wykazano, bardzo potrzebnej dziecku w młodszym wieku szkolnym do rozwiązania czekającego je kryzysu rozwojowego. Zatem konstruktywizm poznawczy i społeczny mogą być źródłem doboru metod pracy nad rozwijaniem nie tylko kompetencji, ale przede wszystkim nabywaniu świadomości tych kompetencji dzięki budowaniu przez dziecko w młodszym wieku szkolnym wiedzy o sobie.

Pedagogika konstruktywistyczna, według V. Richardson [2003], jest teorią i praktyką nauczania wynikającą z przyjęcia założeń psychologicznej koncepcji uczenia się człowieka, zajmuje się wyjaśnianiem i opisywaniem, jak należy organizować proces uczenia się dzieci, liczący się z podstawowymi mechanizmami budowania wiedzy, oraz sposobami łączenia teorii z praktyką konstru-

owania wiedzy [Troll, 2004; Korthagan i Kessels, 1999; Kabapinar, 2005; Perkins, 1999][15].

Konstruktywizm społeczny wyraża przyjęte przez L. S. Wygotskiego i innych badaczy stanowisko, że uczenie się dziecka oparte jest bardziej na aktywnym dążeniu do zrozumienia świata niż na biernym przyswajaniu wiedzy oraz że najskuteczniejsze jest wtedy, gdy opiera się na współpracy z innymi [Schaffer, 2005, s. 225]. Główną rolę w uczeniu się i rozwoju dziecka pełni kultura, która dostarcza mu narzędzi do poznawania oraz rozumienia świata i siebie, środków technicznych (np. książki, komputery, inne media) i psychologicznych (język, umiejętność uczenia się). Kultura jest przekazywana dzięki kontaktom dziecka z innymi, którzy dysponują większą wiedzą. Zdolność intelektualna uczącego się pojawia się najpierw we współpracy z osobą bardziej kompetentną. Różnica pomiędzy wynikami samodzielnie osiągniętymi a uzyskanymi w efekcie współpracy nosi nazwę strefy najbliższego rozwoju. Jest to obszar, w którym dzieci uczą się jak można najlepiej wykorzystać oferowaną im pomoc.

W konstruktywizmie psychologicznym akcentuje się rozwojową naturę uczenia się jednostki, która indywidualnie konstruuje w umyśle nowe znaczenia, ale są one zależne od uprzednich doświadczeń i wiedzy, a także od kontekstu, w którym są tworzone, m.in. od członków grupy, którzy dzielą się swoją wiedzą i doświadczeniami [Osborne, 1997; Richardson, 2003]. Wspólne dla konstruktywizmu psychologicznego i socjologicznego jest założenie, że wiedza konstruowana jest w umyśle, ale w podejściu psychologicznym akcentuje się sposoby, które prowadzą do tworzenia wiedzy w sposób indywidualny lub w grupie.

Autorzy F. Bailey i K. Pransky [2004] formułują kilka podstawowych założeń konstruktywizmu, które warto uwzględniać w edukacji początkowej, zwłaszcza jeżeli dotyczy ona udzielania pomocy dziecku w konstruowaniu wiedzy o sobie. Po pierwsze, nauczyciel powinien poszukiwać i doceniać uczniowski punkt

[15] Podstawowe założenia konstruktywizmu i pedagogiki konstruktywistycznej są ogólnie znane, można je odnaleźć w wielu pracach autorów polskich [Dylak, Kuklińska, Michalak, red., 1997; Klus-Stańska, 2000, Michalak, 2005] i literatury obcojęzycznej [Graffam, 2003; Kroll, 2004; Edwards, 2005; Aparicio i Moneo, 2005; Kivinen i Ristela, 2003; Richardson, 2003; Helm i Katz, 2003; Kabapinar, 2005; Perkins, 1999; Hansen, 2004; Osborne, 1997; Bradmetz, Gauthier, 2005, Mayo, 2002; Parker, Greco-Brooks, 1999]. Wobec różnych, istniejących w literaturze podejść i paradygmatów nie sposób jednak po prostu stwierdzić, że założenia konstruktywizmu są w tej pracy podstawą do projektowania uczenia się dzieci, ponieważ istnieje wiele jego wariantów. M.R. Matthews [2000, za: Richardson, 2003] wyróżnił aż 18 różnych form konstruktywizmu, a L.P. Steffe i J. Gale [za: Aparicio i Moneo, 2005, s. 181] wyróżnili sześć różnych paradygmatów istniejących w ramach konstruktywizmu: społeczny konstruktywizm, społeczny konstrukcjonizm, radykalny konstruktywizm, konstruktywizm przetwarzania informacji, cybernetyczne systemy konstruktywizmu, socjo-kulturowe podejście do upośrednionego działania. Niektóre z tych paradygmatów posłużyły J. J. Aparicio i M. R. Moneo (2005, s. 180-198) do wyodrębnienia kolejnego wariantu konstruktywizmu: nazwanego sytuacyjnym poznaniem (*situated cognition*).

widzenia. Autorzy podkreślają, że uczenie się występuje wtedy, gdy nauczyciel pozwala uczniom konstruować wiedzę, która zmienia ich obecne przypuszczenia odnośnie świata. Zakłada się, że uczeń przywiązuje osobiste znaczenie do treści programu, jeżeli treści te są dla niego ważne. Po drugie, nauczyciel powinien układać strukturę lekcji według jakiejś jednej głównej idei, ponieważ uczenie się przebiega od całości do części. Dzieci analizując całość potrafią określić istotne części i związki pomiędzy nimi. Metapoznanie rozwija się równocześnie z odkrywaniem istoty tematu. Po trzecie, nauczyciel powinien pamiętać, że błędy są naturalną i nieuniknioną częścią uczenia się. Po czwarte, uczniowie w młodszym wieku szkolnym są w sposób naturalny ciekawi świata i posiadają wewnętrzną motywację do jego poznawania, dlatego powinni być traktowani jako aktywne, niezależne podmioty procesu uczenia się grające role: pytających, poszukujących, tworzących związki i komunikujących innym swoje rozwijające się sposoby rozumowania i rozumienia.

W literaturze akcentuje się dwa źródła edukacyjnych teorii opartych na konstruktywizmie [Edwards, 2005]. Pierwsze podkreśla społeczny aspekt uczenia się i konstruowania wiedzy. Akcentuje się w nim to, że dziecko konstruuje wiedzę w relacjach z rówieśnikami i dorosłymi, a rozwój i uczenie się są wspierane przez dorosłego konstruującego zadania wymagające uruchomienia procesów należących do najbliższego etapu rozwoju dziecka. Drugi sposób rozumienia konstruktywizmu podkreśla kulturowy aspekt uczenia się. Uczeni F. Bailey i K. Pransky [2004] mówią o konieczności realizacji tej wersji konstruktywizmu, która polega na rozumieniu, że proces uczenia się jest nierozerwalnie i głęboko zakorzeniony w kulturze.

Uczenie się siebie, którego następstwem jest budowanie obrazu Ja, pojęcia Ja i wreszcie koncepcji Ja jest uczeniem się konstruktywistycznym, ponieważ dzięki wewnętrznie motywowanej aktywności własnej dziecka gromadzi ono informacje o sobie, które składają się na tzw. wiedzę potoczną. Wiedza potoczna jest zdobywana w toku spontanicznych, naturalnych kontaktów jednostki z obiektami poznania, kontaktów wynikających z autentycznych, dominujących w danej sytuacji potrzeb lub zainteresowań. Przy czym kontakty te przebiegają w określonym kontekście społecznym i uwikłane są w symetryczne i niesymetryczne interakcje z innymi. Wiedza zdobywana w ramach tych interakcji jest negocjowana społecznie [Trzebiński, 1994, s. 17]. W wyniku refleksji nad sobą i analizy własnych doświadczeń tworzą się proceduralne struktury wiedzy, które następnie, poprzez różne etapy pośrednie, rozwijają się w system reprezentacji deklaratywnej. Z całą pewnością, założone w tej pracy cele poznawania siebie opartego na podstawie analizy wspomnień i własnych prze-

żytych doświadczeń nie mogą być realizowane przez tzw. przekaz szkolny[16]. Cele uczenia się muszą być związane z codziennym funkcjonowaniem dziecka w świecie rówieśników. Uczenie się charakteryzowane jest poprzez opis funkcjonowania i aktywności dziecka w społeczności. Natomiast w drugim podejściu do konstruktywizmu kładzie się akcent na społeczny charakter wiedzy zdobywanej w interakcjach społecznych, zachodzących w toku wymiany transakcyjnej, dynamicznej, przebiegającej dzięki rówieśniczemu współdziałaniu w celu poszukiwania sensu doświadczeń, uzgadniania i nadawania im nowych znaczeń. David Perkins [1999] podkreśla, że dziecko w trakcie uczenia się, pełni aktywnie i twórczo rolę odkrywcy lub konstruktora własnej wiedzy, dzięki formułowaniu i re-formułowaniu swego dotychczasowego sposobu rozumienia świata i siebie. Warto tu wskazać również na potrzebę rozwijania umiejętności metapoznawczych dziecka, które wynikają m.in. ze świadomości uczenia się, a polegają na umiejętności planowania, organizowania i kontrolowania procesu uczenia się oraz przewidywania optymalnych warunków jego efektywności. Rozwijanie umiejętności metapoznwczych jest warunkiem tworzenia motywacji wewnętrznej do uczenia się, a jednocześnie umiejętności te rozwija. Wiara w siebie spowodowana myśleniem „wiem, jak; potrafię; chcę i mogę" poszerza możliwości intelektualne dziecka. Robert Fisher [1999] podkreśla, że podtrzymywanie w dziecku wczesnej chęci uczenia się, ciekawości, elastyczności w reagowaniu na trudne sytuacje może okazać się jednym z najważniejszych czynników wpływających na efektywność uczenia się. Nauczyciel, który chce wspierać wewnętrzną motywację dziecka nie powinien oceniać, ale rzetelnie informować dziecko o postępach, osiągnięciach, błędach tylko wtedy, gdy ono samo nie potrafi ich dostrzec oraz gdy te informacje są mu potrzebne.

Analizując różne sytuacje edukacyjne M. D. Osborne [1997] podkreśla trudności godzenia różnych wymogów czy różnych założeń konstruktywizmu. Poddaje w wątpliwość możliwość łączenia wymogu pielęgnowania indywidualności, zróżnicowanych zdolności i indywidualnego stylu poznawczego każdego dziecka, uczenia się konstruowania wiedzy osobistej na podstawie osobistych doświadczeń przy jednoczesnej realizacji wymogu wspólnego negocjowania znaczeń i zgodnej współpracy w grupie. Jak można cenić i nagradzać jednocześnie indywidualizm i współpracę? Jak godzić potrzeby jednostki i potrzeby

[16] Według D. Klus-Stańskiej [2000, s. 80] tzw. przekaz szkolny charakteryzują następujące właściwości: ograniczanie się do wiedzy zawartej w podręcznikach, ustalonej arbitralnie; brak doceniania i oczekiwania wiedzy potocznej, osobistej; oczekiwanie dosłowności w reprodukcji wiedzy; uznawanie nadrzędności reguł języka pisanego; formalność stylu ekspresji; jednoznaczność terminologiczna; rygorystyczne uporządkowanie treści nauczania; silna tendencja nauczyciela do zapobiegania błędom uczniowskim; nacisk kładziony na trwałość nabywanych wiadomości.

grupy społecznej, aby uniknąć konfliktów? Często indywidualne pomysły różnych dzieci wymagają komentarza nauczyciela — jak je artykułować, aby nie wywołać konfliktu poznawczego lub społecznego? Podtrzymywanie indywidualności jest warunkiem twórczości liczącej się z oceną grupy. Balansowanie nauczyciela pomiędzy tymi wymogami podtrzymuje napięcie pomiędzy nimi. Umiejętność dzielenia się wiedzą i przyjmowanie cudzych przekonań niezgodnych z własnymi jest dla dzieci pomiędzy 5 a 9 rokiem życia bardzo trudne, wymaga angażowania wielu operacji, ale jeżeli jest rozwijana poprzez uczestniczenie w zadaniach wymagających współpracy i konieczności zmiany własnego punktu widzenia, przynosi korzyści [Bradmetz, Gaulthier, 2005]. Joseph A. Mayo [2002] analizuje wartości podstawowej i najbardziej efektywnej strategii uczenia się, mianowicie dialogu, który może być nie tylko metodą wzbogacania wiedzy, ale także narzędziem refleksyjnego, twórczego i krytycznego myślenia. Dialog wzmacnia kooperacyjne interakcje w klasie. Dzielenie się wiedzą pomaga uczniom zrozumieć, że jest ona zależna od kontekstu i sytuacji, zwłaszcza jeżeli wiedza ta odnosi się do własnych doświadczeń.

Konstruktywistyczna perspektywa opracowana przez J. J. Aparicio i M. R. Moneo [2005] sytuuje ją w ramach teorii pragmatycznych. Autorzy stwierdzają, że uczenie się (poznanie i rozumienie) zależy nie tylko od kontekstu, w którym zachodzi, ale przede wszystkim od interakcji pomiędzy jednostką uczącą się a kontekstem społecznym. Stąd cele operacyjne, z góry założone nie mają racji bytu. Z drugiej strony Autorzy podkreślają również, że uczenie się wyznaczane jest przez indywidualne mechanizmy (m.in. motywację). Stąd celem edukacyjnych oddziaływań nie może być jedynie intelekt, ale również emocje (przeżycia).

Celem aktywności uczącego się dziecka jest poszukiwanie osobistego sensu i znaczenia nabywanej wiedzy i doświadczeń, rozumienie siebie, coraz lepsze funkcjonowanie w świecie. Dlatego jest ono bardziej nastawione na konstruowanie przydatnej w życiu wiedzy proceduralnej, a nie deklaratywnej. Jeżeli podkreśla się aktywność uczącego się dziecka, to jednocześnie powinno się podkreślać świadomość i intencjonalność procesu uczenia się, a tym samym pragmatyczność i praktyczność jego wyników [Kivinen i Ristelä 2003]. Badacze, J. J. Aparicio i M. R. Moneo [2005] zakładają, że wiedza deklaratywna jest również potrzebna, ale nie powinna być celem samym w sobie, a raczej powinna być używana w rozwiązywaniu praktycznych, naturalnych, życiowych problemów. Wiedza nabywana w szkole w postaci gotowych informacji i przepisów jest zupełnie nieprzydatna w życiu, ze względu na brak korelacji pomiędzy wysokimi sukcesami i osiągnięciami szkolnymi a funkcjonowaniem i radzeniem sobie w życiu codziennym [Aparicio i Moneo, 2005]. Użycie

wiedzy w pewnym kontekście zmienia ją, dlatego wpływ środowiska jest tak istotny. Brak transferu pomiędzy wiedzą formalną, naukową a tą potrzebną do rozwiązywania codziennych problemów powoduje, że umiejętności wyuczone w szkolnym kontekście nie są przenoszone do prawdziwych kontekstów życiowych np. arytmetyczne procedury nie przekładają się na umiejętności obliczenia podatku dochodowego.

Z rozważań J. J. Aparicio i M. R. Moneo [2005] wynikają wnioski dla praktyki edukacyjnej podkreślające konieczność uwzględniania umiarkowanego punktu widzenia w projektowaniu uczenia się dzieci. Zatem w proponowanym modelu edukacji uwzględniane będzie zarówno uczenie się indywidualne, jak i w społecznych interakcjach; uczenie się w kontekstach szkolnych i w sytuacjach życia codziennego; budowanie wiedzy deklaratywnej i proceduralnej.

Według konstruktywistycznej teorii uczenia się dziecko konstruuje lub rekonstruuje nową wiedzę o sobie i otaczającym je świecie na bazie posiadanej (zdobytej wcześniej) wiedzy osobistej. Nowa wiedza, wynik rozumienia i wypracowania osobistych znaczeń, nie jest więc transmitowana na teren szkoły, ale indywidualnie lub społecznie konstruowana [Richardson, 2003; Carpenter, 2003; Edwards, 2005, Michalak, 2005]. Zgodnie z założeniami konstruktywizmu odchodzi się od przekazywania wiedzy, która jest „niczyja" do sytuacji, w których buduje się osobistą wiedzę poprzez rozwiązywanie zadań o charakterze rozwijającym. Nieuwzględnianie osobistej wiedzy dziecka w procesie kształcenia uważa się za główną przyczynę niskiej efektywności nauczania [Śniadek, 1997; Helm i Katz, 2003; Kabapinar, 2005].

Ben Graffam [2003], opisujący edukacyjną strategię konstruktywistyczną *Teaching for Understanding* (TfU), realizowaną w ramach projektu *Harvard's Project Zero,* podkreśla wagę oceny nie tylko dokonań dziecka, ale także wkładu w proces uczenia się. Ocena powinna dotyczyć zadań lub projektów długoterminowych. Jeżeli ocena ma być formalna, pochodząca od nauczyciela, to kryteria jej powinny być bardzo precyzyjnie przedstawione lub wynegocjowane z dziećmi przed rozpoczęciem realizacji zadań. Zwraca się raczej uwagę, aby to właśnie uczeń budował świadomość tego, czego się nauczył, jakie kompetencje zdobył, jaki wkład wniósł w pracę zespołową, na ile był przydatny w realizacji zadań. Według D. C. Phillipsa [1995] w pedagogice konstruktywistycznej wyróżnić można co najmniej trzy podstawowe elementy rozpatrywane w następujących zestawieniach: społeczny lub indywidualny; umysłowy lub fizyczny; twórczy lub odtwórczy proces uczenia się. Twórczość w uczeniu się konstruktywistycznym jest możliwa, ponieważ w sposób niejako naturalny wymusza wypróbowywanie różnych sposobów myślenia, łączy uczenie się z realnym życiem [Graffam, 2003].

Z kolei V. Richardson [2003, s. 1626] wymienia pięć podstawowych cech pedagogiki konstruktywistycznej. Po pierwsze, zwrócenie uwagi na indywidualne rozumienie świata i przekonania jednostki (wiedza i przekonania indywidualne powinny być w centrum zainteresowania przy respektowaniu tła społecznego). Po drugie, docenianie roli dialogu grupowego, który pozwala odkrywać wiedzę innych i być podstawą kreowania własnej wiedzy. Po trzecie, planowane, ale często również spontaniczne, wprowadzanie dzieci przez nauczyciela do jakiejś problematyki poprzez rozmowę, zainicjowanie badań, bezpośrednią instrukcję, odesłanie do literatury lub Internetu itp. Po czwarte, dostarczanie okazji do ustalania, kwestionowania, wymiany, dodawania nowych informacji do istniejących przekonań i wiedzy poprzez wchodzenie we wspólne rozwiązywanie zadań oraz ich celowe strukturyzowanie. Po piąte, rozwijanie metaświadomości odnośnie własnej wiedzy, rozumienia świata i siebie oraz własnego procesu uczenia się.

Podkreśla się konieczność balansowania nauczyciela pomiędzy potrzebami dziecka a potrzebami grupy, w której ono się uczy i która sama się uczy [Osborne, 1997]. Nie zawsze prosta jest decyzja, czy wspierać indywidualne pomysły dziecka czy tworzyć społeczność grupową w celu rozwiązania problemu lub wykonania zadania. Z jednej strony nauczycielowi powinno zależeć na wzmacnianiu samodzielności i oryginalności myślenia (podmiotowość, odpowiedzialność, poczucie sprawstwa), a z drugiej strony procesy grupowego myślenia i rozwiązywania zadań mają również duże wartości rozwojowe [Berger i Luckman, 1983].

Implikacje edukacyjne

Dziecko w procesie konstruowania wiedzy uświadamia sobie, co o sobie wie, jakie wyobrażenia ma odnośnie swoich zdolności, możliwości, umiejętności, sukcesów, porażek, wkładu własnego w osobiste osiągnięcia. Nie tylko odkrywa swoje poglądy, ale i je wypowiada, konfrontuje z poglądami i opiniami innych na swój temat. W fazie rekonstrukcji wiedzy dziecko może podjąć próbę zmiany swojego wizerunku. W procesie restrukturyzacji dotychczasowych doświadczeń podejmuje wysiłek nie tylko intelektualny, ale przede wszystkim emocjonalny. Zgodnie z powyższymi założeniami w konstruktywistycznej teorii nauczania uwzględnia się pięć etapów uczenia się: 1) rozpoznanie wiedzy; 2) ujawnienie wstępnych pomysłów, w jakim kierunku i w jaki sposób mają iść poszukiwania nowych informacji; 3) restrukturalizacja wiedzy; 4) zastosowanie nowej wiedzy; 5) odniesienie nowej wiedzy do wiedzy wcześniej posiadanej – pomoc dziecku w uświadomieniu sobie, czego się nauczyło [Śniadek, 1997]. Na podstawie opisanych wyżej założeń pedagogiki konstruk-

tywistycznej można określić szczegółowe zadania nauczyciela wspierającego rozwój dziecka (procesy uczenia się i autokreacji):

- zadawanie pytań częściej otwartych niż zamkniętych;
- pozostawianie odpowiedniego czasu uczniom na namysł po zadaniu pytania;
- pozostawianie uczniom czasu na refleksję po usłyszeniu jakiejś wersji odpowiedzi;
- przeznaczanie odpowiedniego czasu na poszukiwanie odpowiedzi np. całą lekcję lub cały cykl lekcji);
- zachęcanie uczniów do konwersacji pomiędzy sobą;
- dostarczanie różnorodnego konkretnego materiału w procesie gromadzenia doświadczeń;
- skupianie się nauczyciela na dziecięcym myśleniu, a w mniejszym stopniu na wynikach;
- maksymalizowanie społecznych interakcji pomiędzy uczącymi się dziećmi i dorosłymi podczas wykonywania różnych doświadczeń;
- tworzenie takich sytuacji edukacyjnych, które dadzą możliwość natychmiastowego zastosowania nowej wiedzy;
- zachęcanie uczniów do ciągłej samooceny;
- ułatwianie klasowej dyskusji i pamiętanie o tym, że każde dziecko może mieć inny punkt widzenia i inny sposób dochodzenia do rozwiązania problemu;
- uwzględnianie w planowaniu pracy dziecięcych pomysłów;
- tworzenie sytuacji, w których dzieci mogą ujawniać swoją wiedzę i swoje pomysły;
- wzmacnianie naturalnej ciekawości [Carpenter, 2003, s. 30].

Pedagogika konstruktywistyczna zakłada organizowanie lub dostarczanie okazji do dzielenia się wiedzą i doświadczeniem oraz dyskutowanie jej z innymi, a poprzez to zbliżanie się do wiedzy tzw. proceduralnej, powszechnie akceptowanej przez społeczność. W sytuacjach, kiedy nauczyciel zapewni dzieciom czas, materiał i warunki do wchodzenia w interakcje z najbliższym środowiskiem, można będzie mówić o wiedzy proceduralnej, a nie wiedzy deklaratywnej. Należy przy tym zaznaczyć, że w konstruktywistycznej teorii nauczania nie kładzie się akcentu na program nauczania, ale na wyzwalanie takich aktywności dziecka, które służą ujawnianiu zdobytej wcześniej wiedzy osobistej (potocznej) opartej na własnych doświadczeniach. Przy czym ważne jest, aby dziecko podejmowało takie zadania, które umożliwią zbieranie doświadczeń ważnych i sensownych dla niego, a nie dla nauczyciela. Warunki uczenia się powinny uwzględniać zadania, które wymagają inicjowania działań badawczych, inspirują do pracy w małych grupach, skłaniają do argumentowania, precyzowania, wyjaśniania lub obrony własnych wyobrażeń i sądów o rzeczywistości i o sobie samym.

Mówiąc o budowaniu obrazu Ja, a w tym bogatej, zróżnicowanej wiedzy o sobie oraz pozytywnej, a jednocześnie obiektywnej samooceny, należy odwołać się do sposobów rozumienia pojęć odnoszących się do typów wiedzy: scholastyczna i potoczna, publiczna i osobista, proceduralna i deklaratywna, nabywana „po śladzie" i konstruowana w poszukiwaniu śladu [Klus-Stańska, 2000].

Jerzy Trzebiński [1994, s. 16] twierdzi, że poznawanie zasobu i struktury wiedzy potocznej dziecka może być punktem wyjścia w procesie planowania i organizowania przez nauczyciela aktywności społecznej ucznia tak, aby ukształtowała się u niego wiedza możliwie elastyczna i złożona, pozwalająca na realizację jego potencjałów, a jednocześnie pozwalająca mu twórczo uczestniczyć w rozwiązywaniu problemów życia codziennego, problemów własnych i grup, w ramach których funkcjonuje. Postulowana w teorii samodzielność poznawcza uczniów ma wyrażać się w umiejętności dostrzegania problemów, docierania do różnorodnych źródeł informacji i wykorzystywania ich, projektowania sposobów rozwiązania problemu, oceny alternatywnych propozycji rozwiązań, podejmowania decyzji odnośnie wyboru najlepszego sposobu realizacji. Wydaje się, że ową samodzielność dziecko może nabyć w toku rozwiązywania dobrze skonstruowanych oraz zaakceptowanych przez siebie zadań praktycznych, angażujących aktywność motywowaną wewnętrznie. Szczególnie podkreśla się rolę niedocenianej w szkole wiedzy potocznej ucznia [Stemplewska, 1994, Trzebiński, 1994]. Rola ta wzrasta, jeżeli weźmiemy pod uwagę wiedzę dziecka o sobie, powstającą w wyniku gromadzenia i opracowywania doświadczeń „biograficznie zdeterminowanych", doświadczeń gromadzonych w wyniku rozwiązywania praktycznych, realnych zadań wynikających z konieczności optymalnego funkcjonowania w życiu codziennym. Wiedza o sobie może być tylko wiedzą pochodzącą z doświadczenia indywidualnego, ale konieczność restrukturyzacji doświadczeń wymusza wręcz negocjowanie własnej wiedzy o sobie z wiedzą o innych i wiedzą innych o jednostce. Wielu badaczy [Berger i Luckman, 1983; Trzebiński, 1994, Klus-Stańska, 2000, 2000a] stwierdza, że większość procesów poznawania i rozumienia procesów świata społecznego, w tym także rozumienia siebie, ma charakter grupowy, a nie jednostkowy, ponieważ realizuje się w toku społecznych negocjacji, społecznego nadawania im sensu i ustalania znaczeń.

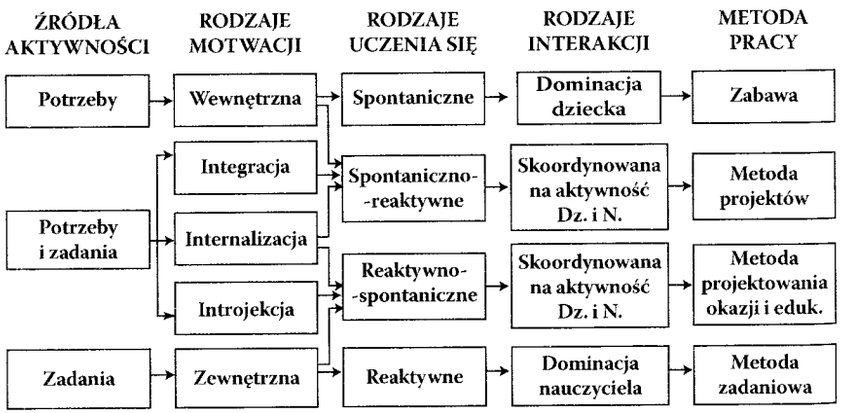
Wiedza o sobie, która jest podstawą tworzenia poczucia tożsamości (spójności, ciągłości w czasie, identyczności — mimo zmian rozwojowych) w coraz mniejszym stopniu powinna pochodzić z zewnątrz, ale powinna być zawsze z zewnątrz wspierana. Wiedza o sobie pochodząca z „drugiej ręki'" byłaby

wiedzą scholastyczną, a ta nie może być modyfikowana i rozwijana, bo niezmiennie nosi cechy, które nadał jej autor przekazu [Stemplewska, 1994].

Mówiąc o budowaniu pojęcia własnej osoby w kontekście pedagogiki konstruktywistycznej, mówimy o tworzeniu się w umyśle dziecka reprezentacji symbolicznej. Robert H. Schaffer [2005, s. 257] podkreśla, że jest to prywatne narzędzie myślenia, jest to zdolność zrozumienia, że jedna rzecz oznacza drugą. Zamiast rzeczywistego przedmiotu używa się symbolu wyrażonego w języku, obrazie, za pomocą ruchu. Te formy reprezentacji (ruch w zabawie, rysunek i język) są typowe dla dzieciństwa. Dzięki posiadaniu reprezentacji własnej osoby można przywołać przeszłość i przewidywać przyszłość, korzystając z uprzednich doświadczeń.

W procesie konstruowania wiedzy o sobie i budowania obrazu Ja, pojęcia Ja i koncepcji Ja — a w efekcie tożsamości i poczucia tożsamości — ważny jest sposób konstruowania tej wiedzy. Biorąc pod uwagę fakt, że dziecko w młodszym wieku szkolnym, dzięki coraz większej samodzielności, poczuciu sprawstwa i kompetencji uczy się podmiotowego funkcjonowania w życiu codziennym, odkrywa nowe obszary wolności, uczy się odpowiedzialności, a z drugiej strony nie potrafi jeszcze do końca ocenić przyszłych możliwych konsekwencji swoich działań nauczyciel powinien proponować różne metody poznawania i wartościowania siebie, rozwijania dyspozycji kreacyjnych i autokreacyjnych.

Pedagogika konstruktywistyczna może być podstawowym wyznacznikiem doboru potrzebnych metod. Proponuje się tu wyróżnienie czterech typów sytuacji edukacyjnych tworzonych przez nauczyciela, które wyznaczają cztery modele interakcji nauczyciel — dziecko/dzieci [Brzezińska, 1994], w których mogą mieć zastosowanie różne metody pracy edukacyjnej. Przedstawia je rysunek 17.



Rysunek 17. Źródła klasyfikacji metod pracy z dzieckiem

2.8. Filozofia, pedagogika i edukacja dialogu

Podkreśla się [Bergman, 2005; Colapietro, Midtgarden, Strand, 2005], że pedagogika dialogu oferuje wiele wartościowych wskazówek odnośnie organizowania procesu uczenia się, ponieważ nie tylko określa szerokie ramy konstruktywistycznego procesu budowania wiedzy, ale też wyznacza szeroką społeczną przestrzeń edukacji. Filozofia dialogu umożliwia rozpatrywanie uczenia się jako procesu wspólnego uzgadniania i interpretacji znaczeń, negocjowanych w dialogu pomiędzy uczącymi się. Podkreśla zdolności człowieka do uczenia się na podstawie własnych doświadczeń, a utożsamiając cel edukacji z celem życia wskazuje na pragmatyczność edukacji [Colapietro, Midtgarden, Strand, 2005; Pobojewska, 2005; Rutkowiak, 1992].

Filozofia dialogu, reprezentowana przez F. Rosenzweiga, M. Bubera, K. Jaspersa, E. Leviansa [za: Pobojewska, 2005] wskazuje na istnienie dwóch typów dialogu: intelektualnego i egzystencjalnego. Pierwowzorem dialogu intelektualnego jest metoda Sokratesa, czyli wspólne (ucznia i nauczyciela) dochodzenie do prawdy. Dialog w tym rozumieniu to racjonalna droga do zdobycia wiedzy poprzez wymianę poglądów, przy założeniu kilku warunków: 1) pozbycie się fałszywego przekonania, że się wie – świadomość własnej niewiedzy; 2) dobrowolne podjęcie decyzji o wejściu w dialog w celu zdobycia wiedzy i wyrażenie gotowości do zmiany własnego stanowiska; 3) zaufanie i szacunek do siebie i do partnera; 4) wejście w relację współpracy; 5) zaangażowanie i równouprawnienie obu stron; 6) autentyczność i szczerość wypowiedzi oraz otwartość i słuchanie w celu zrozumienia odmiennego stanowiska; 7) stawianie nowych i ważnych pytań; 8) gotowość odejścia od swoich poglądów lub pozostania przy nich — w zależności od siły argumentu.

Z kolei drugi rodzaj dialogu, egzystencjalny, nie jest metodą czy środkiem do uzyskania celu umieszczonego poza nim, ale jest celem samym w sobie. W dialogu tym człowiek staje się, tworzy własną istotę [Pobojewska, 2005, s. 42]. Uwzględnienie takiego rozumienia dialogu każe przyjąć, że człowieczeństwo nie jest dane, ale zadane. Każdy człowiek sam tworzy swoją historię, a równocześnie tworzy siebie, poprzez różne wybory i decyzje, które zmuszają go do działania. Niezbędnym warunkiem możliwości wyboru jest wolność, a nieuniknioną jej konsekwencją — odpowiedzialność. Dzięki wielokrotnym wyborom i podejmowaniu indywidualnych decyzji odnośnie siebie, tworzy się wiedza o sobie, którą można zakomunikować innym, w prawdziwym spotkaniu, w rozmowie. Rozmowa staje się dla jednostki nie tylko ujawnieniem swoistości siebie, ale też dalszym samopoznaniem i dalszym tworzeniem siebie. W dialogu egzystencjalnym dobrowolnie spo-

tykają się dwie osoby: Ja i Ty, świadome swej podmiotowości, indywidualności, ale jednocześnie gotowe do słuchania drugiego, autentyczne i zaangażowane. Ważne jest, aby każdy uczestnik spotkania był sobą, a jednocześnie, aby był z drugim, aby umiał otworzyć się na prawdę o drugim. Autorka stawia pytanie o udział obu rodzajów dialogów w edukacji [Pobojewska, 2005, s. 46-47]. Stwierdza, że dialog intelektualny jest możliwy na lekcjach z poszczególnych przedmiotów, bo ten typ dialogu ma wartości wychowawcze — rozwija postawy i umiejętności rozumienia. Autorka widzi niewielkie szanse na uprawianie w edukacji dialogu egzystencjalnego, ze względu na brak równości i partnerstwa w relacjach uczeń-nauczyciel. Nie można zgodzić się z takim argumentem, ponieważ rezultaty szeroko pojętej edukacji nie wynikają jedynie z relacji uczeń-nauczyciel. Warto przestać już myśleć o nauczycielu jako jedynym, wyłącznym i niekwestionowanym źródle wiedzy, a tym bardziej wiedzy dotyczącej Ja. Ponadto pełna symetryczność we wzajemnych interakcjach jest możliwa w interakcjach dziecko — dziecko, lub dziecko — grupa rówieśnicza, stąd dialog egzystencjalny, choćby tylko w wydaniu najbardziej elementarnym, może zaistnieć pomiędzy dziećmi, bo to właśnie doświadczenia dzieci, ich przeżycia i ich sposoby patrzenia na świat, siebie oraz relacje ze światem mogą być podstawą wymiany, porównań, kategoryzacji. W tym procesie to nie wiedza i doświadczenia nauczyciela są ważne, ale wiedza i doświadczenia rówieśników, bo tylko one mogą być płaszczyzną licznych odniesień. Własne doświadczenia mogą być porównywane z doświadczeniami innych, pochodzących z tej samej kategorii społecznej, czyli dzieci, a nie dorosłych. Nawiązuje się tu jeszcze raz do ustaleń J. R. Harris [rozdz. 2.2]. Dlatego zadaniem nauczyciela nie jest uczestniczenie w dialogu egzystencjalnym, ponieważ faktycznie nie jest on możliwy, ale tworzenie warunków do inicjowania takiego dialogu pomiędzy rówieśnikami, tworzenia warunków do wymiany wiedzy o sobie i doświadczeń, poza tym do uczenia się bycia w dialogu z drugim.

Martin Buber [1992] podkreśla, że proces wychowania może mieć charakter dialogowy, pod warunkiem, że wychowawca umie naprawdę przyjąć dziecko, być z nim i być za nie w pełni odpowiedzialny. Biorąc jednak pod uwagę przyjęty cel edukacji, jakim jest pomoc w rozwijaniu dyspozycji autokreacyjnych dziecka, należałoby zastanowić się, czy nauczyciel może przyjmować całkowitą odpowiedzialność za dziecko czy raczej powinien działać tak, aby dziecko stopniowo uczyło się odpowiedzialności i rozwijało gotowość do przejmowania jej, czując się kompetentne, autonomiczne i „przynależne" do grupy, której jest członkiem.

Według B. Kai [2002, t. 4, s. 260] wspomaganie rozwoju jest elementem szerszego procesu, który można określić, jako specjalny rodzaj interakcji człowieka z człowiekiem. Jest to wzajemny wpływ dwóch podmiotów: nauczyciela

i dziecka. Przy czym wpływ nauczyciela jest profesjonalny, racjonalny, nasycony wartościami i uwzględniający podmiotowość drugiego uczestnika interakcji. Przyjmując za A. Pobojewską [2005] istnienie dwóch typów dialogu oraz założenie, że obydwa mogą być wykorzystywane w procesie autokreacji, przyjmuje się jednocześnie, że dzięki inicjowaniu przez nauczyciela dialogu intelektualnego możliwe jest inicjowanie procesu uczenia się, traktowanego jako konstruowanie wiedzy o sobie poprzez strukturyzację i restrukturyzację doświadczeń oraz ich wymianę pomiędzy rówieśnikami. Dialog intelektualny byłby bardziej „wtopiony" w procesy edukacji, podczas gdy dialog egzystencjalny (do którego nauczyciel powinien stworzyć okazje, warunki i sytuacje), jako cel sam w sobie, dotyczyłby bardziej procesów socjalizacji w grupie rówieśniczej. Dialog intelektualny realizowany byłby zgodnie z konstruktywistyczną koncepcją uczenia się. Dialog egzystencjalny nawiązywałby bardziej do założeń psychologii narracyjnej. Obydwa źródła teoretyczne, stanowiące ramy do wyłonionych typów dialogu, będą opisane w tym rozdziale.

Edukacja dialogowa i edukacja konstruktywistyczna mają wiele wspólnych założeń. Rozpatrując proces uczenia się dziecka, a w tym proces uczenia się siebie, którego efektem jest obraz Ja, pojęcie Ja i wreszcie koncepcja siebie, możemy przyjąć perspektywę konstruktywistyczną. Wskazujemy wówczas raczej na mechanizm uczenia się. Natomiast rozpatrując proces uczenia się siebie z perspektywy edukacji dialogowej, podkreślamy bardziej źródła wiedzy o sobie i kontekst jej konstruowania. Celem edukacji dialogowej według D. Klus-Stańskiej [2000, s. 401] jest „rozwijanie u ucznia zdolności do kontroli intelektualnej nad wciąż nowymi problemami nie zaś ograniczanie się do poznania i zapamiętania możliwie wielu istniejących już sposobów rozwiązań znanych problemów".

Implikacje edukacyjne

Warto w tym miejscu zastanowić się, dlaczego edukacja do twórczości i autokreacji może być jednocześnie edukacją dialogową? Po pierwsze, podkreśla się w niej społeczny charakter uczenia się, wskazuje się, że źródłem rozwoju może być napięcie wynikające z doświadczania różnic w rozumieniu siebie, świata i własnego w nim miejsca. Współdziałanie dzieci w realizacji wspólnych zadań sprawia, że pracując w diadach, zespołach lub grupach rozwiązują problemy na poziomie dużo wyższym niż pracując w pojedynkę. Dzieje się tak dlatego, że w trakcie interakcji społecznej między rówieśnikami następuje zderzenie się odmiennych punktów widzenia, które wymusza uzgadnianie znaczeń. Wymaga to umiejętności argumentowania, uzasadniania, krytykowania, ale też negocjowania. Takie działania szybciej prowadzą do poznawczej rekonstrukcji przeżytych wspólnych zdarzeń i indywidualnych doświadczeń. Rekonstrukcja jest

tym łatwiejsza, że zachodzi w relacji symetrycznej, czyli zrównoważonej władzy. Zatem edukacja dialogowa oznacza nie tylko proces konstruowania wiedzy, ale przede wszystkim proces porozumiewania się i dochodzenia do zrozumienia siebie i innych. Jest to także proces umożliwiający dziecku uczenie się tolerancji, odpowiedzialności i korzystania w coraz większym stopniu z wolności. Nauczyciel lub dorosły formułuje cele i proponuje możliwe sposoby dojścia do nich, ale pozostawia dziecku znaczny obszar autonomii, który może ono wypełnić zgodnie z kompetencjami oraz z posiadaną wizją siebie i świata.

Można postawić tezę, że edukacja dialogowa nastawiona na rozwijanie dyspozycji kreacyjnych i autokreacyjnych dzieci może mieć miejsce wtedy, gdy wychowawca potrafi towarzyszyć wychowankowi w odnajdywaniu w nim tego, co najlepsze oraz gdy nauczyciel chce i umie pomagać dziecku w uwalnianiu naturalnych sił rozwojowych. W edukacji dialogowej wychowawca towarzyszy dzieciom w poszukiwaniu możliwych wizji siebie, podsuwa im różne lustra, aby mogły dostrzec jak najwyraźniej mocne strony, kompetencje, zdolności, potrzeby, aspiracje. Według M. Bubera [1992] zachowania wychowawcy wspierające proces poznawania siebie i autokreacji mogą wyrażać się w różnych działaniach: nauczyciel może wziąć na jakiś czas dziecko za rękę i przebyć z nim kawałek drogi; może służyć wiedzą i doświadczeniem życiowym, jeżeli jest to potrzebne; może ofiarować tylko swoją czujność, aby dziecko mogło dzięki niemu wcześniej zobaczyć zarówno niebezpieczeństwa, jak i sprzyjające okoliczności; wychowawca może poszukać przestrzeni, w której dziecku łatwo byłoby dokonywać różnych zabiegów autointerpretacyjnych; wychowawca powinien też wiedzieć, kiedy i jak wycofać się na drugi plan.

Wymienione założenia edukacji dialogowej są w tej pracy podstawowym źródłem w poszukiwaniu optymalnych modeli interakcji w relacjach edukacyjnych, wyznaczaniu metod pracy oraz wypracowywaniu (uzgadnianiu) z dziećmi ich proporcji w codziennej rzeczywistości wychowawczej. Dorota Klus-Stańska [2000] podkreśla, że dialog w edukacji wyraża się w zmianie celu aktywności uczniów w procesie edukacji. Polega na porozumiewaniu się między ludźmi i podejmowaniu wysiłku wzajemnego rozumienia, a dotyczy wszystkich uczestników procesu edukacyjnego, a nie tylko relacji nauczyciel-uczeń. Autorka podkreśla, że w edukacji monologowej aktywność dziecka ma charakter reaktywny. Jest najczęściej wyzwalana przez nauczyciela w celu dopasowania myślenia dziecka do myślenia nauczyciela, jego wiedzy, umiejętności i wartości.

Edukacja dialogowa traktowana przez M. Bubera [1992] jako spotkanie z drugim człowiekiem pozwoli dziecku poznać i kreować siebie zarówno w sytuacji, gdy nie ma ono jeszcze ukształtowanej tożsamości, jak i wtedy, gdy nauczyciel jest dla niego kimś na tyle godnym zaufania, że może ono od niego „zapożyczyć"

własną tożsamość. Z drugiej strony, kiedy dziecko zaczyna świadomie poszukiwać odpowiedzi na pytanie, kim jest i gdzie jest jego miejsce, wtedy potrzebny jest mu „świadek narodzin" poczucia tożsamości. Może nim być zarówno nauczyciel, jak i rówieśnik, którzy poprzez swoją obecność pozwalają odkryć własną odrębność i niepowtarzalność. Edukacja dialogowa realizowana jest dzięki interakcjom wychowawczym, które są traktowane jako szczególny rodzaj interakcji społecznej, ze względu na uczestniczące w niej osoby i typ relacji, jaka pomiędzy nimi zachodzi. Interakcja społeczna to ogół aktywności wspólnej dla (najmniej dwojga) podmiotów, pozostających wobec siebie w stosunku umożliwiającym wzajemny wpływ. To akt komunikacyjny (rozmowa, wymiana spojrzeń), ale też aktywność skierowana na przedmiot, który jest we wspólnym polu uwagi w dowolnie zarysowanym planie czasowym. Natomiast w interakcji wychowawczej podmioty biorące w niej udział zazwyczaj pozostają wobec siebie w relacji niesymetrycznej, a ich role są na ogół dobrze zdefiniowane (np. role nauczyciel-uczeń). Asymetria dotyczy różnej odpowiedzialności i uprawnień partnerów. Jest to według E. Dryll [2001] jedyny rodzaj interakcji społecznej, w której dominujący partner ma prawo wpływać na to, co myśli i odczuwa osoba pozostająca pod jego kontrolą. Autorka twierdzi, że w interakcji wychowawczej dziecko może być również podmiotem, ponieważ jest to aktywność wspólna obydwu partnerów skupionych na jakimś zadaniu. Dlatego interakcję wychowawczą można i należy rozpatrywać dwupodmiotowo [Dryll, 2001]. Natomiast według A. Brzezińskiej [2000a, s. 228] interakcja wychowawcza nie może być interakcją symetryczną z powodu kilku różnic występujących pomiędzy nauczycielem i dzieckiem: dotyczących m.in. poziomu kompetencji nauczyciela i dziecka; zakresu wiedzy co do celu i metod działania wychowawczego; władzy; intencji działania; świadomości programu działania. Interakcja wychowawcza nastawiona jest zawsze na zmianę dotychczasowego *status quo*.

2.9. Psychologia narracyjna — Jerome Bruner, Jerzy Trzebiński

Genezy psychologii narracyjnej można szukać w pracach J. Brunera [1990, 1992], który stwierdził, że logiczne myślenie nie jest jedynym i nie najbardziej powszechnym sposobem myślenia człowieka[17]. Podstawowe założenia autora

[17] W ostatnich latach w Polsce i na świecie zainteresowanie w psychologii narracją i autonarracją systematycznie wzrasta [Bruner, 1992; Cierpka, 2000; Tokarska, 1999, 2002, 2002a; Trzebiński, 2002; Nowak-Dziemianowicz, 2002; Lewis, 1999; Robak, 2001, van Oers, 2003], a w pedagogice podejmowane są próby jej aplikacji na grunt praktyki szkolnej [Klus-Stańska, 2002].

odnośnie tego nurtu psychologii można sprowadzić do następujących stwierdzeń: człowiek nie ma innego sposobu opisywania własnego życia i własnych doświadczeń, jak w formie narracji; bowiem naśladuje ona życie, a życie naśladuje narrację. Również inni psychologowie uważają, że opowiadanie historii jest centralną cechą ludzkiego życia, ponieważ zazwyczaj jest tak, że jeżeli ktoś zapyta, co się zdarzyło, człowiek zaczyna opowiadać jakąś własną mniej lub bardziej prawdziwą historię [Lapsley, 1996; Clandinin, Connelly, 2000; Trzebiński, 2002; Robak, 2001].

W psychologii narracyjnej wychodzi się z założenia, że zarówno rzeczywistość, jak i Ja w tej rzeczywistości mogą być przedstawiane w postaci historii, opowiadanej dzięki uruchomieniu myślenia biograficznego, które jednocześnie jest zazwyczaj myśleniem narracyjnym [Robak, 2001]. W procesie budowania własnej tożsamości wyodrębnia się dwa rodzaje myślenia: paradygmatyczny i narracyjny. Pierwszy polega na używaniu kategorii, reguł i zasad w definiowaniu siebie i swoich charakterystyk w postaci zdań deklaratywnych – np.: „Jestem uczniem klasy drugiej" [Niedźwieńska, 2000, s. 123]. Alternatywnym dla paradygmatycznego sposobem definiowania Ja jest konstruowanie historii, które wyjaśniają doświadczenia i nadają im sens. Przykładem uruchomienia myślenia narracyjnego jest wypowiedź: „Kiedy byłam w drugiej klasie szkoły podstawowej, poszłam z koleżanką do wesołego miasteczka. Ona upadła z huśtawki i zgubiła pieniążki. Długo szukałyśmy, ale nie mogłyśmy ich znaleźć. Ja jej pomogłam, a potem za swoje pieniążki kupiłam sobie i jej loda. Ona bardzo się ucieszyła i powiedziała, że jestem jej najlepszą koleżanką". Natomiast przykładem uruchomienia myślenia paradygmatycznego odnoszącego się do opisanego zdarzenia byłaby wypowiedź: „Koleżanka twierdzi, że jestem jej najlepszą koleżanką, bo jestem życzliwa". Ten typ myślenia jest charakterystyczny dla języka naukowego i już od początku nauki szkolnej ukierunkowuje się dziecko na ten typ myślenia. Tymczasem myślenie narracyjne w porównaniu z myśleniem paradygmatycznym daje większe możliwości poznania podmiotu i jego sposobu rozumienia rzeczywistości. Zbiór opowieści i historii życia jest przecież znacznie bogatszy niż wyrażenie typu „Y jest X".

Istota narracji i autonarracji w psychologii i pedagogice

Według G. Fenstermachera i V. Richardsona [1994] narracja jest opowiadaniem komuś o czymś, czyli opowiadaniem historii w formie utworu mówionego, pisanego, rysowanego. W nauce może być rozpatrywana dwojako. Po pierwsze, jako rodzaj komunikacji interpersonalnej; po drugie, jako forma poznawczego reprezentowania rzeczywistości [Clandinin, Connelly, 2000] i jednocześnie sposób rozumienia świata i siebie [Trzebiński, 2002]. Ten drugi

sposób rozumienia narracji jest głównym przedmiotem zainteresowania psychologii narracyjnej. W praktyce edukacyjnej podejście narracyjne może być również interpretowane dwojako, a mianowicie, jako narzędzie pedagogicznego oddziaływania na dzieci i młodzież [Campart, 2001], ponieważ w zabawach poprzez narrację i autonarrację jednostka może konstruować swoją tożsamość. Po drugie, narrację można traktować jako metodę lub technikę diagnostyczną [Uszyńska-Jarmoc, 2003b; 2004a; 2005][18].

Narrację traktuje się jako sposób organizowania w czasie i w przestrzeni różnych epizodów, działań, fantazji, marzeń, planów lub wspomnień komunikowanych w postaci opowieści ustnych lub pisemnych [Sarbin za: Hermans i Hermans-Jansen, 2000]. Uważa się ponadto, że narracja jest opowiadaniem nawet niewypowiedzianych historii. Natomiast o autonarracji mówi się wtedy, kiedy opowieść dotyczy własnej osoby, kiedy tworzący narrację podmiot jest jednocześnie jej pierwszoplanowym bohaterem [Trzebiński, 2002]. Według Jill Golden [1996] narracja jest jednym z pierwszych sposobów budowania wiedzy dziecka o świecie fizycznym, społecznym i o sobie samym.

Uznaje się, że wiedza społeczna, w tym wiedza o sobie, zorganizowana jest w formie narracyjnych schematów traktowanych jako swoiste plany, dzięki którym interpretować można dowolne zdarzenia z własnego życia. Schemat narracyjny to, według J. Morciniec-Tomczak [2000], model teoretyczny, który steruje uwagą i poszukiwaniem danych w sytuacji korzystania z własnego doświadczenia. Podstawowymi jego elementami są: aktor, cel, środki i warunki realizacji celów. W szczególności w postaci schematów narracyjnych zorganizowana jest wiedza odnośnie Ja, własnych ról społecznych, relacji z innymi. Podkreśla się też, że w owych schematach ukryta jest własna, potoczna teoria osobowości [Trzebiński, 1994, s. 17-18].

Formy narracji i autonarracji

Autonarracja jako opowieść o sobie tworzy się w języku i przez język udostępnia poznaniu [Morciniec-Tomczak, 2000]. Dziecko używa wielu języków, aby mówić sobie i innym o sobie i o świecie. Analizując możliwości aplikacji podejścia narracyjnego do edukacji dzieci w młodszym wieku szkolnym, warto zastanowić się nad sposobami wykorzystania różnych form narracji i autonarracji dziecięcych. W pracach z zakresu psychologii dość często do dziecięcych narracji włącza się opowiadania tworzone w zabawach (głównie zabawach tematycznych), rysunku i malarstwie, ruchu i spontanicznie wymyślanych

[18] W pracy tej narracje dziecięce będą przedmiotem badań, ale również narzędziem pedagogicznego wpływu na rozwój obrazu Ja, dyspozycji kreacyjnych i autokreacyjnych.

piosenkach [van Oers, 2003]. Natomiast biorąc pod uwagę kryterium kodu wykorzystywanego przy zapamiętywaniu i przechowywaniu doświadczeń, można wyodrębnić: narracje werbalne (opowiadane historie na temat własnej przeszłości), narracje obrazowe (pamięć działająca analogicznie jak lampa błyskowa), emocje (pamięć przykrych lub przyjemnych epizodów) [Maruszewski, 2003, s. 224]. Jak pisze K. Gallas [1994] dziecięcą indywidualną narrację można ujmować dość szeroko, jako podejście, które ma wyjaśnić świat w różnych aspektach jego dziecięcych doświadczeń i które może spełniać funkcje języka reprezentującego myślenie, języka nie tylko mówionego lub pisanego, ale graficznego lub kinestetycznego. Poprzez ekspresję w dziedzinie sztuki plastycznej i fantazji, poprzez aktywność w zabawie dziecko ujawnia własne Ja-realne (teraźniejsze), a także chce grać role niedostępne mu w świecie realnym (ujawnia swoje Ja idealne, możliwe, powinnościowe). Zatem, autonarrację można traktować jako proces interpretowania wiedzy na swój temat. Wykorzystując różnorodne znaki (słowo, rysunek, ruch) dziecko opowiada o tym, co dla niego ważne i interesujące, a będąc osadzone w określonym kontekście społeczno-kulturowym, poprzez słowo lub rysunek mówi o sobie, o swoich relacjach z znaczącymi ludźmi, miejscami, wydarzeniami, przedmiotami. Narracje reprezentują znaczenia, podkreślają ważność miejsc, ludzi, świata, siebie. W autonarracjach, poprzez opowiadanie werbalne lub rysunki dzieci mogą re-reprezentować działanie, emocje, pomysły, doświadczenia [Ring, Anning, 2001]. W takim znaczeniu rysunek lub opowiadanie mogą być rozpatrywane jako odbicie wewnętrznej schematycznej reprezentacji rozumianej jako rozwojowo zorganizowany lub skonceptualizowany system, dzięki któremu dziecko tworzy sens różnych aspektów życia [Ring, Anning, 2001].

Jak twierdzi S. Gudmundsdottir [1998] narracja zarówno dla dzieci, jak i dla dorosłych jest nie tylko naturalną drogą opowiadania doświadczeń, ale również tworzenia praktycznych rozwiązań podstawowych problemów codziennych [patrz także: Marchand, 2001, Tokarska, 2002; Trzebiński, 2002]. Autorzy M. Tappman i L. Brown [1989] podkreślają, że jednostka nadaje znaczenie swoim życiowym doświadczeniom poprzez reprezentację ich w narracyjnej formie, dotyczy to również sytuacji podejmowania ważnych decyzji życiowych. Dialogowy proces powstawania i rozwoju narracyjnego rozumienia własnych spraw umożliwia poznawcze konstruowanie przez jednostkę własnego życia i dokonujących się w nim zdarzeń, a jednocześnie umożliwia podejmowanie sensownych dla niej decyzji [Marchand, 2001]. W literaturze akcentuje się fakt, że obraz Ja nieustannie się tworzy, a narracja reinterpretuje. Narracyjne rozumienie traktowane musi być jako kluczowy aspekt budowania pojęcia Ja przez dzieci [Lyle, 2000; Marchand, 2001; Clandinin, Connelly, 2000].

Narracyjne myślenie koncentruje się więc wokół faktycznych życiowych doświadczeń jednostki, która odwołuje się do narracji, ponieważ duża część rzeczywistości społecznej prezentuje się jej w postaci narracji [Clandinin, Connelly, 2000]. Uczeni J. M. Hermans i E. Hermans-Jansen [2000] w swoich pracach prezentują dwa założenia podejścia narracyjnego. Pierwsze dotyczy traktowania narracji jako miejsca, w którym mieszczą się zarówno percepcja rzeczywistości, jak i siła wyobraźni (wypełnianie luk w pamięci lub antycypowanie przyszłych wydarzeń), a więc łączenie faktów i fikcji. Ponadto podstawowymi komponentami narracji jest przestrzeń i czas. To one implikują organizację zdarzeń oraz wątków w przeszłość, teraźniejszość lub przyszłość, a następnie ich zrozumienie i wreszcie utrwalenie znaczeń nadawanych własnemu życiu. Autorzy w swojej teorii Ja nawiązują do wprowadzonego przez J. Jamesa rozróżnienia dwóch elementów: Ja poznającego (*I*) i Ja poznawanego (*Me*), nazywanego też Ja empirycznym. Ja poznające nieustannie organizuje i interpretuje doświadczenie w sposób subiektywny. Na Ja poznawane, empiryczne, składa się wszystko to, co dana osoba może nazwać swoim, własnym: nie tylko ciało, właściwości fizyczne i psychiczne, ale też stan posiadania (dom, mama, zabawki, zwierzęta). Ja jako autor, w narracji wypowiada się o Mnie (sobie), jako aktorze w codziennym życiu uwikłanym w interakcje z innymi. Opowiadając o sobie, jednocześnie wartościuje zdarzenia, fakty, okoliczności. Wydarzenia są elementami każdej narracji, a proces wartościowania ukazuje osobiste jednostki znaczeniowe. Przy czym towarzyszą temu dwa podstawowe motywy: umacniania siebie (tworzenia autonomicznego Ja) i ustalanie kontaktu oraz jedności z innymi. W każdym okresie rozwojowym obydwa motywy tworzą razem pewien uporządkowany cykl, co znaczy, że te same dwa zadania rozwojowe powracają w każdym okresie życia, chociaż ich przejawy są inne, ponieważ motywy te przechodzą proces różnicowania się i integracji [Hermans i Hermans-Jansen, 2000]. Na przykład w młodszym wieku szkolnym decydujący wpływ na ich umacnianie się zaczynają mieć rówieśnicy. Dziecko dokonując przejścia z grupy zorganizowanej pionowo i hierarchicznie (rodzina) do grupy zorganizowanej poziomo (rówieśnicy) narażone jest na zagrożenia poczucia własnej wartości. Interakcje rówieśnicze mają duży wpływ na uzyskanie bardziej realistycznego i jasnego obrazu własnych mocnych i słabych stron. Rówieśnicy są równi pod wieloma względami (siła, wzrost, wiek), natomiast w rodzinie, a ściślej w rodzeństwie, istnieje wyraźna hierarchia. Dziecko, dostrzegając różnice wieku, wie i uważa za naturalne, że różni się pod wieloma względami od swojego rodzeństwa, natomiast w grupie rówieśniczej musi udowodnić, że jest równe innym. Zdaniem J. R. Harris [2000] w domu oczekuje miłości, a w grupie rówieśniczej szacunku, który jest pochodną wyka-

zania się kompetencją [Harris, 2000]. W grupie należy być kompetentnym i konkurencyjnym. Podobne stanowisko wyznaje H. J. Hermans [Hermans i Hermans-Jansen, 2000], twierdząc, że dziecko żyje w dwóch zupełnie innych światach i stosownie do tego rozwija dwa różne oblicza Ja. W młodszym wieku szkolnym rozwija się również zdolność przyjmowania pozycji drugiego człowieka, zatem dziecko zdolne jest do zrozumienia standardu (wzorca) doskonałości, który ściśle łączy się z uogólnionym „kimś drugim". Zaczyna się chwiać równowaga pomiędzy kooperacją a konkurencją. Dzieci poprzez pomaganie sobie, wzajemną troskę oraz okazywanie wspaniałomyślności odkrywają ważne możliwości kooperacji. Jednak różne okoliczności szkolne powodują, że ich działania prospołeczne słabną, a zwiększa się tendencja do rywalizacji. Zmiana źródeł samowiedzy (od zewnętrznych do wewnętrznych) zaczyna się właśnie w młodszym wieku szkolnym. Wymienione problemy mogą powodować trudności w procesie budowania obrazu Ja i koncepcji Ja. Wydaje się, że można je pokonać stymulując dzieci do poznawania i rozumienia doświadczeń własnych oraz doświadczeń innych członków grupy, do ich wymiany w postaci tworzenia własnych narracji oraz słuchania, rozumienia i odpowiadania na narracje rówieśników.

Zdaniem M. Lewis [1999] najważniejszą potrzebą człowieka, która jest jednocześnie czynnikiem zmian rozwojowych jest potrzeba osobistej narracji. Historie osobiste umożliwiają rekonstrukcję naszego życia i zrozumienie, że to, co dzieje się teraz jest spowodowane tym, co było wcześniej. Jednostka tworzy narracje o swoim życiu, które pozwalają jej rekonstruować doświadczenia tak, aby teraz i w przyszłości lepiej funkcjonować w rzeczywistości społeczno-kulturowej. Narracje ochraniają jej tożsamość, ponieważ nie jest w nich ważne to, czy są wiarygodne, lecz to, że satysfakcjonują. Twierdzi się też, że w trakcie narracji, która jest formą uczenia się i nieustannego definiowania siebie, jednostka może zmienić mniemanie o Ja, albo może stworzyć niezależnie kilka jego obrazów [Robak, 2001]. Zatem narracja rozumiana jest w tej pracy jako narzędzie porządkowania informacji o sobie i budowania obrazu Ja (samowiedzy i samooceny), poczucia własnej wartości a w efekcie tego jest narzędziem budowania tożsamości. Również H. J. M. Hermans i E. Hermans-Jansen [1995] podkreślają, że nauczyciele i wychowawcy, którzy chcą stymulować budowanie obrazu Ja, samowiedzy i samorefleksji powinni wybrać metodę narracji jako jedną z najlepszych metod wspierających proces samopoznania i rozumienia siebie. Podobnie wypowiada się D. Klus-Stańska [2002, s. 210], twierdząc, że stymulowanie autonarracji dziecka w młodszym wieku szkolnym w procesie edukacji może przyczynić się do rozwoju samoświadomości i tożsamości.

Ewa Trzebińska [1998] dowodzi, że umysł człowieka dysponuje dwoma systemami schematów, które w odmienny sposób wyznaczają budowanie obrazu własnej osoby. Autorka wyodrębnia dwa alternatywne i pozornie wykluczające się sposoby zbierania i przetwarzania informacji o sobie: doświadczanie oraz intelektualną analizę zdarzeń. Te dwa, choć odmienne zjawiska psychiczne, według E. Trzebińskiej [1998] nie tylko nie wykluczają się, ale mogą wzajemnie się uzupełniać. Pierwszy sposób, analizowanie siebie, wynika z intelektualnego badania faktów związanych z funkcjonowaniem jednostki w życiu. Natomiast drugi sposób wynika bezpośrednio z doświadczeń indywidualnych zebranych w toku relacji ze światem społecznym i fizycznym. Można przypuszczać, że wymienione systemy schematów poznawczych mają związek z dwoma rodzajami myślenia człowieka, wyodrębnionymi ze względu na sposób przetwarzania informacji. Formy narracyjnego rozumienia to, doświadczanie historii (podmiotowe zaangażowanie się w toczącą się historię i przeżywanie jej z pozycji uczestnika, a nie biernego obserwatora) oraz refleksja nad minionymi zdarzeniami, sytuacjami, historiami [Trzebiński, 2002, s. 28]. Natomiast rozumienie siebie jest aktem holistycznym: somatycznym, intelektualnym, emocjonalnym, intuicyjnym oraz twórczym. Rozumowanie narracyjne staje się warunkiem samozrozumienia i sposobem odnalezienia swojej roli i swojego miejsca w świecie. Zasadniczy wpływ na jakość i wyniki narracyjnego rozumowania ma pamięć autobiograficzna.

Myślenie i pamięć autobiograficzna w procesie narracji

Niektórzy badacze uważają, że pamiętanie historii własnego życia jest podstawą tożsamości [Niedźwieńska, 2000; Conway i Holmes, 2004; Glover, za: Malicka, 1996]. Stwierdza się również, że pamięć autobiograficzna, która dotyczy osobistych, indywidualnych zdarzeń jest wyrazista, dzięki temu, że są one sygnowane emocjami pozytywnymi i negatywnymi. Zbiory zdarzeń są uporządkowane sekwencyjnie, mają dokładną lokalizację czasową (są datowane), posiadają określony sens, zatem mogą być uzupełniane przez osobę w sytuacji, gdy brakuje jakichś elementów. Hierarchicznie zorganizowana pamięć autobiograficzna pozwala ekonomicznie wykorzystywać dostępne zasoby pamięciowe [Maruszewski, 2003, s. 173].

Autorzy J. Schroots i C. van Dijkum [2004] podkreślają, że pamięć autobiograficzna może być szeroko definiowana zarówno jako pamięć epizodyczna odnosząca się do ważnych informacji związanych z Ja (retrospektywna pamięć autobiograficzna), jak również jako pamięć prospektywna, polegająca na wyszukiwaniu w pamięci zdarzeń antycypowanych odnośnie przyszłości. Relacje pomiędzy pamięcią zdarzeń przeszłych a pamięcią zdarzeń przyszłych zmieniają się wraz z wiekiem jednostki.

Pamięć autobiograficzna, jako termin, może być rozumiany trojako. Po pierwsze, jako szczególny system pamięciowy, który ma określoną podstawę neurobiologiczną, wtedy polega na przypominaniu sobie informacji związanych z własną osobą, na przykład nazwisk nauczycieli, którzy uczyli matematyki w szkole podstawowej i średniej. W tym znaczeniu pamięć autobiograficzna nie jest tym samym, co pamięć epizodyczna. Po drugie, pamięć autobiograficzna może obejmować wiedzę i schematy stanowiące pamięciowe podstawy Ja. Obejmuje nie tylko czynniki pamięciowe, ale również społeczne i emocjonalne działające tak w momencie zdarzenia, jak i w czasie przypominania o tym zdarzeniu. Wreszcie pamięć autobiograficzna obejmuje procesy i mechanizmy, zaangażowane w przypominanie i rozpoznawanie zdarzeń, których jednostka była świadkiem, których osobiście doświadczyła i które przeżyła. Tomasz Maruszewski [2001, s. 211] definiuje pamięć autobiograficzną jako pamięć deklaratywną, odnoszącą się do własnej przeszłości, pozwalającą na rejestrowanie i odtwarzanie zdarzeń, choć pamięć ta zawiera również elementy niedeklaratywne (np. zdolności, umiejętności czy ślady przeżytych niegdyś emocji, które w danej chwili nie są dostępne świadomości). Według A. Niedźwieńskiej [2000] biorąc pod uwagę sposoby tworzenia wspomnień, można wyróżnić trzy elementy pamięci autobiograficznej, tworzące jej strukturę. Pierwszy element to etapy życia wyróżnione ze względu na jakiś okres (kilku- lub kilkunastoletni). Element drugi obejmuje zdarzenia ogólne, reprezentujące bardziej szczegółowy poziom wiedzy niż okresy życia (obejmują dni, tygodnie, ewentualnie miesiące). Wreszcie trzeci element to wiedza na temat określonych zdarzeń. Jest to najbardziej szczegółowy poziom wiedzy, ponieważ obejmuje minuty lub godziny. Ma bardziej postać wyobrażeń, odczuć, pamięci szczegółów, charakterystycznych cech sensorycznych dla danego zdarzenia, np. zapachów, atmosfery. Podobne właściwości pamięci autobiograficznej wymienia T. Maruszewski [2001].

Rudolph H. Schaffer [2005] twierdzi, że pamięć autobiograficzna umożliwia przypominanie lub rekonstrukcję[19] przeżytych zdarzeń w celu zrozumienia nie tylko sensu zdarzeń przeszłych, ale przede wszystkim ich znaczenia dla teraźniejszości, pozwala na zachowanie integralności i spójności Ja. Pamięć autobiograficzna jest więc dla tożsamości pojęciem kluczowym. Jest to swego rodzaju pamięć epizodyczna, odnosząca się do wydarzeń z przeszłości, które miały dla jednostki duże znaczenie i dlatego staje się elementem rozwijającego

[19] Dość często człowiek używa pamięci autobiograficznej w celu zachowania integralności struktur Ja, stąd informacje o sobie nie zawsze odpowiadają rzeczywistym faktom. W tej sytuacji przypominanie zdarzeń bardziej polega na ich rekonstrukcji niż wiernym przypominaniu. Między innymi taka jest funkcja pamięci autobiograficznej.

się poczucia Ja i tożsamości Ja. Autor podkreśla, że dzieci zaczynają się odwoływać do przeszłości „niemal natychmiast, gdy w ogóle nauczą się mówić" [Schaffer, 2005, s. 281]. Autobiograficzny system pamięci jako zbiór wspomnień odnoszących się do własnej przeszłości pełni funkcję podtrzymywania poczucia ciągłości życia.

Podkreśla się, że treść pamięci autobiograficznej może być uporządkowana według właściwości czasowych [Conway, za: Maruszewski, 2001, s. 224]. Jeżeli uwzględnimy to kryterium, to możemy mówić o treści pamięci odnoszącej się do: wiedzy na temat okresów życia (znaczące osoby, aktywności, plany, cele w okresie studiów albo w okresie dzieciństwa); wiedzy odnoszącej się do zdarzeń ogólnych, powtarzających się cyklicznie (urodziny, wyjazdy wakacyjne) lub zdarzeń pojedynczych (egzamin magisterski); wiedzy na temat zdarzeń specyficznych, które przypominają się przy okazji czegoś innego, jakby mimowolnie, dzięki skojarzeniom jakichś faktów (np. przypomina nam się jakieś zdarzenie w sytuacji, gdy czujemy zapach wanilii lub świerku).

Autobiograficzny system pamięci, według R. H. Schaffera [2005], posiada zasadnicze znaczenie dla kształtowania się pojęcia Ja. Pozwala na rozwój umiejętności opisywania zdarzeń z życia: od cech zewnętrznych do wewnętrznych; od cech ogólnych do konkretnych, od cech prostych do bardziej złożonych, co wyraża się w tym, że dziecko wyraża dość radykalnie opinie na temat innych osób, a wraz z wiekiem opinie te łagodzi widząc złożoność zachowań i ich uwarunkowań. Przechodzi to od podejścia egocentrycznego do socjocentrycznego, od opinii subiektywnych do obiektywnych; od przyjmowania etykietek do porównań społecznych. Ponadto zaznacza się coraz większa stabilność i coraz większy stopień zorganizowania tego systemu. Według A. A. Conway'a i A. Holmes [2004] system pamięci autobiograficznej (*self-memory system*) obejmuje tzw. aktualnie przejawiającą się tożsamość (określaną jako *working self*) i wiedzę na temat aktualnych celów jednostki oraz ważnych celów z przeszłości, zorganizowanych hierarchicznie w strukturach poznawczych.

Tomasz Maruszewski [2001] podaje trzy sposoby kodowania i organizowania informacji w pamięci autobiograficznej. Są to: mechaniczne zapamiętywanie sekwencji zdarzeń; zapamiętywanie kolejności poprzez odwoływanie się do jakiejś skali zewnętrznej, na której lokowane są zdarzenia (np. skala sekund, minut, dni, miesięcy, lat itp.); kodowanie kolejności na różnych poziomach ogólności: poziomie ogólnym, pośrednim i konkretnym, a więc przy uwzględnieniu hierarchii w strukturze pamięci autobiograficznej). Przy czym kolejność zdarzeń na każdym poziomie rejestrowana jest w inny sposób. Ważne jest, żeby nauczyciel uaktywniał wszystkie sposoby tak kodowania, jak i odtwarzania informacji o sobie.

W ontogenezie pojawia się najpierw pamięć proceduralna, na niej nadbudowuje się pamięć semantyczna, a najpóźniej, tzn. kiedy zaczyna się rozwijać poczucie odrębności Ja, kształtuje się pamięć epizodyczna, która jest jednocześnie pamięcią autobiograficzną [Maruszewski, 2001]. Pamięć ta przechowuje wspomnienia wszystkich zdarzeń z przeszłości, w których przedmiotem wspomnienia jest Ja. Obejmuje informacje na swój temat wydobywane zarówno przez system semantyczny, jak i epizodyczny[20] [Barclay i Subramaniam, 1987; Maruszewski, 2001].

Rozróżnienie systemu pamięci semantycznej i epizodycznej wskazuje na funkcję interpersonalną i intrapersonalną[21] pamięci autobiograficznej. Istnienie tych funkcji przyjmuje się w prezentowanej pracy. Zakłada się, że pamięć doświadczeń, czyli wszystkiego, co dziecko zachowało w sobie i dla siebie ze swoich doznań, przeżyć i działań może być tworzywem do strukturyzowania lub restrukturyzowania doświadczeń indywidualnych, co z kolei jest już domeną myślenia autobiograficznego.

Na zakończenie prezentacji najważniejszych właściwości pamięci autobiograficznej można również wskazać na jej związek z teorią rozwoju opracowaną przez E. H. Eriksona. Badania eksperymentalne przeprowadzone przez M. A. Conway'a i A. Holmes [2004, s. 462-480] nad pamięcią autobiograficzną potwierdzają cele i osiągnięcia poszczególnych faz rozwoju wyłonionych w teorii E. H. Eriksona. Wzory i treść pamięci autobiograficznej odnośnie różnych zdarzeń korespondują z fazami życia wyodrębnionymi przez E. H. Eriksona.

Narracja a twórczość i obraz Ja

Analizując związki pomiędzy narracją i autonarracją a obrazem Ja, należy podkreślić konstruktywistyczne podejście do problemu, w którym podkreśla się, że obraz Ja jest wynikiem samodzielnego zbierania i strukturyzowania doświadczeń oraz budowania na ich podstawie wiedzy osobistej odnośnie różnych wymiarów Ja. Zadaniem nauczyciela jest pomoc w uczeniu się siebie, to jest procesu ciągłej interpretacji i reinterpretacji przeżytych i przeżywanych zdarzeń.

Wiedza o sobie jest wiedzą głównie narracyjną, a poza tym jest wiedzą, którą opisać można m.in. poprzez podkreślenie kilku właściwości:

[20] Dane o sobie, o charakterze semantycznym to np. dane o faktach, dotyczące cech własnych istniejących w przeszłości (typu: „wtedy byłem bardzo niecierpliwym człowiekiem") i dane o charakterze epizodycznym, zawierające ciągi zdarzeń, w których osoba uczestniczyła bezpośrednio lub których była obserwatorem. Przekazywane są w postaci narracji (autonarracji). Informacje o sobie mogą być kodowane w postaci trzech kodów: werbalnego, obrazowego i abstrakcyjnego.

[21] Funkcja intrapersonalna pozwala na konstruowanie i przechowywanie pojęcia Ja i własnej historii, wspominanie zdarzeń z przeszłości, natomiast funkcja interpersonalna polega na wymianie osobistych historii, pomaga głównie w utrzymywaniu związków z innymi i budowaniu przyjaźni [Niedźwieńska, 2000, s. 115].

- ma charakter wiedzy potocznej i jest traktowana przez dziecko jako coś oczywistego i pewnego; jest artykułowana za pomocą języka potocznego; oprócz języka werbalnego wyrażana jest również w języku graficznym (rysunki);
- jest wynikiem przetwarzania osobistych doświadczeń, dokonywanych osobiście porównań społecznych, społecznych kategoryzacji oraz przyjmowania informacji płynących ze źródeł społecznych;
- tworzy się w sposób naturalny, wzbogaca się wraz z nowymi doświadczeniami poznawczymi i społecznymi; zmienia się też nieustannie; nowe doświadczenia i nowe informacje dają nowe perspektywy patrzenia na siebie i umożliwiają tworzenie nowych sensów; wiedza o sobie jest więc wynikiem nadawania intersubiektywnych znaczeń;
- w procesie interpretacji wiedzy o sobie i nadawania nowych znaczeń ważną rolę odgrywają potrzeby dziecka oraz cenione przez niego wartości;
- wiedza o sobie zawiera głównie elementy wiedzy deklaratywnej, a w mniejszym stopniu wiedzy proceduralnej.

Warto wobec tego zestawić tu różne argumenty świadczące na rzecz wartości różnych odmian narracji dziecięcych, wskazując na konieczność wykorzystywania ich w procesie wspomagania dziecka w edukacji skierowanej na rozwój dyspozycji kreacyjnych i autokreacyjnych. Pierwszy odnosi się do stwierdzenia, że dzięki narracjom łatwiej dziecku odwołać się do wyobraźni, ponieważ opowiadanie historii jest bardziej naturalnym sposobem komunikowania Ja. Opowiadanie i słuchanie narracji może umożliwić porównanie doświadczeń, co jest ważne w procesie budowania koncepcji Ja. Dlatego, opowiadanie historii jest ważne w budowaniu relacji społecznych, empatii, poczucia wspólnoty. Mówienie o własnych doświadczeniach życiowych, zdarzeniach i przeżyciach pozwala dziecku upewnić się w tym, o czym mówi. Dzięki narracjom przeżyte zdarzenia stają się bardziej sensowne w oczach opowiadającego [Nowak-Dziemianowicz, 2002]. Autonarracje dziecka pozwalają wydobyć i zrozumieć subiektywny wymiar znaczeń, jakie nadaje dziecko różnym przejawom życia rodzinnego i szkolnego (formalnego i nieformalnego w grupie rówieśniczej).

Implikacje edukacyjne

W pracy tej przyjęto, że narracja jako jeden z podstawowych sposobów rozumienia świata, może być również dobrym sposobem rozumienia i opisywania siebie przez dzieci. Dlatego założenie, że własne Ja ma być przedmiotem refleksyjnego poznawania przez dziecko, obiektem jego myślenia, rozumienia,

a następnie komunikowania w postaci autonarracji stało się punktem wyjścia do planowania działań edukacyjnych związanych z uczeniem się siebie w grupie rówieśniczej. Przyjęto tu, że autonarracja jest najbardziej naturalną formą komunikowania siebie innym, ustalania podobieństw i różnic pomiędzy Ja a światem społecznym (Ja-Ty, Ja-My, Ja-Oni). Narracja jest potrzebna człowiekowi po to, aby nie tylko sam mógł zrozumieć siebie, ale po to, aby inni mogli go rozumieć, a słuchając cudzych historii, uczyć się rozumieć innych. Rola własnego doświadczenia życiowego w rozumieniu innych jest bardzo znacząca. Myślenie, wyobraźnia i wrażliwość emocjonalna (syntonia i empatia) pozwalają zastanowić się, czy przeżywa się coś podobnego do stanów, które przeżywają inni, z którymi wchodzi się w kontakt. Uznaje się tu, że grupą odniesienia do ustalania doświadczeń może być jedynie grupa rówieśnicza, bowiem osobiste doświadczenia dziecka mogą być porównywane z doświadczeniami innych, uzgadniane, interpretowane tylko w sytuacji, gdy inni mają podobne doświadczenia i podobny poziom rozwoju. Zatem narracja i autonarracja znajdą przede wszystkim zastosowanie w tej części treści programowych i działań edukacyjnych, które odnoszą się do budowania obrazu Ja teraźniejszego i Ja przeszłego. Wreszcie, wypowiedzi autonarracyjne dzieci mogą być narzędziem w rękach nauczyciela w celu restrukturyzacji niektórych, na przykład negatywnych, doświadczeń dziecka.

Należy też podkreślić, że z punktu widzenia nauczyciela narracyjny i autonarracyjny tekst może być materiałem do diagnozy odnośnie treści i struktury obrazu Ja (samowiedzy i samooceny dziecka). Projektując dziecku warunki do tworzenia różnorodnych autonarracji nauczyciel ma możliwości odkrycia różnych wymiarów Ja, np. stwierdzenia, czy jest to Ja bardziej zależne od innych (*interelated self-concept*) czy niezależne (*isolated self-concept*) [Niedenthal, Beike, 1997; van Oers, 2003]. Ponadto, jak już podkreślono, nauczyciel może stwierdzić, czy źródłem budowania znaczenia Ja są w większym stopniu relacje z innymi ludźmi czy wiedza o sobie tworzona na podstawie obserwacji siebie i własnych osiągnięć. Nauczyciel analizując zarejestrowane autonarracje dziecięce, może zbadać, jakie znaczenia nadają dzieci różnym przejawom swojej codzienności: czym jest dla nich szkoła, rówieśnicy, nauczyciele? Co nazywają sukcesem i od czego go uzależniają? Jakie problemy i trudności napotykają w codziennym życiu? Jaka jest świadomość zmian samego siebie? Jakie mają plany odnośnie własnej przyszłości, jak długoterminowe są to plany, czego dotyczą, jakie widzą szanse ich realizacji?

Podejście narracyjne w badaniu obrazu Ja dzieci jest konsekwencją wyboru podejścia społeczno-kulturowego w procesie myślenia o edukacji wspierającej budowanie obrazu Ja i stymulowanie rozwoju dyspozycji kreacyjnych i autokreacyjnych. Efektem przyjęcia tego podejścia jest stosowanie

metod uwzględniających specyficzne dla konkretnego dziecka poznawanie i rozumienie siebie, ustosunkowanie się do siebie, a następnie interpretowanie wiedzy o sobie w pewien indywidualny, właściwy sobie sposób. Założono, że specyficznie rozumiany obraz Ja pojawia się w subiektywnych odczuciach, wrażeniach, spostrzeżeniach i wyobrażeniach dziecka, które najłatwiej mu wyrazić w narracji, w toku dzielenia się własnymi doświadczeniami. Ponadto, przyjęto tu, że w autonarracji dziecko nieświadomie poszukuje ram, które stanowić mogą podstawę do rekonstruowania opowiedzianych przez nie doświadczeń i projektowania wizji stanów możliwych, idealnych, pożądanych [Mills, 2001]. Dziecko opowiadając odkrywa, co jest ważne w jego obrazie siebie, jakie doświadczenia są dla niego istotne. Opowiadanie historii może więc ułatwić mu poznanie i zrozumienie siebie, zrozumienie wcześniejszych doświadczeń oraz sytuacji aktualnie doświadczanych i przeżywanych.

Reasumując, autonarracje dziecięce w pedagogice są przydatne z kilku względów. Umożliwiają nauczycielowi dokonanie zarówno diagnozy, jak i modyfikacji obrazu Ja dziecka. Nauczyciel poznaje, jak dziecko dokonuje strukturyzacji i restrukturyzacji wiedzy o sobie, jak dokonuje refleksji odnośnie różnych przejawów swojego życia codziennego [Hermans, Hermans-Jansen, 2000], a poza tym pomaga dziecku nadawać doświadczeniom nowe znaczenia, zmieniać (wzbogacać, modyfikować) dotychczasowy obraz Ja dziecka. Ponadto warto zaznaczyć, że z punktu widzenia nauczyciela dziecięce opowiadania o sobie, które następnie poddawane są transkrypcji, mogą być przedmiotem wielokrotnej analizy w celu odkrycia sensu i znaczenia nadawanego przez dziecko własnym doświadczeniom. Za każdym razem można odkryć jakiś inny aspekt ich interpretacji [Nowak-Dziemianowicz, 2002].

Podsumowanie

Wspólnym terminem dla przywołanych wyżej teorii jest pojęcie kompetencja. Jest to termin niezwykle ważny z punktu widzenia badań opisywanych w tej pracy. Wyodrębnienie w prezentowanym tekście terminu „kompetencja" bierze się z kilku powodów. Po pierwsze, wynika z teorii psychospołecznego rozwoju opracowanej przez E. H. Eriksona, który uznaje, że kompetencja i poczucie kompetencji to najważniejszy rys tożsamości w czwartej fazie życia dziecka. Po drugie, wynika z teorii J. R. Harris, która głosi, że „Celem dziecka nie jest stanie się odnoszącym sukcesy dorosłym, podobnie jak celem więźnia nie jest stanie się sprawnym strażnikiem więziennym. Celem dziecka jest bycie odnoszącym sukcesy dzieckiem" [Harris, 1998, s. 217; 1999, s. 32]. Autorka [Harris, 2000] stwier-

dza, że dziecko rzeczywiście zachowuje się czasem tak jak dorosły, ale nie znaczy to, że chce być dorosłym i chce stale naśladować jego zachowania. Równie często dziecko naśladuje kotka lub pieska, co nie oznacza, że chciałoby nim być stale. Po trzecie, termin ten eksponowany jest także w teorii E. L. Deciego i R. M. Ryana odnoszącej się do motywacji wewnętrznej, potrzebnej do samookreślenia się. W teorii tej podkreśla się, że poczucie kompetencji jest jedną z trzech podstawowych potrzeb człowieka wyznaczających jego aktywność i działanie. Eksponując termin kompetencja w sposób naturalny nawiązuje się tu do teorii inteligencji sukcesu J. R. Sternberga, który podkreśla rolę kompetencji. Po czwarte, z badań wynika, że poczucie kompetencji jest wyrażane przez dziecko w opowiadaniu historii o zdarzeniach, w których osiągnęło sukces lub poniosło porażkę, zatem termin ten jest również ważny z punktu widzenia psychologii narracyjnej. Zatem, kompetencja, a zwłaszcza poczucie kompetencji będąc podstawowym warunkiem samoregulacji [White, 1963 za: Grolnick i Ryan, 1989] wydaje się być podstawowym warunkiem autokreacji.

ROZDZIAŁ 3

AUTORSKA KONCEPCJA EDUKACJI DZIECI „OD TWÓRCZOŚCI POTENCJALNEJ DO AUTOKREACJI"

Wprowadzenie

W rozdziale tym przedstawiona jest autorska koncepcja edukacji zorientowanej na wspieranie dziecka w zakresie rozwijania kompetencji kreacyjnych, w tym wzmacniania podstawowych dyspozycji niezbędnych do budowania obrazu, pojęcia i koncepcji Ja oraz osiągania poczucia tożsamości. Uznaje się tu, że poczucie kompetencji stanowi podstawowy kapitał umożliwiający dziecku wejście w okres wczesnej adolescencji, ułatwiający, łagodzący lub zapobiegający trudnościom w budowaniu tożsamości. Zatem zadania edukacyjne odnoszące się do wieku szkolnego (6-12 lat) dotyczą wspierania rozwoju kompetencji i poczucia kompetencji, świadomości własnych mocnych i słabych stron, natomiast zadania odnoszące się do wieku wczesnej adolescencji (13-17 lat) są skierowane na pomoc dziecku w budowaniu koncepcji Ja oraz w pomyślnym rozwiązaniu kryzysu tożsamości. Można uznać, że obydwa wymienione zadania nastawione są na pomoc i wsparcie dziecka w rozwoju i autokreacji. Ich realizacja w procesie edukacji jest niezwykle trudna i wymaga holistycznego podejścia do problemów rozwoju dziecka.

3.1. Kompetencje i poczucie kompetencji jako cele działań edukacyjnych w aktualnej i następnych fazach życia dziecka

Nadrzędnym terminem w tej części pracy jest „poczucie", który towarzyszy takim pojęciom, jak: świadomość, tożsamość, ocena własnej wartości, kompetencja, podmiotowość. Należy wyjaśnić sposób rozumienia i celowość wprowadzenia tego terminu do rozważań związanych z procesami autokreacji

człowieka. Według SŁOWNIKA JĘZYKA POLSKIEGO [Szymczak (red.), 1988, t. 2, s. 722] „poczucie to zdawanie sobie sprawy z pewnych faktów, zjawisk zachodzących w otaczającym świecie, stanów wewnętrznych; świadomość, czucie, wrażenie". W poczuciu wyraża się subiektywne wrażenie czegoś w przeciwieństwie do obiektywnego stanu. Na zakres tego pojęcia składają się: doświadczenia, które są dostępne introspekcji; sposoby zachowania (się) zauważalne przez innych; nieświadome stany wewnętrzne, rozpoznawalne jedynie za pomocą analiz [Majczyna, 2000, s. 39]. Poczucie jest stanem poznawczym (nie emocjonalnym) podmiotu, należy zatem do zakresu myślenia i może polegać na wydawaniu sądu. Natomiast w rozumieniu potocznym termin „poczucie" wiąże się bardziej ze stanem emocjonalnym niż intelektualnym. Mówiąc o „poczuciu" w związku z wybraną kategorią, np. „kompetencją" należy akcentować bardziej wewnątrzpsychiczny i świadomościowy aspekt tej kategorii.

Natomiast termin „kompetencja" można definiować trojako. Po pierwsze, w aspekcie pewnych charakterystyk jednostki (wiedzy, umiejętności, sprawności); po drugie, w aspekcie świadomości, że takie charakterystyki jednostka posiada; po trzecie, w aspekcie przyjęcia przez jednostkę odpowiedzialności za skutki swego działania [Kielar-Turska, 2003, s. 279, Stasiakiewicz, 2004]. Lech Witkowski [2000b, s. 336] określa kompetencje jako repertuar dostępnych człowiekowi środków radzenia sobie ze światem. Podobnie stwierdza J. Raven [1988, s. 99], podkreślając, że kompetencje obejmują te sprawności i zdolności człowieka, które umożliwiają mu efektywne działanie w procesie realizacji ważnych celów i zadań życiowych.

Według M. Kielar-Turskiej [2003, s. 279] termin „kompetencja" ma personalny charakter, co znaczy, że zawsze mówimy o nim w kontekście czyjejś kompetencji. Ważniejsze jest więc mówienie o kompetencji dziecka w aspekcie jej poczucia, jako subiektywnego wrażenia/przekonania o możliwości wpływania na rzeczywistość, bo posiada się do tego zdolności, umiejętności, niezbędną wiedzę i wiarę, że jest to możliwe (poczucie sprawstwa). Anna Brzezińska [1993, s. 28] „poczucie kompetencji" definiuje jako „system przekonań na temat własnej wiedzy i umiejętności w różnych dziedzinach (co wiem, co umiem, co stanowi mój atut, w czym tkwią moje największe możliwości, w czym tkwią moje słabości, co jest moim ograniczeniem)". Potrzeba zdobywania kompetencji wynika z wrodzonej tendencji motywacyjnej, polegającej na dążeniu do wpływania na otaczającą rzeczywistość [White, 1963, za: Czykwin, 1995, s. 17]. Według R. W. White'a [1963 za: Grolnick i Ryan, 1989] kompetencja jest szerokim terminem odnoszącym się nie tylko do umiejętności, ale także wiedzy, jak można przy danych zdolnościach i umiejętnościach efektywnie zaadaptować się do społecznych wymagań w różnych dziedzinach funkcjonowania. Kompetencje wiążą się ściśle z osiągnięciami szkolnymi, stąd w edukacji proponuje się rozpatrywanie ich internalizacyjnego aspektu, mianowicie, poczucia kompetencji. Poczucie kompetencji jest wynikiem oceny swojej efektywności i niezależności, powoduje wzrost rozumienia, kto i co kontroluje wyniki działania oraz daje pewność, że można być sprawcą własnego sukcesu. Tak rozumiane poczucie kompetencji można łączyć z takimi kategoriami psychologicznymi, jak: samoregulacja i autonomia [Grolnick, Ryan, 1989]. Jest to ważne podkreślenie dla tej pracy.

W ostatnich latach w praktyce edukacyjnej odnoszącej się do procesu kształcenia w młodszym wieku szkolnym termin „kompetencja" jest powszechnie używanym hasłem. Oczekiwane kompetencje są przedmiotem formułowania celów edukacji, a następnie przedmiotem oceny i określania osiągnięć szkolnych dziecka. Na podstawie obserwacji praktyki edukacyjnej i analizy literatury [Marjoribanks, 1976] można postawić hipotezę, że zestaw potrzebnych dziecku kompetencji ustalany jest zawsze z perspektywy dorosłego, „wiedzącego lepiej", co będzie dziecku potrzebne w życiu [patrz także: Klus-Stańska, 2005]. Zatem zestaw kompetencji jest zazwyczaj określany w aspekcie dalekich celów edukacji zmierzających do zapewnienia sukcesu w późniejszym życiu. Można również zauważyć jednostronne podejście do problemu kompetencji szkolnych, wyrażające się w preferowaniu przez nauczycieli kompetencji intelektualnych, które jednak z punktu widzenia dzieci nie są im przydatne „ani tu, ani teraz". Rzadko w praktyce edukacyjnej mówi się też o poczuciu kompetencji dziecka, ujmowanej w aspekcie podstawowej potrzeby lub narzędzia umożliwiającego mu optymalne funkcjonowanie w grupie rówieśniczej, w klasie szkolnej i w codziennym życiu poza szkołą.

Należy podkreślić, że w tej pracy ważne są trzy grupy kompetencji dziecka, które od momentu rozpoczęcia nauki w szkole stają się podstawowym źródłem budowania poczucia własnej wartości, ponieważ codziennie eksponowane są w klasie szkolnej i szczególnie mocno podkreślane przez nauczyciela. Są to kompetencje potrzebne do przetwarzania i tworzenia nowych informacji, a więc warunkujące efekty w zakresie czytania, pisania, liczenia, operowania i wykorzystywania wiedzy o świecie. Są one oczekiwane i rozwijane w szkole, a jednocześnie potrzebne dziecku do potwierdzania własnej wartości (w oczach swoich i innych ludzi). Ponadto uznaje się tu za niemniej ważne te kompetencje dziecka, którym w dotychczasowej praktyce edukacyjnej poświęca się dużo mniej uwagi, mianowicie, te potrzebne dziecku do twórczego funkcjonowania w życiu codziennym, a zwłaszcza te, które potrzebne są do budowania własnej, osobistej wiedzy o sobie samym i do budowania wizji własnej przyszłości.

Wydaje się, że dobrym, bo szeroko określonym kontekstem do analizy i projektowania działań edukacyjnych nad rozwijaniem poznawczych kompetencji do przetwarzania i tworzenia wiedzy o świecie i sobie samym jest przyjęcie teorii inteligencji sukcesu R. J. Sternberga i L. Spear-Swerling [2003], a w jej ramach uwzględnienie trzech typów myślenia: analitycznego, twórczego i praktycznego. Wszystkie składniki inteligencji sukcesu powinny mieć szerokie odzwierciedlenie w zaplanowanych i niezaplanowanych sytuacjach edukacyjnych, być uruchamiane podczas realizacji treści z różnych dziedzin poznania (treści matematyczne, polonistyczne, społeczne, przyrodnicze, z zakresu wszystkich dziedzin sztuki). Te trzy rodzaje kompetencji poznawczych będą w jednakowym stopniu uwzględniane i równorzędnie traktowane w modelu edukacji wspierającej dyspozycje kreacyjne i autokreacyjne. Druga grupa, to kompetencje do korzystania z zasobów otoczenia. Uznaje się, że proces budowania obrazu Ja, pojęcia Ja i koncepcji Ja to proces uczenia się, którego materiałem są doświadczenia indywidualne, ale ich opracowywanie polega na porównywaniu i uzgadnianiu z doświadczeniami innych w toku interakcji społecznych. Uczenie się siebie w dużym stopniu polega na przyglądaniu się sobie w „społecznym lustrze", a to wymaga określonych kompetencji związanych z budowaniem relacji społecznych. Kompetencje społeczne wyrażają się w obserwowalnych, konkretnych zachowaniach dzieci na terenie klasy szkolnej, w sytuacjach formalnych i nieformalnych.

Szkoła stanowi dla wielu dzieci nową rzeczywistość, źródło i miejsce gromadzenia doświadczeń poznawczych i społecznych, a w tym źródło wiedzy o sobie, m.in. o swoich sukcesach lub porażkach, a więc źródło wiedzy o sobie jako jednostce mniej lub bardziej kompetentnej w pełnieniu roli ucznia. W trakcie rozwiązywania zadań np. z języka polskiego lub matematyki, dziecko zdobywa wiedzę nie tylko o świecie, ale również o sobie. Uczy się siebie, a wynikiem tego uczenia się może być schemat siebie jako kogoś, kto odnosi sukcesy i tym samym wywołuje reakcję otoczenia. Zaczyna uczyć się historii swoich postępów, a to wyznacza poziom jego aspiracji, rodzaj oczekiwań odnośnie kolejnych sukcesów lub porażek, co z kolei wzmacnia lub osłabia poczucie kontroli lub poczucie sprawstwa. Dlatego włączono tu kolejną, trzecią, grupę kompetencji związanych z umiejętnością oceny osiągnięć własnych na tle dokonań poprzednich lub na tle dokonań rówieśników. Ta grupa kompetencji uwzględnionych w koncepcji edukacji wynika również z przyjęcia teorii rozwoju psychospołecznego człowieka, opracowanej przez E. H. Eriksona. Do grupy tej wchodzą: samoocena globalna i samooceny szczegółowe, traktowane tu jako wskaźniki poczucia kompetencji dziecka, wyrażającej się w jego poczuciu własnej wartości. Uznaje się, że wymienione wcześniej dwie podstawowe

grupy kompetencji (poznawcze i społeczne), którymi dziecko może wykazać się na terenie klasy będą ważne dla kształtowania się poczucia własnej wartości dziecka, które z kolei, według E. H. Eriksona, warunkować będzie pomyślne rozwiązanie kryzysu rozwojowego (12. rok życia) i ułatwiać wejście do fazy budowania tożsamości (13-17 lat).

Biorąc pod uwagę potrzebę stopniowego wprowadzania dzieci na drogę świadomego kreowania własnej drogi życiowej, podkreślić należy, jak ważne są również dyspozycje autokreacyjne, stymulowane w szkole w celu budowania kompetencji autokreacyjnej. Dyspozycje te pomogą dziecku w następnej fazie jego psychospołecznego rozwoju w pomyślnym rozwiązaniu kryzysu rozwojowego związanego z poszukiwaniem odpowiedzi na pytania: „kim jestem?, jakim człowiekiem mogę być?, gdzie jest moje miejsce w świecie?" Są to dyspozycje związane z rozumieniem siebie, swoich oczekiwań, motywów, działań, planów życiowych, słowem — dyspozycje, które pomogą samodzielnie budować wiedzę o sobie (a nie tylko przejmować ją od innych ludzi). Wiadomo przecież, że im bardziej wiedza ta ma charakter wewnętrzny (nie tylko zewnętrzny), im jest bardziej trafna, wolna od naiwności, zniekształceń, stereotypów, tym łatwiej jest zbudować obraz i koncepcję Ja oraz osiągnąć poczucie tożsamości indywidualnej i grupowej.

Warto w tym miejscu zastanowić się, dlaczego kompetencja oraz poczucie własnej kompetencji są ważne w edukacji promującej twórczość i autokreację dzieci w młodszym wieku szkolnym? Erik H. Erikson [1994] twierdzi, że formowanie się tożsamości, a w tym również poczucia własnej wartości, w okresie przedszkolnym można wyrazić następującą formułą „jestem tym, kogo potrafię sobie wyobrazić jako siebie". Natomiast w młodszym wieku szkolnym tożsamość może wyrażać się w formule: „Jestem tym, co mogę się nauczyć wprawiać w działanie" [Erikson, 1994]. Również Ch. Mruk [1995] wskazuje, że samoocena człowieka jest efektem realizacji dwóch motywów: dążenia do kompetencji i utrzymania godności. Przy czym kompetencja jest czymś bardziej uchwytnym niż poczucie godności, ponieważ może być spostrzegana poprzez pryzmat działań efektywnych i nieefektywnych. Brak możliwości zaspokojenia potrzeby bycia kompetentnym stwarza zagrożenie wykształcenia się poczucia niższości, co może mieć poważny wpływ na dalsze funkcjonowanie społeczne oraz poznawcze dziecka w szkole i w późniejszym życiu. Poważną przeszkodą w zdobywaniu poczucia własnej kompetencji dziecka w młodszym wieku szkolnym jest wczesne i nadmierne akcentowanie konieczności wysokich osiągnięć za wszelką cenę oraz tworzenie warunków do rywalizowania dzieci w zakresie osiągnięć edukacyjnych, zwłaszcza, jeżeli konkurencja polega nie na jakości, ale szybkości myślenia

i działania[1]. Dorota Klus-Stańska [2000] podkreśla, że w dotychczasowej edukacji początkowej preferowane są takie kompetencje dziecka, które są łatwo i szybko sprawdzalne dzięki testom. Redukcja kompetencji dziecka do tych, które umożliwiają udział w kulturze (czytanie i pisanie, ustne komunikowanie się, korzystanie z infrastruktury kulturalnej, usługowej i administracyjnej), ale nie umożliwiają tworzenia kultury (aktywność twórcza) spowodowana jest biurokratyzacją kontroli i struktur nadzorczych o charakterze administracyjno-sprawozdawczym. Poczucie własnej kompetencji, zwłaszcza kompetencji szkolnych, jest ważnym wyznacznikiem poczucia własnej wartości dzieci w młodszym wieku szkolnym. Uznaje się, że sukces szkolny zależy tak samo od kompetencji rzeczywistych, jak i poczucia kompetencji (nawet, jeżeli poziom tych kompetencji w rzeczywistości nie jest wysoki), ponieważ wiara w siebie i swoje zdolności pozytywnie wpływa na wyniki funkcjonowania intelektualnego lub społecznego.

Z teorii rozwoju psychospołecznego człowieka opracowanej przez E. H. Eriksona wynika, że pomyślnie rozwiązany kryzys rozwojowy związany z poczuciem kompetencji jest warunkiem przejścia dziecka z czwartej do piątej fazy życia[2]. Tak więc kompetencje szkolne i poczucie tych kompetencji oraz przygotowany grunt do budowy kompetencji autokreacyjnej będą podstawowym kapitałem dziecka, z którym i dzięki któremu może ono wkroczyć w następną fazę życia, aby rozwiązać pomyślnie kryzys tożsamościowy. Rola nauczycieli i wychowawców jako osób wspierających dziecko w rozwoju, a tym samym w nabywaniu tych kompetencji, jest nie do przecenienia.

[1] W rozdz. 2 wskazano na wykryte przez E.H. Eriksona [1994] dwa rodzaje niebezpieczeństw rozwojowych, które mogą stanowić bariery na drodze poczucia kompetencji i odczuwania sukcesów dzieci w młodszym wieku szkolnym. Pierwsze dotyczy możliwości powstania przekonania o niższej wartości. Drugim niebezpieczeństwem może być zjawisko „przerostu adekwatności". Dziecko bardzo ambitne i odpowiedzialne może stać się całkowicie zależne od przypisywanych mu zadań. Jego zachowanie może zdominować zbyt silne poczucie obowiązku, które będzie się ujawniać poprzez dostosowywanie się do szkoły na siłę i za wszelką cenę.

[2] Każdy okres stawia przed jednostką nowe wyzwania, którym musi ona sprostać, choć bez pomocy i wsparcia społecznego jest to dość trudne. Korzystając z dostępnych, już ukształtowanych kompetencji oraz pomocy dorosłych, dziecko podejmuje te wyzwania, dzięki czemu zdobywa nowe kompetencje, które potrzebne będą w następnej fazie życia do rozwiązania nowych czekających kryzysów.

3.2. Model edukacji nastawionej na rozwijanie kompetencji kreacyjnych i autokreacyjnych

3.2.1. Warunki budowania modelu edukacji

Warto zauważyć, że aby w edukacji zbudować nową koncepcję, trzeba zburzyć lub zakwestionować stan poprzedni, a więc przyjrzeć się temu, co działo się w edukacji do tej pory[3].

W rozdziale tym nie dokonuje się szczegółowej analizy efektów realizacji założeń dotychczasowej, ogólnej teorii i praktyki edukacji dzieci w młodszym wieku szkolnym, ponieważ w wielu publikacjach z ostatnich lat można znaleźć liczne przykłady krytycznych osądów. Między innymi o szkole jako jedynie teoretycznym, a zarazem mitycznym, miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia pisała M. Dudzikowa [2001], a K. Kochan [2005] o micie twórczego ucznia w edukacji wczesnoszkolnej. Natomiast D. Klus-Stańska [2000] dokonała gruntownej analizy, a następnie krytyki procesu konstruowania wiedzy ucznia w warunkach edukacji monologowej i dialogowej. Zarzuty stawiane szkole przez D. Klus-Stańską stają się jeszcze bardziej adekwatne, kiedy odniesie się je do problematyki konstruowania wiedzy dziecka o sobie. Poza tymi, inne ważne odniesienia do efektów ostatniej reformy oświaty odnośnie edukacji początkowej można znaleźć w licznych publikacjach [m.in. patrz: Guz, red., 2005; Piwowarski, red. 2003; Miłkowska-Olejniczak i Uździcki, red. 2000; Misiorna, 2005, Putkiewicz, 2005]. Wobec współczesnej teorii i praktyki edukacji początkowej wysuwa się m.in. takie zarzuty, jak: nieklarowność filozoficznych podstaw projektu reformy (Rutkowiak), brak właściwej integracji (Jakowicka) i integralności (Cackowska), niedoskonałość programów i strategii programowych (Gnitecki), nieadekwatny dobór lub układ treści kształcenia (Denek), niesymetryczność interakcji nauczyciel-uczeń (Puślecki), wzrost agresji w szkole (Miłkowska-Olejniczak) [patrz: Miłkowska-Olejniczak, Uździcki, red., 2000].

Natomiast biorąc pod uwagę edukację twórczą, warto tu podkreślić fakt, że podstawy teoretyczne propozycji programowych realizowanych obecnie

[3] Przystępując do budowania nowej teorii lub modelu edukacji, należy uwzględnić kilka zaleceń. Po pierwsze, dokonać gruntownej krytyki dotychczasowej praktyki edukacyjnej. Po drugie, wypracować możliwości autentycznego uczestnictwa wszystkich podmiotów (nauczycieli, wychowanków, rodziców) w stymulowaniu rozwoju dziecka [Witkowski, 2000b, s. 360]. Rzetelne spełnienie pierwszego z proponowanych przez L. Witkowskiego postulatów wymaga przeprowadzenia gruntownej analizy dotychczasowych, teoretycznych założeń edukacji dzieci w młodszym wieku szkolnym, a następnie odniesienia ich do praktyki edukacyjnej i na tym tle (tj. teorii i praktyki) przeprowadzenia krytyki dotychczasowej edukacji twórczej, a w końcu wypracowanie założeń edukacji umożliwiającej rozwój kompetencji autokreacyjnych.

w niektórych placówkach wywodzą się z przyjęcia poznawczego modelu funkcjonowania umysłu. Zgodnie z jego założeniami rolą umysłu jest gromadzenie napływających informacji, sprawne ich zapamiętywanie, odtwarzanie i/lub wykonywanie wyuczonych (nawykowych) czynności w działaniu praktycznym. W dotychczasowej praktyce edukacyjnej dominuje tendencja w kierunku oddziaływania głównie na rozwój umysłowy wychowanka, zmierzająca do wykształcenia wysokiego poziomu umiejętności (sprawności) intelektualnych, nastawienia na osiąganie dobrych wyników w nauce i sukcesów w przyszłym życiu, poprzez usuwanie pojawiających się trudności rozwojowych i nadrabianie braków. W podobny sposób realizowana jest również edukacja twórcza, której można zarzucić jednostronność, nastawienie na doskonalenie zdolności umysłowych, szczególnie zdolności myślenia dywergencyjnego, a pomijanie innych, głównie osobowościowych cech, bardzo ważnych dla kreatywnego funkcjonowania [patrz: Uszyńska-Jarmoc, w druku].

Dotychczasowe, a zarazem nieliczne koncepcje stymulowania aktywności twórczej realizowane są w ogólnym i wciąż powszechnym nurcie edukacji adaptacyjnej, którą najogólniej można określić jako edukację promującą masowość, uniwersalność i unifikację [Lewowicki, 1994]. Tymczasem z punktu widzenia psychologii twórczości próba realizacji nawet najlepszych jej założeń w takim nurcie edukacji skazuje działania twórcze nauczycieli na niepowodzenie, bowiem w nurcie edukacji adaptacyjnej nie jest możliwe promowanie podmiotowości, podtrzymywanie zróżnicowania, pielęgnowanie indywidualności dziecka, a dzięki temu tworzenie warunków do rozwoju cech osobowości twórczej i ich ujawniania w codziennym funkcjonowaniu w postaci oryginalnych zachowań.

Należy podkreślić, iż nie można przeprowadzić krytyki edukacji do autokreacji, ponieważ edukacja zorientowana bezpośrednio na rozwijanie kompetencji autokreacyjnych nie istnieje w polskiej rzeczywistości edukacyjnej, zwłaszcza w odniesieniu do dzieci w młodszym wieku szkolnym.

Planując opracowanie własnego modelu edukacji warto zastanowić się, do jakiego typu istniejących obecnie modeli mógłby się on odnosić. Przyjmując kryterium typologii modeli wychowania[4], zaproponowane przez H. Sanera [zob. Śliwerski, 2002, s. 717-730], którym jest odmienność oczekiwań i wy-

[4] Model pierwszy bazuje na tym, „czym dziecko jeszcze nie jest" i wymaga relacji podporządkowania, ponieważ dziecko nie osiągnęło jeszcze form dojrzałości do bycia dorosłym. Drugi model — równoważności relacji — zakłada, że dziecko jest takim samym człowiekiem, jak dorośli. W ramach tego modelu zachowuje się równowagę między dorosłym a dzieckiem. Skupia się nie na różnicach między nimi, ale na tym, co wspólne. Obie strony wzajemnie się wychowują lub samowychowują, rozpoznając silne strony drugiej osoby. Natomiast według trzeciego modelu — autonomii — dziecko jest „bardziej niż" dorosły, na przykład bardziej kompetentne, odważne w działaniach, mniej konformistyczne, bardziej otwarte na nowe doświadczenia itp.

obrażeń na temat istoty i natury dziecka, a tym samym odmienność podejść w relacjach: dorosły-dziecko, można stwierdzić, że dotychczasowe działania edukacyjne odnoszące się do rozwijania twórczości mieszczą się w modelu wychowania, który bazuje na tym, „czym dziecko jeszcze nie jest". Podstawowym atrybutem tego modelu jest dostrzeżony i eksponowany jakiś „brak" w dziecku — brak dojrzałości, brak mądrości życiowej, brak odpowiedzialności za siebie, brak uspołecznienia itp. Dorośli, którzy działają w ramach tego modelu, tak organizują życie dziecku, aby na każdym kroku doświadczało tego, czego mu jeszcze nie wolno albo czego jeszcze nie potrafi. Działanie dziecka opiera się na przymusie, autorytecie, wymuszonym posłuszeństwie i jest pochodną wysokich ambicji dorosłych. Rodzice lub nauczyciele sądzą, że wiedzą lepiej, czego dzieci potrzebują i tworzą programy działań, które nie są z nimi konsultowane, zatem, są wobec nich zewnętrzne. Szkoła, preferując model wychowania uwzględniający relacje podporządkowania w interakcjach dorosły — dziecko, a jednocześnie odrzucając relacje równoważności lub autonomii, nie stwarza warunków do samodzielnego, twórczego kreowania świata i siebie.

Z punktu widzenia psychopedagogiki kreatywności przyjęcie założeń modelu bazującego na tym, czym dziecko jeszcze nie jest, skazuje również twórcze działania nauczycieli na niepowodzenie. Dlatego warto ocenić dwa pozostałe modele, zastanowić się nad ich przydatnością, a następnie odpowiedzieć na pytanie, czy możliwe jest opracowanie w ramach jednego z nich koncepcji stymulowania postaw twórczych dzieci we wczesnym dzieciństwie[5]. Warto tu podkreślić, że prezentowany w tej pracy autorski model edukacji do twórczości i autokreacji nawiązuje do modelu autonomii, ponieważ m.in. akcentuje liczne cechy dzieci, które wskazują na różnice pomiędzy nimi, a dorosłymi. Na przykład, w modelu autorskim podkreśla się, że zazwyczaj dzieci mają bardziej rozwiniętą wyobraźnię niż przeciętni dorośli, są bardziej otwarte, odważne i niezależne w wydawaniu opinii, są także mniej konformistyczne, bardziej ufne itp.

Poszukując adekwatnego modelu teoretycznego dla wypracowania koncepcji edukacji twórczej dzieci w klasach I-III szkoły podstawowej, można również skorzystać z innej typologii, zaproponowanej przez K. Lubomirską [1994, s. 131-138], w której autorka wskazuje trzy modele edukacji: ekspresyjny, produktywny

[5] Według założeń psychologii humanistycznej, podstawowym warunkiem ukształtowania się postawy twórczej dziecka jest umiejętność przeżycia siebie jako podmiotu kreatywności. Jest to możliwe przy uwzględnieniu zasady respektowania podmiotowości w procesie edukacji, która głosi, że: 1) uczeń staje się sprawcą, a nie tylko odbiorcą zdarzeń; 2) inicjuje różnorodne autonomiczne działania; 3) ma możliwość dokonywania wyborów, umie określić prawdopodobieństwo i/lub wartość konsekwencji wybranego działania; 4) przyjmuje odpowiedzialność za ryzykowne czyny, także za własne niepowodzenia lub porażki.

i model edukacji rozwojowej[6]. Odnosząc to, co dzieje się w obecnej rzeczywistości edukacyjnej do wyróżnionych modeli, można stwierdzić, że dotychczasowe propozycje w zakresie edukacji twórczej (zwłaszcza realizowane w szkole podstawowej) próbują wpasować się w model produktywny, bo taki właśnie ogólny model edukacji realizowany jest powszechnie w szkołach podstawowych. Natomiast już samo zestawienie teoretycznych założeń edukacji twórczej z cechami modelu produktywnego prowadzi do wniosku, że w jego ramach również nie jesteśmy w stanie realizować podstawowych celów wychowania do twórczości. Potwierdza to także obserwacja praktyki edukacyjnej. Natomiast warto tu wskazać, że zaproponowany w tej pracy model edukacji wpisuje się do grupy modeli edukacji rozwojowej, podkreślając przy tym, że rozwój dziecka jest najważniejszą i bezdyskusyjną wartością w edukacji, a znaczący wpływ na jego przebieg i kształt może mieć samo dziecko. Ponadto w autorskim modelu akcentuje się to, że działania twórcze dziecka nie są celem samym w sobie, nie są to też działania nastawione jedynie na produkowanie twórczych dzieł (materialnych i symbolicznych), ale przede wszystkim na wewnętrzne wyniki twórczości (cechy osobowości sprzyjających twórczości i osiąganie kompetencji autokreacyjnej).

Inną ciekawą propozycję podziału modeli edukacji przedstawia A. Brzezińska [2000a]. Autorka wyodrębnia cztery modele wywodzące się z odmiennych koncepcji psychologicznych człowieka oraz z przyjęcia różnych założeń odnośnie jego natury, co z kolei rzutuje na stawianie odmiennych celów, przyjmowanie systemu wartości i zakreślanie obszarów oddziaływań wychowawczych[7]. Ważnym podkreśleniem, podzielanym tu przez autorkę tej pracy, jest opinia wyrażona przez A. Brzezińską, że modele te, choć różne, można traktować jako komplementarne, uzupełniające się, bowiem „nie da się wydzielić działań służących tylko jednemu celowi" [Brzezińska, 2000a, s. 246]. Niemniej jednak warto zaznaczyć, że wyodrębniony przez A. Brzezińską model preferujący bogactwo repertuaru zachowań jest najbardziej bliski założeniom autorskiego modelu edukacji do twórczości i autokreacji.

[6] Model ekspresyjny zakłada tworzenie warunków i podtrzymywanie spontanicznej aktywności dziecka w kierunku twórczej aktywności i różnorodnej ekspresji. Wyniki aktywności dziecka nie podlegają ocenie nauczyciela, ale analizie, rozpoznawaniu i rozumieniu potrzeb dziecka. Model produktywny to model, w którym edukacja nastawiona jest na przyszłą (lub w przypadku szkoły — dalszą) karierę szkolną dziecka. Model edukacji rozwojowej stwarza szanse na rozwijanie możliwości dziecka w dużej mierze przy jego aktywnym i świadomym udziale.

[7] Wyodrębnione modele nie są nazwane, ale przyjmując wymienione przez Autorkę naczelne wartości preferowane w każdym z nich, można je nazwać jako: model obywatelskiej współpracy, model produktywnej niezależności, model krytycznego myślenia, model preferujący bogactwo repertuaru zachowań.

3.2.2. Kierunki myślenia o nowej koncepcji edukacji promującej twórczość i autokreację

Wobec dość powszechnej krytyki edukacji realizowanej obecnie w praktyce warto wypracować od podstaw nowy sposób myślenia o edukacji, która wykorzystywałaby logikę rozwoju człowieka, a jednocześnie, która byłaby spójna, akceptowalna, użyteczna i możliwa do realizacji w obecnej rzeczywistości szkolnej.

Przyjęcie sposobu rozumienia wzajemnych relacji pomiędzy rozwojem a edukacją stanowi pierwszy krok w opracowywaniu nowej koncepcji edukacji dziecka, w tym edukacji twórczej[8]. Kolejne zadanie dotyczy przyjęcia lub wypracowania na nowo koncepcji dziecka (sposobu rozumienia istoty oraz natury dziecka i dzieciństwa) i adekwatnie do tej koncepcji przyjęcie określonej teorii rozwoju, następnie określenie roli nauczyciela w rozwoju dziecka, opracowanie koncepcji programu i metod edukacji, wreszcie wypracowanie sposobów badania efektów pracy oraz oceny tych efektów.

Do jakiej psychologicznej koncepcji człowieka mamy się odwoływać?

W budowaniu modelu edukacji poprzez twórczość do kreatywności i autokreacji nawiązuje się tu zarówno do psychoanalitycznej, humanistycznej, jak i poznawczej koncepcji człowieka[9]. Nawiązywanie do poznawczej koncepcji człowieka wynika z faktu podkreślania w niej aktywnej roli jednostki w świecie, jako człowieka eksperymentującego (badacza), a ponadto wynika z faktu akcentowania roli doświadczeń indywidualnych, jako materiału rozwoju, który podlega nieustannemu gromadzeniu, opracowywaniu i przekształcaniu. W koncepcji poznawczej uznaje się, że stanem normalnym

[8] Zatem należałoby odpowiedzieć na wiele pytań, a mianowicie: jaką koncepcję psychologiczną człowieka ma realizować założony model edukacji? Jakiego dziecka edukacja ma dotyczyć? Jaki ideał (wizja, obraz) dziecka jest oczekiwany? Na jakiej koncepcji rozwoju mamy budować cele działania? Jakie to mają być cele? Jaką można zastosować strategię działania, a w związku z tym, jakie metody pracy preferować i dlaczego? Jaką mamy moc sprawczą, aby realizować przyjętą strategię? Jak opracowywać szczegółowe rozwiązania (scenariusze), wyznaczać warunki i oferty programowe? Jakich wyników oczekiwać? Jak je można określać i jak opracowywać, aby wnioski były poprawne?

[9] Wiesław Łukaszewski [2000, s. 68] podkreśla, że koncepcja psychologiczna człowieka jest jawną lub ukrytą ideą proponowaną przez określony nurt teoretyczny w psychologii. Każda koncepcja stara się odpowiedzieć m.in. na takie pytania, jak: kim jest człowiek? Jakie mechanizmy zachowania rządzą nim? Co w nim jest uniwersalne? Co ponadczasowe? Czy człowiek to układ prosty czy złożony? Jakie czynniki determinują naturę ludzką? Czy domeną natury człowieka jest wolny wybór czy podleganie konieczności? Czy natura ludzka jest stabilna czy zmienna? Jakimi strategiami posługuje się człowiek dla realizacji własnych interesów? Odpowiedzi na te pytania pozwoliły wyodrębnić kilka psychologicznych koncepcji człowieka: psychoanalityczną, behawiorystyczną, humanistyczną, poznawczą, socjobiologiczną, postmodernistyczną oraz różne koncepcje potoczne [Łukaszewski, 2000, s. 68].

jednostki jest dążenie do stałego wzbogacania struktury doświadczenia. Natomiast do humanistycznej koncepcji człowieka nawiązuje się tu ze względu na podkreślanie faktu, iż najważniejszym interesem człowieka jest rozwój osobisty (podczas gdy w psychologii poznawczej jest poznanie, osiąganie równowagi poznawczej); uznawanie, że podstawową strategią w realizacji tego interesu jest samorealizacja, samoaktualizacja (podczas gdy w psychologii poznawczej jest gromadzenie i przetwarzanie informacji). Natomiast koncentrowanie się na przeszłości, przyszłości i teraźniejszości jest domeną człowieka opisywanego w psychoanalizie, podczas gdy w psychologii humanistycznej i poznawczej akcentuje się teraźniejszość.

Do jakiej psychologicznej teorii rozwoju człowieka mamy się odwoływać?

Koniecznym i podstawowym wymogiem budowania nowego modelu edukacji jest odniesienie go najpierw do określonej koncepcji rozwoju jednostki, nie tylko dlatego, że otwarcie na siebie teorii i praktyki edukacyjnej jest warunkiem rozwoju pedagogiki, ale przede wszystkim, dlatego, że projektowana praktyka edukacyjna bez mocnego oparcia w teorii nie może być wzbogacana przez jej potencjalnych realizatorów.

Jak już wcześniej podkreślono, koncepcja psychospołecznego rozwoju człowieka opracowana przez E. H. Eriksona [1965, 2000], stanowi dogodną ramę dla budowania modelu edukacji poprzez twórczość do autokreacji, ponieważ, jak już wykazano w rozdziale 2, do wszystkich etapów psychospołecznego rozwoju dziecka można sformułować szczegółowe zadania edukacji. Ponadto przyjęcie tej teorii pozwala nauczycielowi projektować pracę diagnostyczną. Wsparcie i pomoc nauczyciela w rozwoju dzieci w młodszym wieku szkolnym, które w teorii E. H. Eriksona powinny być w czwartej fazie rozwoju[10], powinno być budowane na zasadzie przyjęcia tezy o ciągłości rozwoju człowieka. Zatem edukacyjna diagnoza rozwoju dziecka powinna dotyczyć wcześniejszych etapów jego życia i zmierzać do określenia efektów przebiegu i skutków radzenia sobie z dotychczasowymi kryzysami. Inaczej mówiąc, podjęcie przez nauczyciela pracy z dziećmi wymaga udzielenia najpierw odpowiedzi na pytanie, w jakim stopniu i zakresie zrealizowane są podstawowe zadania rozwoju, odnoszące się do aktualnej i wcześniejszych faz życia dziecka: osiągnięcie zaufania do ludzi, samokontrola i poczucie własnej odrębności, orientacja na cele, inicjatywa w działaniu, oraz jak realizowane są zadania aktualnej fazy

[10] Edukacyjna interpretacja kolejnych faz życia człowieka w koncepcji E.H. Eriksona wyraża się w pytaniu: „W jakiej fazie jest dziecko?", a nie w pytaniu „Ile ma lat?".

życia (osiąganie poczucia kompetencji i poczucia własnej wartości)? Zakłada się, że edukacja dziecka w młodszym wieku szkolnym powinna uwzględnić cechy najbliższej fazy życia, po to aby nauczyciel mógł planować pomoc dziecku w procesie radzenia sobie z nowym zadaniem rozwojowym, a mianowicie, znalezienie odpowiedzi na pytania: „kim jestem?, kim chcę być?, kim mogę być?" Dlatego, oprócz teorii E. H. Eriksona przyjmuje się tu również ogólne założenia odnośnie rozwoju i edukacji dziecka opracowane przez L. S. Wygotskiego, które dotyczą wyodrębnienia przez autora dwu stref rozwoju: aktualnej i najbliższej. Założenia odnośnie edukacji dotyczą jej roli jako motora rozwoju, w myśl zasady, że tylko taka edukacja jest dobra, która go wyprzedza. Dlatego przyjęto tu, że ważne kompetencje dziecka, które decydują o pomyślnym rozwiązaniu kryzysu rozwojowego w czwartej fazie życia (młodszy wiek szkolny) znajdują się w strefie aktualnego rozwoju dziecka, natomiast tożsamość, której warunkiem jest obraz Ja, pozytywna i jednocześnie adekwatna samoocena oraz poczucie własnej wartości to warunki do ukształtowania się tożsamości indywidualnej i społecznej, to jest właściwości, która odnosi się do strefy najbliższego rozwoju (piątej fazy życia). Przyjęcie opracowanej przez E. H. Eriksona dynamicznej i genetycznej perspektywy ujmowania osoby w kontekście jej funkcjonowania w przeszłości i w przyszłości staje się podstawą do określenia bliskich i dalekich konsekwencji wychowawczych, zarówno bezpośrednich, jak i pośrednich, a oprócz tego daje możliwość uwzględniania w edukacji szerokiego kontekstu, w który uwikłane jest dziecko. Ponadto przyjęcie koncepcji E. H. Eriksona pozwala nauczycielowi widzieć całą perspektywę rozwojową dziecka, a zatem umożliwia realizację zadań, które dotyczą nie tylko funkcjonowania ucznia „tu i teraz", lecz odwołują się do wcześniejszych i następnych faz życia.

Jakiego dziecka dotyczy edukacja? Kim jest dziecko? Jaka jest wizja, obraz, ideał dziecka?

Podstawą opracowania koncepcji edukacji wspierającej twórczość i autokrację jest przyjęcie tezy, że najważniejsze źródło twórczości dziecka stanowi jego potencjał twórczy, który może uaktywniać się, ujawniać i rozwijać już w bardzo wczesnym dzieciństwie. Zakłada się tu, że każde dziecko dysponuje twórczym potencjałem, ale często już w pierwszych latach uczęszczania do szkoły, w wyniku trenowania w rozwiązywaniu zadań o charakterze zamkniętym, nie każde dziecko ujawnia lub wykorzystuje możliwości twórczego działania w swym codziennym funkcjonowaniu [Lewis, 1988; Healy, 1996; Szmidt, 2001]. Podkreśla się też, że wychowanie człowieka do twórczego życia, nieskrępowanego negatywnymi więzami kulturowymi wymaga stworzenia mu przestrzeni dla kształtowania się indywidualności już we wczesnym

etapie rozwoju. Owa przestrzeń ma być miejscem, w którym rozwija się niepowtarzalność, zgodna z naturą, w sposób ekologiczny. Twierdzi się, że twórcze wychowanie nie powinno tworzyć człowieka, ale powinno mu umożliwić tworzenie samego siebie. Człowiek, aby mógł urzeczywistnić wszystkie swoje możliwości intelektualne i emocjonalne musi być twórczy, wolny i spontaniczny. Jednocześnie, aby był twórczy, musi być świadom swej odrębności, indywidualności i niepowtarzalności. Przyjęcie takiego założenia wymaga już na starcie edukacji zinstytucjonalizowanej stymulowania rozwoju dyspozycji kreacyjnych i autokreacyjnych dzieci.

Zatem odpowiedź na pytanie, dlaczego model edukacji odnosić się ma do dzieci w młodszym wieku szkolnym nie powinna budzić wątpliwości typu: czy działania edukacyjne prowadzone w zakresie podtrzymywania i stymulowania rozwoju dyspozycji kreacyjnych i autokreacyjnych nie są przedwczesne. Analizując literaturę z zakresu psychologii rozwoju, psychologii twórczości, a jednocześnie psychologii socjalizacji dziecka można zauważyć kilka niebezpieczeństw dla rozwoju dziecka, wynikających ze sprzecznych tendencji, o których pisano w rozdziale 2. Świadomie zorganizowany proces edukacji w kierunku udzielania dziecku pomocy w działaniach kreacyjnych i autokreacyjnych ma ułatwić mu godzenie tych sprzecznych tendencji. Pierwsza z nich ujawnia się w działaniach zmierzających do zachowania oryginalności, indywidualności oraz autonomii (niezależności w twórczym myśleniu i działaniu). Tendencja druga wynika z silnie odczuwanej potrzeby relacji z innymi, potrzeby współbycia w grupie rówieśniczej (procesy kategoryzacji społecznej, procesy kontrastu i asymilacji), realizacji potrzeby kompetencji i poczucia kompetencji, potrzeb potwierdzanych głównie przez rówieśników. Są to ogromnie złożone problemy, z którymi dziecko zazwyczaj ma trudności w szkole i bez pomocy nauczyciela może nie potrafić im sprostać. Warto przypomnieć, że według J. R. Harris [1998], dziecko już od najmłodszych lat rozwija w sobie różne cechy i odgrywa odmienne, czasami sprzeczne role w różnych środowiskach. Ujawnia inną stronę osobowości, w zależności od tego, z kim i w jakim kontekście społecznym wchodzi w interakcje. Judith R. Harris [1998, s. 77] podkreśla, że „w mechanizm uczenia się, w jaki wyposażone są niemowlęta wbudowane jest ostrzeżenie: to, czego się nauczysz w jednym kontekście, niekoniecznie musi działać w innym". Dziecko potrafi przełączać się na inne kody zachowań obowiązujące w różnych sytuacjach. Przełączanie kodów wynika z chęci bycia w grupie. Dzieci „ciążą" ku „swoim", a dla nich „swoi" to rówieśnicy. Sposób autokategoryzacji jest wyznaczany przez procesy grupowe: Ja kontra Ty, Ja kontra My. Zdolność tworzenia relacji dwustronnych jest widoczna już po urodzeniu, natomiast grupowość rozwija się dłużej i choć nie jest tylko kategorią czysto intelektualną — bo towarzyszą jej głębokie emocje — oparta jest na uznaniu podstawowych podobieństw (wspólne cechy) lub na wspólnym losie (jesteśmy w tej samej klasie). Przypomnieć tu warto, że podsystem grupowości i podsystem relacji osobowych nie tylko działają niezależnie, ale mogą działać przeciw sobie.

Nauczyciele, a zwłaszcza rodzice, zazwyczaj widzą dziecko w dalekiej perspektywie planując mu karierę życiową, zawodową, rodzinną. Dziecko w zasadzie nie ma nic do powiedzenia w sprawach własnego rozwoju. Tymczasem z punktu widzenia psychologii i pedagogiki humanistycznej w edukacyjnym myśleniu o rozwoju dziecka i w podejmowaniu działań polegających na udzielaniu mu wsparcia oraz pomocy w kształtowaniu się twórczej osobowości ważne jest przyjęcie założenia, że dziecko jest potencjalnie zdolne, twórcze, samosterowne, autonomiczne, potrafi dokonywać wyborów i podejmować decyzje zgodne z potrzebami rozwojowymi. Dlatego już od najmłodszych lat życia dziecka nauczyciel powinien tworzyć mu warunki do ujawniania się i/lub rozwijania cech osobowościowych, które sprzyjają tworzeniu. Zatem, obraz dziecka przyjęty w tej pracy tworzą m.in. takie właściwości, jak: niezależność myślenia, ciekawość świata, zdolność dostrzegania problemów i redefiniowania ich, nonkonformizm, wrażliwość, odporność na krytykę ze strony rówieśników, zdolność do racjonalnych reakcji na niepowodzenia, gotowość i umiejętność przezwyciężania w działaniu twórczym niedostatku środków, umiejętności lub warunków, wiara we własne możliwości, odwaga w podejmowaniu ryzyka; zdolność do utrzymywania wysokiego poziomu mobilizacji, gotowość do przełamywania nawykowych sposobów działania, gotowość do ekspresji uczuć, umiejętność samodzielnego podejmowania decyzji, gotowość do współpracy, ale również do pracy indywidualnej, niezależnej, realizowanej w pojedynkę.

W procesie wspierania rozwoju, w którym daje się dziecku miejsce na działania autokreacyjne, tak naszkicowany obraz (wizja) dziecka może być pomocny. Zatem przyjmuje się tu następujące, ogólne założenia odnośnie natury dziecka. Po pierwsze, dziecko w młodszym wieku szkolnym jest istotą unikalną i niepowtarzalną od urodzenia, a w toku socjalizacji i edukacji powinno wzmacniać tę niepowtarzalność, jednocześnie akceptując (tolerując) zachowania innych członków własnej społeczności. Po drugie, każde dziecko jest wyposażone w intelektualne predyspozycje do twórczości (zdolność myślenia twórczego i wyobraźni twórczej). Po trzecie, dziecko w młodszym wieku szkolnym samodzielnie poznaje i doświadcza świata oraz siebie, jest także otwarte na poznawanie innych, ciekawe podobieństw i różnic odnośnie doświadczeń własnych i rówieśników; zdolne do dzielenia się własnymi doświadczeniami. Jest z natury otwarte na kon-

takty społeczne z rówieśnikami w zabawie, nauce lub pracy. Jest także z natury radosne, skore do żartów i dowcipów, chętne tak samo do zabawy, jak i pracy. Po czwarte, dziecko w sposób naturalny, choć najczęściej nieświadomie, dąży do samorealizacji (realizacji własnych potrzeb, zdolności, zainteresowań i oczekiwań), odczuwa silną potrzebę bycia jednostką kompetentną i wykazuje silną potrzebę sprawstwa. Po piąte, dziecko może być współtwórcą swojego rozwoju, może dokonywać wyborów odnośnie różnych, możliwych koncepcji Ja i stopniowo brać odpowiedzialność za własne, świadomie podejmowane wybory.

Decyzja odnośnie młodszego wieku szkolnego jako adresata opracowywanego modelu edukacji wiąże się także z liczeniem się z poważnymi zmianami zachodzącymi w sytuacji życiowej dziecka, związanymi głównie z przejściem z przedszkola do szkoły. Od lat podkreśla się, że przejście z okresu zabawy do nauczania formalnego jest jednym z ważniejszych i bardziej dramatycznych wydarzeń w życiu dziecka, dlatego potrzebuje ono psychologicznego wsparcia. Ponadto przejście od własnych, indywidualnych doświadczeń (intelektualnych, emocjonalnych i praktycznych) do doświadczeń społecznych i konieczności przyjmowania społecznych norm wymaga nowych kompetencji. Nierzadko nowi rówieśnicy i nauczyciele oraz nowe wymagania wymuszają nowe role, zachęcają dziecko do „zmiany maski", po to, aby podobać się nauczycielowi i spełniać jego oczekiwania. Zdarzenia te mogą stanowić zagrożenie dla integralności Ja. Warto też wspomnieć, że zarówno jakiś spektakularny sukces w szkole lub nieoczekiwana porażka zmusza dziecko do samodzielnego poradzenia sobie z przywróceniem sprawności w analizowaniu siebie i redukcji powstałego dysonansu ze względu na odczuwaną silną potrzebę podtrzymywania poczucia własnej wartości. Inne niebezpieczeństwo w tym okresie życia dziecka stanowią te sytuacje edukacyjne, które prowadzą do tworzenia się niskiej schematowej odrębności własnej osoby, ze względu na dużą liczbę uczniów w klasie i jednakowe sposoby komunikowania się nauczyciela z dziećmi. Interakcje werbalne nauczyciel-grupa, a znikoma liczba interakcji: nauczyciel — konkretny uczeń, redukuje do znikomej liczby pojęcia specyficzne dla Ja. Wyzwala to tendencję do posługiwania się schematami odnoszącymi się nie do indywidualnej jednostki (schematem Ja), ale do grupy, czyli schematem My, wspólnym dla wszystkich. W konsekwencji prowadzić może do dezorganizacji poznawczej reprezentacji Ja, ponieważ zakwestionowaniu może ulec dotychczasowy wizerunek siebie.

Jakie są relacje pomiędzy rozwojem a edukacją do twórczości i autokreacji?

Na podstawie krytycznej analizy dotychczasowych poczynań w zakresie edukacji twórczej rysuje się wizja myślenia o edukacji twórczej dziecka, mieszczącej się w paradygmacie szeroko pojętej edukacji promującej rozwój lub edukacji rozwojowej [Lubomirska, 1994]. Proponując koncepcje wspierania rozwoju, w tym rozwoju dyspozycji twórczych, należy pamiętać, że według społecznej psychologii rozwoju na osiągnięcia rozwojowe oprócz czynników biologicznych (zegara biologicznego) wpływ mają czynniki społeczne. To, kim staje się dziecko, zależy od tego, w jakie związki i relacje wchodzi z innymi ludźmi i ze światem. Zatem zmiany rozwojowe uwarunkowane są czynnikami społecznymi związanymi zarówno z procesami socjalizacji, jak i edukacji.

Przyjmuje się tu transakcyjny model rozwoju i zachowania dziecka, który jest wynikiem interakcji i wymiany trzech grup czynników: cech dziecka i jego doświadczeń, źródeł biologicznych (genotyp) oraz zewnętrznych źródeł doświadczeń (kulturotyp). Ważne jest także podkreślenie, że same doświadczenia nie gwarantują rozwoju, ale bez nich rozwój nie jest możliwy. Doświadczenia indywidualne, jako materiał rozwoju organizowane są w wewnętrzne struktury psychiczne, które są podstawą budowania poczucia kompetencji (faza czwarta) i kształtowania się tożsamości jednostkowej, indywidualnej (faza piąta). Doświadczenia zbierane w grupie rówieśniczej są podstawą do tworzenia zmian wspólnych (budowania tożsamości grupowej, społecznej), czyli tożsamości My. Doświadczenia indywidualne są źródłem budowania poczucia kompetencji, a ważne dla dziecka kompetencje to te, którymi może wykazać się w szkole, wśród rówieśników. Dziecko jest osobą aktywną w sprawach swojego rozwoju, a doświadczenia indywidualne, które zdobywa i które są traktowane jako materiał rozwoju, nie są od niego niezależne. Przyjmuje się tu także założenie, że rozwój jest kombinacją cech indywidualnych i różnorodnych doświadczeń dziecka związanych z jego funkcjonowaniem w bliższym i dalszym środowisku, a każda zmiana w rozwoju jest oparta na poprzednich i jest z nimi zintegrowana. Uznaje się ponadto, że zmiany rozwojowe charakteryzują się ciągłością i kierunkowością, co znaczy, że mogą następować zarówno zmiany progresywne, jak również regresyjne.

Niektóre wyniki badań [Harris, 1995] sugerują, że na rozwój dziecka, jako wynik transmisji wzorców kulturowych istniejących w środowisku, duży wpływ ma socjalizacja przebiegająca poza domem, w grupach rówieśniczych. Założenie o doniosłej roli przekazu społeczno-kulturowego w postaci symboli i wzorców zachowań czerpanych z bezpośrednich kontaktów społecznych dla doświadczeń dziecka, powinno być podstawą do projektowania twórczych działań z dziećmi.

Według założeń edukacji rozwojowej tylko sytuacje i interakcje mające dla dziecka sens i znaczenie mogą sprzyjać powstawaniu zmian rozwojowych, zarówno uniwersalnych i wspólnych, jak i zmian indywidualnych [Bee,

2004; Brzezińska, 2000, s. 20-29, Brzezińska, 2005]. Zmiany uniwersalne (powszechne), które są wynikiem działania zegara biologicznego i zegara społecznego, dotyczą wszystkich ludzi i sprawiają, że ludzie są podobni do siebie. Natomiast zmiany wspólne dotyczą tych ludzi, którzy zdobyli w określonym czasie podobne doświadczenia społeczne, ponieważ przeżyli podobne sytuacje i zdarzenia. Zmiany takie są typowe, wspólne dla pokolenia żyjącego w określonym czasie i miejscu. Zmiany indywidualne to takie, które wynikają z unikatowych (pozytywnych i negatywnych) doświadczeń człowieka, mających dla niego znaczenie [Brzezińska, 2005]. Pielęgnowanie i wzmacnianie indywidualnych zmian w rozwoju można uznać za podstawową szansę twórczości, warunkującą niepowtarzalność osobowości, oryginalność zachowań i postaw jednostki. Zatem od kształtu konkretnej koncepcji edukacji zależy, czy zmiany indywidualne będą pielęgnowane, wzmacniane i rozwijane, czy istniejące różnice pomiędzy dziećmi będą podstawą do wzmacniania indywidualności czy też będą niszczone w celu maksymalnego upodabniania dzieci do siebie.

Jakie są podstawowe cele i zadania edukacji wspierającej rozwój (kompetencje kreacyjne i autokreacyjne?

Przyjęcie założenia, iż rozwój dziecka jest podstawową wartością w edukacji wyznacza podstawowe zadanie, które można ująć jako wspieranie rozwoju, polegające na wielorakich działaniach przyczyniających się do powstawania zmian rozwojowych, zarówno uniwersalnych i wspólnych, ale przede wszystkim zmian indywidualnych, które decydują o niepowtarzalności (oryginalności) człowieka.

Zmiany indywidualne w rozwoju dziecka, które powinny być głównym celem edukacji nastawionej na rozwijanie kompetencji kreacyjnych i autokreacyjnych, są możliwe, jak już podkreślono, dzięki interakcjom poznawczym i społecznym dziecka ze światem, a więc dzięki wielostronnej aktywności dziecka. Uznaje się, że jest ona jednym z ważniejszych czynników rozwoju. Stąd szczegółowe zadania edukacji wspierającej rozwój dziecka, w zależności od sytuacji, wyznaczonych celów i kontekstu społecznego, mogą sprowadzać się do:

- tworzenia warunków do powstawania zmian rozwojowych, poprzez organizowanie sytuacji i okazji do samodzielnego gromadzenia różnorodnych doświadczeń dzięki aktywności własnej w toku uczenia się spontanicznego;
- towarzyszenia dziecku w procesie rozwoju poprzez inspirowanie go do podjęcia aktywności oraz udzielanie mu różnorodnego rodzaju wsparcia w procesie gromadzenia doświadczeń i uczenia się spontaniczno-reaktywnego i reaktywno-spontanicznego;

- stymulowania procesu powstawania zmian rozwojowych poprzez organizowanie i kierowanie aktywnością (procesem uczenia się) dziecka w celu inicjowania nowych zmian rozwojowych w procesie uczenia się reaktywnego.

Podstawowe cele rozwoju człowieka, przypisane przez E. H. Eriksona poszczególnym fazom życia, są podstawą do wyznaczania bardziej szczegółowych zadań edukacji, odnoszących się do wcześniejszych, aktualnej, jak również do najbliższej fazy życia dziecka (patrz: tabela 2.).

Według E. H. Eriksona poczucie kompetencji jest podstawowym celem rozwoju dziecka w wieku szkolnym (6-12 lat), a poczucie tożsamości celem rozwoju we wczesnej adolescencji (13-17 lat). Jeżeli przyjmuje się, że ogólnym, podstawowym i jednocześnie nadrzędnym zadaniem edukacji jest wspieranie rozwoju dziecka, to tworzenie warunków do aktywności twórczej jako czynnika rozwoju dyspozycji do przetwarzania informacji o sobie i o świecie (myślenia analitycznego, praktycznego i twórczego), kompetencji społecznych oraz poczucia kompetencji jako warunku poczucia własnej wartości jest najważniejszym zadaniem dla okresu wczesnej edukacji, czyli tym zadaniem, które odwołuje się do sfery aktualnego rozwoju dziecka. Przyjmując z kolei założenie L. S. Wygotskiego, że tylko takie nauczanie jest dobre, które wyprzedza rozwój, można sformułować kolejne zadanie edukacji, które dotyczy przygotowania dziecka do radzenia sobie w następnym etapie rozwoju — to jest wczesnej adolescencji — z problemami związanymi z budowaniem tożsamości indywidualnej i społecznej, poszukiwaniem odpowiedzi na pytania: „kim jestem i kim mogę się stać? Stymulowanie rozwoju dyspozycji autokreacyjnych poprzez umożliwienie uczniom w twórczej aktywności[11] podejmowania prób kreowania siebie, tworzenia różnych wizji samego siebie i swojej przyszłości jest z kolei tym zadaniem, które odwołuje się do sfery najbliższego rozwoju, poprzez stopniowe oswajanie się z problemami poznawania siebie, akceptowania siebie, brania odpowiedzialności za siebie i własny rozwój. Ponadto nauczyciel ma rozpoznać efekty rozwiązania kryzysów rozwojowych z wcześniejszych faz życia dziecka oraz wzmacniać je poprzez tworzenie warunków do: 1) rozszerzania się ufności wobec coraz szerszych kręgów społecznych, 2) nabywania poczucia autonomii, 3) poczucia inicjatywy w działaniu i poczucia sprawstwa oraz samokontroli. Uwzględnianie w edukacji dwóch poziomów rozwoju dziecka:

[11] Należy podkreślić, że twórczość jest nie tyle celem samym w sobie (najczęściej jest tak rozumiana w praktyce szkolnej), ale warunkiem i narzędziem rozwoju dziecka, a w tym również rozwoju jego samowiedzy i samooceny, a w konsekwencji poczucia kompetencji i własnej wartości jako warunków samospełnienia i samorealizacji. Uznaje się, że samorealizacja sprzyja działaniom twórczym, a te z kolei są przejawem samorealizacji, zatem zachodzą tu relacje dwustronne.

Tabela. 2. Etapy psychospołecznego rozwoju człowieka wg E.H. Eriksona [opracowano na podstawie: Erikson, 1997; Newman i Newman, 1984]

Etap i wiek	Kryzys psychospołeczny	Cel rozwoju	Główna cnota	Centralny proces	Źródła zagrożeń
okres niemowlęcy (0-1 rok)	bazowa ufność *vs* brak bazowej ufności	osiągnięcie zaufania do opiekuna (matki lub innej osoby)	nadzieja	wzajemność i wymiana	rodzice
dzieciństwo (2-3 lata)	autonomia *vs* wstyd i wątpliwości	osiągnięcie samokontroli i poczucia własnej odrębności	wola	imitacja	program żłobka i przedszkola
wiek zabawy (4-5 lat)	inicjatywa *vs* poczucie winy	ukształtowanie orientacji na cele i inicjatywa w działaniu	przedsiębiorczość	identyfikacja	mass media
wiek szkolny (6-12 lat)	produktywność *vs* poczucie niższości	osiągnięcie poczucia własnej kompetencji	kompetencja	edukacja	wychowanie seksualne
wczesna adolescencja (13-17 lat) późna adolescencja (18-22 lata)	tożsamość grupowa *vs* alienacja, tożsamość indywidualna *vs* dyfuzja ról	osiągnięcie odpowiedzi na pytanie, kim jestem i kim mogę być, wierność sobie	wierność	nacisk rówieśników	alkoholizm młodzieńczy
wczesna dorosłość (23-34 lata)	intymność *vs* izolacja	osiągnięcie zdolności do miłości bez utraty poczucia własnej tożsamości	miłość	wzajemność między rówieśnikami	rozwód
średnia dorosłość (35-60 lat)	generatywność *vs* stagnacja	potrzeba opiekowania się i troska o los młodszych generacji	troska	dopasowanie osoba — środowisko i twórczość	starzejący się rodzice
późna dorosłość (powyżej 61 lat)	integralność *vs* desperacja i rozpacz	osiągnięcie mądrości życiowej w wyniku pozytywnego bilansu życia	mądrość	introspekcja	„krucha" starość a opieka otoczenia

Źródło: A. Brzezińska [2000, s. 156]

aktualnego i potencjalnego pozwoli respektować zasadę o nauczaniu wyprzedzającym rozwój. Przyjęcie założenia L. S. Wygotskiego o urzeczywistnianiu się potencjalnych zdolności pod wpływem i poprzez interakcje społeczne oraz przyjęcie założeń J. R. Harris odnośnie procesów socjalizacji grupowej ułatwić może realizację wymienionych zadań edukacji zarówno w strefie najbliższego, jak i aktualnego rozwoju dziecka.

Zadania szczegółowe edukacji można odnieść zarówno do działań stymulujących rozwój dyspozycji kreacyjnych i autokreacyjnych, jak i do działań profilaktycznych, terapeutycznych, korekcyjnych i kompensacyjnych. Zadania nauczyciela wynikające z celów ogólnych można wyznaczyć w sposób następujący:

- przygotowanie dziecka do podjęcia decyzji[12] o inicjowaniu twórczych działań i chęci „stawania się" twórczą osobą;
- samodzielne budowanie (konstruowanie) przez dziecko wiedzy o twórczości, dziedzinach, mechanizmach i uwarunkowaniach zachowań twórczych (metatwórczość); można przyjąć, iż wiedza o twórczości stanowi klucz do twórczości.
- stymulowanie zdolności twórczych potencjalnych, to jest takich intelektualnych cech, jak: zdolności twórczego myślenia (ćwiczenie płynności, giętkości, oryginalności myślenia) oraz zdolności uruchamiania i wykorzystywania wyobraźni twórczej;
- tworzenie warunków do rozwijania twórczych uzdolnień plastycznych i werbalnych (wzbogacanie wiedzy i umiejętności związanych z określoną dziedziną twórczej aktywności, z określonym kodem symbolicznym, językiem wypowiedzi plastycznej, werbalnej, muzycznej, ruchowej);
- wzmacnianie twórczych działań plastycznych i werbalnych (wielozmysłowych, wielopoziomowych, wielopłaszczyznowych) w sytuacjach szkolnych i pozaszkolnych;

[12] Warunkiem podjęcia decyzji o działaniu twórczym jest pomoc dziecku w budowaniu jego przekonania o potrzebie tworzenia teraz i w przyszłości, w zdobywaniu wiedzy o technikach myślenia twórczego i technikach tworzenia, mechanizmach twórczości, technikach przenoszenia działań twórczych z sytuacji wymyślonych, sztucznych, laboratoryjnych na sytuacje życiowe. Innym celem jest rozwijanie umiejętności rozpoznawania sytuacji, w których twórczość jest oczekiwana lub wręcz wymagana; w ramach realizacji zadań z tego obszaru ważne jest również dokonanie indywidualnej diagnozy efektów twórczości każdego dziecka (analizowanych w aspekcie kompleksu zdolności, cech osobowości, warunków społecznych) oraz ustalenie słabych i mocnych stron aktywności twórczej, a następnie wypracowanie wspólnie z dzieckiem optymalnych dla niego sposobów uprawiania twórczej aktywności i wybranie optymalnych dziedzin działania; należy podkreślić, że analiza indywidualnych rezultatów twórczej aktywności dzieci nie jest dokonywana po to, aby stwierdzić, jakie dziecko jest lub nie jest w zakresie osiągnięć twórczych, ale po to, aby uzyskać informacje o tym, na jaki kierunek wspierania twórczości dziecięcej wskazują otrzymane wyniki [Uszyńska-Jarmoc, 2005].

- pomoc dziecku w osiąganiu gotowości do realizowania zadań rozwojowych, przewidzianych dla najbliższej fazy życia;
- tworzenie warunków do ekspresji uczuć, które w codziennych sytuacjach edukacyjnych ukrywane są z obawy przed karą lub z powodu poczucia winy;
- nawiązywanie bezpośrednich, szczerych, prawdziwych kontaktów z dzieckiem w różnych relacjach społecznych;
- tworzenie warunków do podejmowania zadań, w których dziecko wcześniej doznawało niepowodzeń lub z których wycofuje się, uważając je za zbyt trudne dla siebie;
- pomoc dziecku w realizacji trudnych zadań, aby mogło doświadczać poczucia sukcesu;
- dostarczanie dziecku pozytywnych wzmocnień odnośnie przejawów jego oryginalnych zachowań i działań; pielęgnowanie (a nie niwelowanie) różnic między dziećmi w myśleniu oraz odczuwaniu świata i siebie;
- wzmacnianie chęci do osiągania pełni stanu psychofizycznej równowagi (samorealizacji).

Kto jest realizatorem edukacji?

W licznych publikacjach dotyczących twórczości mówi się o nauczycielu jako twórcy edukacji. Wydaje się jednak, że takie określenie może być dość niebezpieczne, bowiem jeżeli mamy do czynienia z twórcą, to musimy wziąć pod uwagę tworzywo, na które twórca oddziałuje, a wtedy musimy mówić o relacji typu: podmiot-przedmiot. Niebezpieczeństwo występuje wtedy, kiedy jednocześnie podkreśla się konieczność respektowania zasady podmiotowości w edukacji, potrzebę wzmacniania autonomii dziecka i stwarzania warunków do samoregulacji. To prowadzi do zestawiania ze sobą sprzecznych haseł. Dlatego warto podkreślać, że nauczyciel jest raczej współtwórcą zdarzeń edukacyjnych [Klus-Stańska, 1999a]. W relacjach edukacyjnych, podobnie jak uczeń, jest jednocześnie twórcą i tworzywem. Dlatego warto mówić raczej o dwupodmiotowości w wychowaniu do twórczości, co oznacza nie tylko współtworzenie zdarzeń, ale też podleganie ich wpływom. Akcje i reakcje partnerów przeplatają się wpływając modyfikująco na następne zdarzenia, na ich interpretację i reinterpretację. Respektowanie założenia o ważnej roli zarówno nauczyciela, jak i dzieci jako współtwórców edukacji, wymaga przyjęcia kilku metod pracy, w których rodzaj uczenia się, rodzaj aktywności, rodzaj interakcji nauczyciel — dziecko, jak i stopień interwencji oraz nacisków społecznych na dziecko jest

różny; w których uznaje się, że w niektórych sytuacjach dziecko może być bardziej aktywne, autonomiczne i kompetentne niż nauczyciel.

Jaki rodzaj uczenia się dziecka i jakie metody pracy są preferowane?

Należy przypomnieć, że proces kształtowania się kompetencji kreacyjnych i autokreacyjnych dziecka w młodszym wieku szkolnym rozpatrywany jest tu szeroko, jako proces uczenia się polegający na gromadzeniu i przetwarzaniu poznawczych, społecznych i praktycznych (indywidualnych i grupowych) doświadczeń zdobytych dzięki twórczej aktywności. Uczenie się siebie, budowanie obrazu i koncepcji Ja może przebiegać w kilku formach: uczenie się spontaniczne, które przebiega według własnego, wewnętrznego programu (dziecko robi to, co chce), uczenie się reaktywne, które realizowane jest według programu zewnętrznego (dziecko robi to, czego chce jego nauczyciel) oraz uczenie się spontaniczno-reaktywne (dziecko robi to, co chce, ale chce tego, czego chce jego nauczyciel) [Wygotski, 1971]. Przyjmuje się, że wszystkie formy uczenia się, to jest nabywania wiedzy o sobie i budowania kompetencji uczniów w młodszym wieku szkolnym mogą być obecne w ich działaniach. Wymienionym rodzajom uczenia się odpowiadają różne typy sytuacji edukacyjnych, które nauczyciel powinien doceniać i uwzględniać w procesie wychowania do twórczości i autokreacji, bez preferowania któregokolwiek z nich. Typy sytuacji umożliwiających uczenie się można opisać poprzez trzy rodzaje podejść nauczyciela do tego procesu: podejście sytuacyjne, projektowanie okazji edukacyjnych, podejście zadaniowe [Uszyńska-Jarmoc, 2004; 2005].

Podkreślić tu jednak należy, iż głównym rodzajem uczenia się dziecka powinno być uczenie się spontaniczno-reaktywne, dla którego najbardziej sprzyjającą metodą jest projektowanie okazji edukacyjnych [Łukaszewicz, 1994][13]. Kolejną metodą, którą warto rozpatrywać w kontekście konstruktywistycznej teorii uczenia się jest metoda projektów, stwarzająca dziecku okazje do gromadzenia, porządkowania, strukturalizacji i restrukturalizacji doświadczeń, przy nienarzucającej się postawie nauczyciela. Dzięki metodzie projektów dziecko ma szansę osiągnięcia samodyscypliny w poznawaniu oraz kreowaniu siebie i świata, ponieważ jego aktywność wyzwalana jest przez aktualnie odczuwane potrzeby, zainteresowania, aspiracje, a nie presją dorosłych. Ogólne zestawienie rodzajów uczenia się i odpowiadające im rodzaje sytuacji edukacyjnych i rodzaje aktywności dziecka przedstawione jest w tabeli nr 3.

[13] „Projektowane okazje edukacyjne są jak starannie zaplanowane niespodzianki, mamy tu bowiem do czynienia z zadaniami otwartymi, w których nie znamy dróg dochodzenia do rozwiązania, ani samych wyników — jest ich po prostu niewyobrażalna wielość; stymulują zmysły, budzą emocje, wywołują rozmaite przeżycia, nakręcają motywację i ciekawość poznawczą" [Łukaszewicz, 1998, s. 17].

Tabela 3. Rodzaje aktywności i uczenia się dzieci w młodszym wieku szkolnym

Sytuacje edukacyjne i źródła aktywności	Rodzaj uczenia się	Rodzaj aktywności	Rodzaj interakcji nauczyciel — dziecko	Cel określony z perspektywy nauczyciela	Metody pracy
działanie dziecka w typowych, codziennych warunkach, umożliwiających mu samodzielne zaspakajanie aktualnych potrzeb	spontaniczne	spontaniczna	dominacja dziecka	zbieranie różnorodnych doświadczeń związanych z Ja	zabawy, prace i zajęcia dowolne (swobodne, samodzielne)
działanie dziecka w sytuacji pojawiających się problemów natury poznawczej lub praktycznej	spontaniczno-reaktywne	inspirowana, częściowo wspomagana z zewnątrz	skoordynowana aktywność dziecka i nauczyciela	zbieranie i opracowywanie doświadczeń związanych z Ja	metoda projektów
działanie dziecka w sytuacji szerokich ofert — możliwość wyboru	reaktywno-spontaniczne	proponowana i początkowo kierowana z zewnątrz	skoordynowana aktywność nauczyciela i dziecka	świadome i celowe zbieranie, opracowywanie i reorganizacja doświadczeń związanych z Ja	projektowanie okazji edukacyjnych
działanie dziecka w sytuacji konieczności wykonania określonych zadań	reaktywne	kierowana	dominacja nauczyciela	świadome, celowe i ukierunkowane na określony efekt – opracowywanie doświadczeń związanych z Ja	zajęcia dydaktyczne kierowane przez nauczyciela

Wymienione rodzaje sytuacji edukacyjnych wyznaczają nauczycielowi odmienne role i zadania. W sytuacji pierwszej, podstawowym zadaniem jest tworzenie dziecku psychologicznych i materialnych warunków do działania w poczuciu bezpieczeństwa psychologicznego. W tego typu sytuacji dzieci wiedzą, że mają pełną wolność w podejmowaniu decyzji odnośnie własnej aktywności, ale muszą jednocześnie mieć świadomość odpowiedzialności za jej przebieg i efekty. Podstawowym zadaniem nauczyciela jest umożliwianie działania w sytuacjach nowych, wyzwalających ciekawość poznawczą i motywację wewnętrzną. W sytuacji drugiej nauczyciel celowo organizuje sytuacje tak, aby dzieci mogły zbierać określone doświadczenia poprzez samodzielne odkrywanie problemów, konstruowanie lub wybieranie zadań z możliwej puli a następnie rozwiązywanie ich według własnej koncepcji. W toku uczenia się spontaniczno-reaktywnego uczniowie samodzielnie konstruują nowe znaczenia, choć czynią to nie zawsze świadomie. W trzeciej sytuacji nauczyciel tworzy rusztowanie [Wood, Bruner, Ross, 1976]. Tworzy uczniowi ramy do działania, obmyśla wcześniej plan działania, przewiduje możliwe do realizacji cele wychowawcze oraz podejmuje sam jakieś działania, licząc, że dzieci wejdą w proponowaną aktywność. W trakcie realizacji wybranych przez dzieci alternatywnych zadań, nauczyciel sprawuje ogólną kontrolę nad tym, aby poszczególne operacje składające się na wypełnianie ram ułożyły się w całość, aby rusztowanie podtrzymywało tworzoną przez dziecko konstrukcję. Jeżeli dziecko ma kłopoty, nauczyciel udziela pomocy, wchodzi w realizację problemu, podejmując aktywność skoordynowaną z aktywnością dziecka. W sytuacji czwartej nauczyciel wybiera znaczenia, które będą przedmiotem uzgadniania oraz kieruje aktywnością dzieci, przy czym z góry wie, do czego ma ona doprowadzić. Wieloaspektowe podejście do rodzajów sytuacji edukacyjnych przyjęte w tej pracy zapewnia realizację takich założeń, jak: budowanie poczucia sprawstwa, stopniowe korzystanie z coraz większego obszaru wolności, uczenie się przyjmowania odpowiedzialności, rozwijanie poczucia własnej wartości, rozwijanie tolerancji. Ponadto warto tu podkreślić, że tak określone sytuacje umożliwiają w procesie edukacji rezygnację ze stopniowego przekazywania dziecku wiedzy na rzecz samodzielnego konstruowania jej przez ucznia. Akcentuje się w nich w większym stopniu wagę przekazu kulturowego niż transmisji wiedzy. W edukacji dialogowej, zwłaszcza dzięki metodzie projektów i metodzie projektowania okazji edukacyjnych, tworzy się uczniom warunki do budowania wiedzy autokreacyjnej potocznej, osobistej, dzięki możliwości korzystania z własnych doświadczeń i wymiany doświadczeń związanych z Ja.

Jaka jest rola i zadania nauczyciela?

Podstawowym warunkiem tworzenia dziecku sytuacji do uczenia się postaw i zachowań twórczych jest wyzbycie się przez nauczyciela „egoizmu pedagogicznego", który polega na przypisywaniu sobie większego niż uczniom prawa do aktywności na lekcjach. W proponowanym modelu edukacji uznaje się, że nauczyciel powinien być pośrednikiem i doradcą w coraz szerszym świecie dziecka, pomocnikiem w konstruowaniu obrazu świata i siebie, odbiorze i wartościowaniu tych obrazów przez dziecko oraz kreowaniu ich na nowo według własnej wizji.

Podstawowym warunkiem realizacji celów związanych z organizowaniem procesu uczenia się siebie, budowania obrazu i koncepcji Ja jest rozpoznanie przez nauczyciela osobistej, dotychczasowej wiedzy dziecka na temat siebie[14]. Według teorii społecznego uczenia się, nauczyciel powinien przyjąć rolę mediacyjną i dialogową w organizowaniu uczenia się dziecka, który to proces ma sprzyjać rozwojowi dyspozycji i kompetencji twórczych ucznia, powinien zapewnić adekwatność środowiska i metod stymulacji do indywidualnego profilu rozwojowego. Warunkiem tego jest pomysłowość i zaangażowanie nauczyciela, jego otwarta, wyrozumiała i akceptująca postawa wobec dzieci. Szczegółowe zadania nauczyciela powinny odnosić się także do takich kwestii, jak: umożliwianie dziecku ekspresji uczuć, które w codziennych sytuacjach edukacyjnych ukrywane są z obawy przed karą lub z powodu poczucia winy; wzmacnianie gotowości do interpretacji i reinterpretacji wiedzy o sobie w twórczych działaniach plastycznych, werbalnych, ruchowych, muzycznych; dostarczanie pozytywnych wzmocnień; pielęgnowanie różnic w myśleniu i odczuwaniu świata i siebie, a nie ich niwelowanie; zapewnienie bezpośrednich, szczerych, prawdziwych kontaktów z dziećmi w różnych relacjach społecznych; tworzenie warunków do podejmowania na nowo takich zadań, w których dziecko doznawało niepowodzeń i z których aktualnie się wycofuje, uważając je za trudne; umożliwienie doświadczenia sukcesu i zadowolenia z osiągniętych wyników.

Rozpatrywanie zadań nauczyciela z perspektywy przyjętej w tej pracy koncepcji psychospołecznego rozwoju człowieka, warto podkreślić, że powinien on umieć odpowiedzieć na potrzeby rozwojowe i sprzyjać wzmacnianiu się pierwszej z każdej pary sił witalnych człowieka: ufność-nieufność; autonomia-wstyd; inicjatywa-poczucie winy; adekwatność i poczucie kompetencji-poczucie niższej wartości; poczucie tożsamości-zamęt tożsamościowy [Erikson, 2000].

[14] Przede wszystkim działania nauczyciela powinny zmierzać do uchwycenia subiektywnej perspektywy obrazu Ja dziecka; rozpoznania i zrozumienia znaczeń zawartych w opowieściach o sobie (w autonarracjach dziecięcych). Następnie nauczyciel powinien umieć określić specyficzne, istotne cechy obrazu Ja, udostępnionego mu w postaci autonarracji, analizując je w aspekcie treści oraz formy wypowiedzi. Poznanie przez nauczyciela reprezentacji obrazu Ja w zakresie treści i struktury, uchwycenie różnic treści i formy prezentacji siebie (Ja publiczne i Ja prywatne) oraz sprawdzenie, czy w zależności od kontekstu społecznego te same dzieci prezentują różny obraz siebie — to wszystko jest niezbędne do projektowania zadań edukacyjnych związanych z udzielaniem dziecku pomocy w restrukturyzowaniu doświadczeń i poprawie nieadekwatnego lub negatywnego wizerunku siebie.

Gdzie realizuje się treści edukacji poprzez twórczość do autokreacji?

Przyjmuje się tu, że miejscem zdobywania nowych doświadczeń poznawczych, społecznych i fizycznych dziecka w młodszym wieku szkolnym jest zarówno klasa szkolna, szkoła, jak i pozaszkolne środowisko rówieśnicze. We wszystkich kręgach, ale głównie w klasie szkolnej, przebiega proces strukturyzacji i restrukturyzacji doświadczeń osobistych i społecznych. Natomiast ze względu na bogactwo doświadczeń związanych z Ja przeszłym i konieczność ich modyfikowania lub ponownego wartościowania, ważnym terenem uczenia się siebie jest w dalszym ciągu rodzina. W procesie edukacji do twórczości i autokreacji docenia się wielką wagę rodziców. W nich widzi się główne źródło wiedzy i wsparcia w konstruowaniu i rekonstruowaniu wiedzy pochodzącej z przeszłości, budowanej na podstawie przeżytych doświadczeń. Rola rodziców i rodzeństwa w konstruowaniu Ja przeszłego, budowaniu tożsamości indywidualnej jest nie do zastąpienia, stąd nauczyciel powinien świadomie korzystać z ich doświadczeń i wiedzy.

W przyjętym modelu edukacji uznaje się również, że bardzo ważnym miejscem uczenia się siebie są nieformalne grupy rówieśnicze [patrz: teoria Harris, rozdz. 2.2]. Grupa społeczna, z którą dziecko identyfikuje się stanowi ważne źródło społecznych kategoryzacji i pole budowania tożsamości grupowej (społecznej). Zatem w procesie edukacji niezbędne jest nawiązywanie zarówno do nieformalnych kontaktów dziecka poza klasą, jak i tworzenie przez nauczyciela sytuacji specjalnych, inicjujących procesy asymilacji i różnicowania. Ponadto niezbędne są także indywidualne interakcje nauczyciel-dziecko, podejmowane z inicjatywy nauczyciela w celu udzielania pomocy w opracowywaniu trudnych wspomnień i doświadczeń. Praca nauczyciela ma być także ukierunkowana na pomoc wychowankowi w rozpoznawaniu jego mocnych stron i przezwyciężaniu, łagodzeniu lub akceptowaniu własnych ograniczeń.

Jak mierzy się wyniki?

Wydaje się, że ten aspekt modelu edukacji nie musi być formalnie opracowany. Należy tu podkreślić, że zarówno zewnętrzne, jak i wewnętrzne efekty aktywności kreacyjnej i autokreacyjnej nie muszą podlegać ocenie zewnętrznej. Rezultatem łatwo obserwowalnym i wystarczającym dla nauczyciela może być stopień zaangażowania dziecka w zadania twórcze i autokreacyjne, chęć podejmowania i realizowania ich bez żadnych nacisków zewnętrznych; prze-

żywanie i wyrażanie pozytywnych emocji towarzyszących twórczej aktywności. Nawiązuje się tu do różnych form internalizacji regulacji zewnętrznej [patrz: teoria Deciego i Ryana, rozdz. 2.3].

3.2.3. Struktura modelu edukacji do twórczości i autokreacji

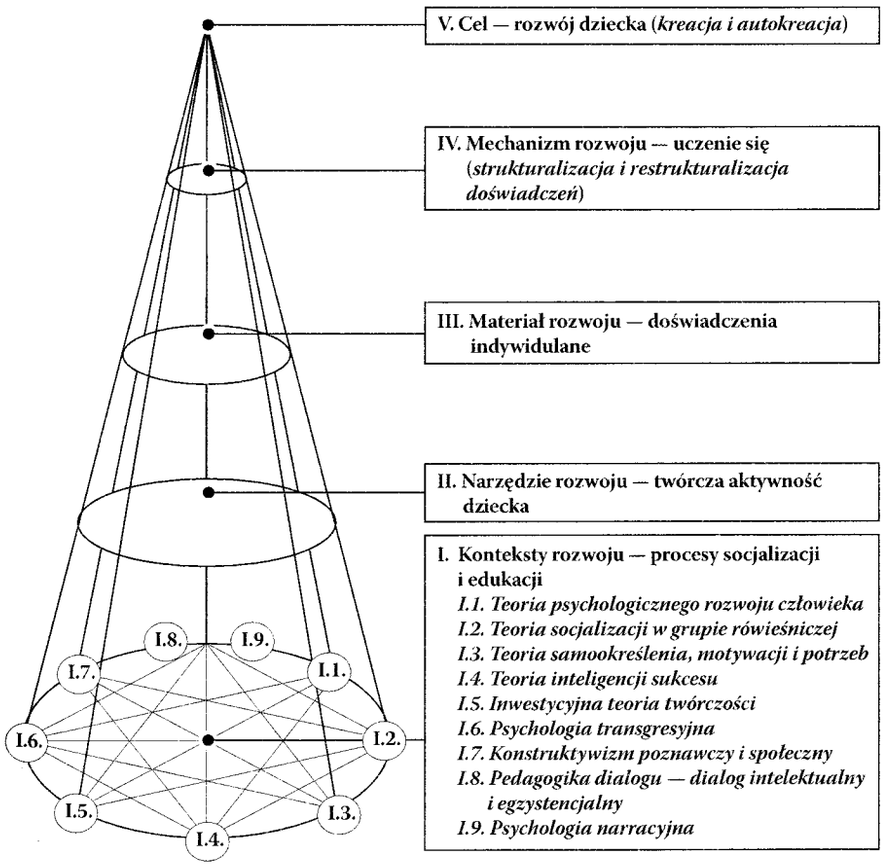
Strukturę modelu edukacji (rys. 18) wspierającej rozwój dziecka, w którym podkreśla się ważną rolę aktywności autokreacyjnej, tworzy pięć ściśle ze sobą zintegrowanych elementów:

- kontekst rozwoju, (opisują go i wyjaśniają wzajemnie uzupełniające się teorie psychologiczne i pedagogiczne — patrz rozdz. 2.1-2.9);
- narzędzia rozwoju, wśród których za szczególnie istotne uznano różne rodzaje twórczej aktywność dziecka (w tym kreacyjnej i autokreacyjnej) (patrz: rozdz. 1.2.2. – Twórcze środowisko społeczne);
- materiał rozwoju, który stanowią przeszłe i teraźniejsze oraz antycypowane przyszłe doświadczenia indywidualne dziecka — zbierane (tworzone) świadomie i nieświadomie w toku interakcji ze światem społecznym i kulturowym (patrz: rozdz. 1.1.2);
- mechanizm rozwoju, który można opisywać w aspekcie procesów strukturalizacji i restrukturalizacji doświadczeń, procesów analizowanych w ramach szeroko pojętego uczenia się (patrz: rozdz. 2.7);
- nadrzędne zadania edukacji rozumiane jako działania nauczyciela na rzecz udzielania dziecku pomocy i wsparcia w rozwoju, przy przyjęciu założenia, że istotą rozwoju jest ciągłe przekraczanie siebie, a jego przejawem kreowanie świata i siebie samego (autokreacja).

Przedstawiony w sposób przestrzenny model edukacji może być analizowany w kierunku pionowym i poziomym. Analiza przeprowadzona w kierunku z dołu do góry modelu pokazuje, że każda z wymienionych teorii/koncepcji psychologicznych lub pedagogicznych włączona do podstawy modelu edukacji (poziom I) wyznaczającej myślenie nauczyciela o kontekstach rozwoju dziecka wiąże się z ściśle z pozostałymi elementami modelu (poziomem II, III, IV i V). Dla przykładu: można analizować wzajemne powiązania pomiędzy założeniami głoszonymi w ramach psychologii transgresyjnej (poziom I.6.), a twórczą aktywnością dziecka — kreacyjną i autokreacyjną umożliwiającą podejmowanie działań transgresyjnych (poziom II), jego doświadczeniami indywidualnymi związanymi z budowaniem poczucia kompetencji i dotychczasowych osiągnięć (poziom III), procesem uczenia się umożliwiającym strukturalizację i restrukturalizację doświadczeń i tworzenie nowych planów

związanych z Ja oraz wizji siebie w przyszłości (poziom IV), procesem rozwoju jako wyniku podejmowania działań transgresyjnych (osobistych, twórczych i konstruktywnych) (poziom V).

Analiza przeprowadzona w kierunku poziomym w ramach każdego elementu wyodrębnionego w modelu edukacji dotyczyć może wzajemnych związków pomiędzy nim (na przykład poziomem II — aktywność dziecka) a założeniami poszczególnych teorii lub koncepcji teoretycznych. Tak przeprowadzona analiza pozwala na uwypuklenie punktów stycznych danego elementu z poszczególnymi teoriami lub koncepcjami teoretycznymi. Wymienione elementy modelu edukacji, przedstawione na rys. 18., opisane są poniżej.



Rysunek 18. Teoretyczny autorski model edukacji wspierającej rozwój i procesy autokreacji dziecka

Konteksty edukacji i socjalizacji dziecka

Zapewnianie (organizowanie) optymalnego kontekstu rozwoju dziecka i budowanie w oparciu o te założenia podstaw edukacji oraz konieczność uwzględniania w edukacji naturalnych procesów socjalizacji wymaga nawiązania do różnych teorii i koncepcji teoretycznych: psychologicznych i pedagogicznych. Analizowanie kontekstu rozwoju dziecka jako ważnego współwyznacznika przebiegu procesów socjalizacji i edukacji umożliwi nauczycielom lepsze (głębsze) rozumienie przebiegu procesu uczenia się, którego wynikiem mogą być kompetencje kreacyjne i autokreacyjne.

Cele rozwoju człowieka jako wyznacznik treści edukacji w różnych fazach życia człowieka

Z punktu widzenia edukacji dziecka w młodszym wieku szkolnym ważnym podkreśleniem koncepcji E. H. Eriksona jest fakt stawania się człowieka w czasie. Dzięki przyjęciu założeń teorii psychospołecznego rozwoju opracowanej przez E. H. Eriksona [1965] nauczyciel ma możliwość biograficznego, podłużnego i jednocześnie fazowego widzenia rozwoju wychowanka. Ważne dla wychowawcy jest również to, że autor wskazuje precyzyjnie, jakie doświadczenia są najbardziej pożądane w każdej fazie życia człowieka. Zatem teoria E. H. Eriksona może być podstawą do formułowania szczegółowych zadań edukacji odnoszących się do rozwijania konkretnych kompetencji dziecka, które stanowią dalszy warunek jego pomyślnego rozwoju. Wyodrębnienie najważniejszych kompetencji w poszczególnych fazach życia wyznacza również podstawowe źródła doboru treści edukacji adekwatnych do aktualnej fazy życia dziecka (wymagających działań o charakterze stymulującym rozwój), jak i odnoszących się do fazy najbliższej (wymagających podjęcia działań o charakterze profilaktycznym, w celu zapobiegania trudnościom rozwojowym w następnej fazie życia). Działania te odnosić się będą do strefy rozwoju najbliższego. Dzięki przyjęciu teorii E. H. Eriksona [2000] działania edukacyjne umożliwiają spojrzenie na to, kim dziecko jest w aktualnej fazie życia, a także na to, kim było w fazach poprzednich i kim ma się stać w następnych.

Erik H. Erikson [1965] uważa, że jeżeli kryzysy rozwojowe, typowe dla pierwszych trzech faz życia zostały pomyślnie rozwiązane, to dziecko siedmioletnie wkracza w mury szkolne z trzema ważnymi osiągnięciami: zaufaniem do świata, inicjatywą w działaniu i poczuciem autonomii. Jednocześnie wiek ten zaczyna być ważnym okresem kształtowania się poczucia kompetencji, które staje się głównym wyznacznikiem poziomu samooceny globalnej, a w efekcie tego poczucia własnej wartości. Stąd ważnym zadaniem nauczyciela jest wzmacnianie osiągnięć dziecka z trzech zakończonych faz życia: 1) pielęgnowanie i wzmacnianie ufności wobec świata – pierwsza faza życia; 2) tworzenie warunków i sytuacji sprzyjających wzmacnianiu spontanicznych zachowań ekspresyjnych, autonomicznych – druga faza życia, 3) wzmacnianie inicjatywy i poczucia przedsiębiorczości – trzecia faza życia. Jeżeli kryzys dotyczący wybranej, minionej fazy życia nie był pomyślnie rozwiązany, to podstawowym zadaniem nauczyciela jest podejmowanie działań terapeutycznych zmierzających do udzielania dziecku pomocy w osiągnięciu tych cech, które miały być w tej fazie wykształcone. Kolejnym zadaniem, podstawowym i zasadniczym, bo odwołującym się do aktualnej fazy życia dziecka w młodszym wieku szkolnym – czwarta faza – jest pomoc nauczyciela w ukształtowaniu się poczucia kompetencji, która jest wynikiem potwierdzenia własnej adekwatności wobec oczekiwań otoczenia, a jednocześnie warunkiem budowania pozytywnej samooceny i poczucia własnej wartości. Uznaje się, że różnorodna twórcza aktywność: spontaniczna, inspirowana i kierowana, nawiązująca do różnych dziedzin funkcjonowania dziecka może być dobrą okazją do poznawania siebie jako kompetentnego człowieka i budowania pozytywnego obrazu Ja. Ważnym zadaniem nauczyciela, wynikającym z przyjęcia teorii E. H. Eriksona, odnoszącym się do najbliższej, piątej fazy życia dziecka, jest przygotowanie go do radzenia sobie z kolejnym kryzysem rozwojowym związanym z budowaniem tożsamości. Pomoc nauczyciela w budowaniu pojęcia Ja i koncepcji Ja uczniów może łagodzić przebieg tego kryzysu i ułatwić im radzenie sobie w nowej sytuacji psychospołecznej w okresie wczesnej adolescencji.

Środowisko rówieśnicze jako podstawowe miejsce uczenia się dziecka, procesów socjalizacji i edukacji

W proponowanym modelu edukacji założono, że w przygotowaniu dzieci do współtworzenia swojej drogi życiowej podstawowym materiałem uczenia się siebie i budowania koncepcji Ja są nie tylko doświadczenia własne, ale także doświadczenia rówieśników. Przyjęcie koncepcji J. R. Harris [1995, 1998] pozwoli odpowiedzieć na wiele pytań odnośnie sposobów i warunków organizowania środowiska społecznego, optymalnego kontekstu sprzyjającego zbieraniu i strukturyzowaniu doświadczeń oraz rozwojowi dyspozycji kreacyjnych i autokreacyjnych. Postulowanie w edukacji twórczej rozwoju oryginalności, niezależności i indywidualności dziecka, bez uwzględnienia procesów asymilacji i kontrastu grupowego, byłoby sprzeczne z teorią socjalizacji w grupie rówieśniczej. W późnym dzieciństwie i wczesnej młodości grupa ta jest najsilniej działającym środowiskiem uczenia się siebie: budowania pojęcia Ja i kon-

cepcji Ja. Według J. R. Harris [1995, 1998] liczne intra- i intergrupowe procesy mają znaczący wpływ na efekty społecznego i pedagogicznego oddziaływania i modyfikację cech osobowości dziecka jako członka grupy. Autorka uważa, że grupa jest naturalnym środowiskiem socjalizacji ucznia, modyfikowania jego zachowań lub zachowań innych członków grupy należących do tej samej kategorii społecznej. Naturalna socjalizacja upodabnia dzieci do siebie, ponieważ w jej toku starają się one ukrywać przed innymi swoją odmienność. Dziecko stosuje wyuczone w domu rodzinnym zachowania i postawy tylko wtedy, gdy są one podzielane przez większość członków grupy. W każdej grupie oczekiwania odnośnie zachowań mogą być inne. Stąd najpierw dziecko musi określić siebie, kim jest oraz do jakiej kategorii społecznej w danym miejscu i czasie należy, a następnie musi nauczyć się zachowywać tak, jak inni członkowie tej kategorii. Najbardziej kłopotliwym z punktu widzenia wychowawczego efektem autokategoryzacji (która jest wynikiem socjalizacji) jest niechęć do kategorii, z którą dzieci się nie utożsamiają. Bardzo wyraźna niechęć jako wynik różnicowania My — Oni, przechodzi we wzajemną wrogość pomiędzy grupami. Kategoryzacja powoduje, że różnice między grupami powiększają się, natomiast różnice wewnątrz grup maleją [Harris, 1998].

Poszukując ram do tworzenia koncepcji edukacji rozwijającej dyspozycje kreacyjne i autokreacyjne dzieci w młodszym wieku szkolnym, uznano, że teoria socjalizacji w grupie rówieśniczej, opracowana przez J. R. Harris [1995], jest dobrym uzupełnieniem teorii E. H. Eriksona. Łączenie podstawowych założeń obydwu teorii wynika z konieczności budowania pomostu (a nie tworzenia przepaści) pomiędzy edukacją a socjalizacją. Ważne jest także przyjęcie podstawowych założeń dotyczących czynników warunkujących podtrzymywanie poczucia własnej wartości w oczach własnych i w oczach poszczególnych członków grupy, do której się należy. Dysonans występuje wtedy, gdy osoba bliska (przyjaciel, kolega) przewyższa nas w wykonywaniu zadań, które mają duże znaczenia dla naszego poczucia własnej wartości. Redukcja dysonansu okaże się możliwa dzięki edukacji nastawionej na wzmacnianie poczucia własnej wartości. Według J. R. Harris [1998, s. 263] nauczyciel jako przywódca grupy, który choć nie jest jej członkiem, ma możliwości oddziaływania na nią z zewnątrz [patrz: punkt 2.2].

Teoria samookreślenia, motywacji i potrzeb a proces rozwoju i autokreacji dziecka

Teoria SDT (*Self Determination Theory*) włączona jest z kilku różnych względów do modelu opisującego organizowanie lub liczenie się z różnymi kontekstami rozwoju dziecka. Po pierwsze, autorzy mocno akcentują

rolę trzech podstawowych potrzeb człowieka: potrzeby autonomii, kompetencji i relacji [Deci, Vansteenkiste, 2004; Deci i Ryan, 2000]. Wyniki rozwoju człowieka zależne są w dużej mierze od stopnia satysfakcji z realizacji tych potrzeb oraz od stopnia ich potwierdzenia przez otoczenie społeczne. Ponadto niektóre założenia tej teorii są podstawą do wyznaczania warunków edukacyjnych w celu zapewnienia równowagi w rozwoju Ja indywidualnego i Ja społecznego, łagodzenia lub wzmacniania procesów różnicowania wewnątrz- i międzygrupowego, procesów kontrastu i asymilacji w grupie. Dlatego teoria ta ułatwia łączenie założeń teorii E. H. Eriksona (ze względu na podkreślanie takich właściwości człowieka, jak autonomia i kompetencja) z teorią J. R. Harris (ze względu na podkreślanie relacji społecznych w grupie rówieśniczej). W proponowanym modelu edukacji centralnym zagadnieniem zapożyczonym z teorii samookreślenia jest wewnętrzna motywacja w uczeniu się (poznawaniu, odkrywaniu, modyfikowaniu siebie i świata), o której można mówić jedynie w sytuacji, kiedy jednostka traktuje siebie jako osobę kompetentną oraz ma poczucie, że sprawuje nad sobą kontrolę i może określić siebie. To wszystko jest możliwe tylko wówczas, gdy uczenie się przebiega w sensownym dla niej kontekście społecznym. Autorzy R. M. Ryan i E. L. Deci [2000] twierdzą, że człowiek jest zdolny do samoregulacji zachowań, nie tylko dzięki wewnętrznej motywacji, ale również dzięki różnym rodzajom regulacji zewnętrznej, to jest: introjekcji, identyfikacji i integracji, które reprezentują trzy różne poziomy internalizacji prowadzącej od amotywacji do motywacji wewnętrznej.

Zatem, teoria motywacji opracowana przez E. L. Deciego i R. M. Ryana jest w tej pracy uwzględniona z kilku powodów: po pierwsze, akcentuje się w niej założenie, że człowiek jest z natury aktywny i chce działać skutecznie; po drugie, podkreśla się, że potrzeba autonomii, kompetencji i relacji z innymi, choć są potrzebami wrodzonymi, muszą być wzmacniane i wspierane z zewnątrz; po trzecie, wyróżnia pięć typów motywacji, co pozwala łączyć je z metodami działań edukacyjnych. Najważniejsze jednak jest przyjęcie założenia E. L. Deciego i R. M. Ryana, że w sytuacji, gdy dziecko ma poczucie kompetencji i zaspokojoną potrzebę relacji wtedy może działać autonomicznie. Wymienione trzy potrzeby umożliwiają wewnętrzną kontrolę regulacji zachowań, a to pozwala w procesie poznawania siebie na budowanie obrazu i pojęcia Ja oraz na wybór wizji siebie poprzez przewidywanie i planowanie działań w przyszłości najbliższej i nieco dalszej, na wybór określonych wartości, własnego wizerunku siebie, akceptację siebie, a w przyszłości również autokreację.

Narzędzia strukturyzacji i restrukturyzacji doświadczeń indywidualnych, budowania obrazu, pojęcia i koncepcji Ja

Uczenie się siebie traktowane w aspekcie przetwarzania doświadczeń indywidualnych, społecznych i kulturowych, budowania koncepcji Ja, a następnie podejmowania działań autokreacyjnych stwarza możliwości angażowania trzech typów myślenia wyodrębnionych przez R. J. Sternberga [1999] w teorii inteligencji sukcesu, mianowicie: myślenia krytyczno-analitycznego, syntetyczno-twórczego i praktyczno-kontekstualnego. W autorskim modelu edukacji zakłada się, że wszystkie trzy typy inteligencji są jednakowo ważne w codziennym funkcjonowaniu dziecka, choć każde dziecko uruchamia inny typ myślenia w rozwiązywaniu różnorodnych problemów. Stąd w edukacji wspierającej rozwój i procesy autokreacji konieczne jest uwzględnianie preferowanego przez ucznia typu myślenia oraz stymulowanie rozwoju wszystkich rodzajów inteligencji traktowanych jako narzędzia poznawania siebie i kreowania możliwych wizji siebie w przyszłości.

Z teorii inteligencji sukcesu przyjmuje się także założenie, że ludzie inteligentni *(successfully intelligent people)* niekoniecznie są dobrzy we wszystkich trzech typach myślenia (analitycznym, twórczym, praktycznym), ale tym, co ich wyróżnia, jest umiejętność wykorzystania własnego potencjału i kompensowania słabych stron. Dlatego uznaje się, że podstawowym warunkiem pełnego korzystania z własnych zasobów intelektualnych jest poznanie siebie. Jest to jeden z zasadniczych problemów budowania obrazu Ja dziecka w młodszym wieku szkolnym, zwłaszcza, jeżeli przyjąć, że poczucie własnych kompetencji jest tak ważną cechą dla pomyślnego rozwiązania kryzysu rozwojowego czwartej fazy życia i budowania poczucia własnej wartości.

Inwestycyjna teoria twórczości jako podstawa budowania relacji dwupodmiotowości w edukacji

Przygotowanie dzieci do myślenia o budowaniu nowych wizji świata i siebie oraz sam proces wcielania w życie tych wizji, angażujący aktywność nie tylko indywidualną, ale i zespołową lub grupową, polegającą na współpracy, współdziałaniu, kooperacji z rówieśnikami lub dorosłymi, musi być oparte na pełnej, autonomicznie wyrażonej zgodzie dziecka na udział w tym procesie. Stąd w myśleniu nauczyciela o tym, jak przygotować ucznia do podjęcia świadomej decyzji odnośnie udziału w działaniach twórczych i autokreacyjnych pomocne są wskazania wynikające z przyjęcia Inwestycyjnej Teorii Twórczości R. J. Sternberga i T. I. Lubarta [1996]. Założenie autorów, iż twórczość opiera się na podejmowaniu decyzji, stanowi podstawę do projektowania pracy edukacyjnej tak, aby przygotować uczniów do podejmowania autonomicznych decyzji. Warunkiem tego jest zdobycie wiedzy, przekonań i pozytywnych postaw wobec twórczości, m.in. poprzez podejmowanie z dziećmi działań twórczych umożliwiających poszukiwanie przez nie odpowiedzi na pytania: czym jest tworzenie? Kto może być twórcą? Dlaczego warto tworzyć? W jakich sytuacjach i kiedy warto być kreatywnym? W proponowanym modelu edukacji uznaje się, że nauczyciel nie może decydować za dziecko o podejmowaniu aktywności twórczej, tym bardziej aktywności autokreacyjnej (co dziecko ma robić, kiedy, jak, z kim, jak długo, po co itp.). Poza tym warunkiem podejmowania przez ucznia autonomicznych decyzji odnośnie tworzenia jest poznanie własnych preferencji, zasobów i możliwości, a następnie wielokrotne sprawdzanie się w tworzeniu, w ramach którego można uruchomić nie tylko wybrany typ myślenia (wyodrębniony w teorii inteligencji sukcesu), ale także myślenie biograficzne oraz myślenie narracyjne (niestety zdominowane w szkole przez myślenie paradygmatyczne). Zatem, przygotowanie dzieci w młodszym wieku szkolnym do podejmowania świadomych działań autokreacyjnych prowadzących do rozwoju oraz konieczność wprowadzenia pojęcia metatwórczość, to główny wkład do założeń modelu edukacji, wynikający z przyjęcia inwestycyjnej teorii twórczości [Sternberg i Lubart, 1996].

Działania transgresyjne jako wyznacznik ogólnych (dalekich i bliskich) celów edukacji

Uwzględnienie niektórych twierdzeń J. Kozieleckiego [2001] dotyczących natury człowieka, sensu i kierunków jego działania, konieczne jest do określenia charakteru celów edukacyjnych związanych z poznawaniem siebie (odkrywaniem, rozumieniem własnych relacji ze światem społecznym i kulturowym) oraz kreowaniem siebie i budowaniem nowych, podmiotowych relacji w tym świecie. Zakłada się, że człowiek z natury nie jest ani dobry, ani zły, a to, jakim się staje zależy głównie od jego aktywności. Człowiek jest samodzielny i samosterowny, ponieważ obdarzony jest wolnością wyboru, a siły sprawcze, które w nim tkwią decydują, w jakim kierunku rozwija się, jakie są jego cele oraz jak je osiąga. Józef Kozielecki [2001] podkreśla, że natura człowieka jest nastawiona zarówno na rozwój siebie, jak i świata zewnętrznego (ekosocjokulturowego). W ramach własnej, naturalnej aktywności człowiek podejmuje dwa rodzaje działań: ochronne i transgresyjne. Ochronne nastawione są na utrwalanie własnych, dotychczasowych granic oraz zachowanie wszystkiego, co osiągnął, dzięki działaniom adaptacyjnym. Działania transgresyjne zmierzają

do przesuwania granic własnych możliwości i osiągnięć[15]. Człowiek potrafi przekraczać siebie stale poszerzając granice, wychodząc poza to, czym jest i co osiągnął. Na ogół są to intencjonalne czyny, które zmierzają do zbudowania pozytywnej samooceny i poczucia własnej wartości. Transgresje rozumiane jako działania i/lub akty myślenia są z reguły intencjonalne i świadome, a polegają na przekraczaniu granic dotychczasowych możliwości i osiągnięć materialnych, symbolicznych lub społecznych człowieka [Kozielecki, 2001, s. 18]. W proponowanym modelu edukacji podstawowym zadaniem nauczyciela jest wspieranie rozwoju tych właściwości wychowanka, które będą sprzyjać zachowaniom transgresyjnym (osobistym, twórczym i konstruktywnym jednocześnie): budowanie motywacji wychowanka, budowanie wiary w siebie i poczucia własnej wartości. Przekraczanie siebie wymaga od człowieka nieustannego poszerzania świadomości samego siebie i świadomości świata, w którym żyje i dokonuje zmian. Uznaje się, że autonomia jest najważniejszym warunkiem transgresji, a podmiotowość narzędziem jej realizacji i jednocześnie warunkiem przyjmowania odpowiedzialności za siebie. Edukacja twórcza zorientowana na rozwój i autokreację wzmacniać będzie dążenia do podejmowania działań transgresyjnych twórczych i konstruktywnych, a jednocześnie rozwijać będzie kompetencje do podejmowania w przyszłości transgresji historycznych.

Konstruktywizm poznawczy i społeczny jako wyznacznik metod uczenia się siebie, budowania obrazu, pojęcia i koncepcji Ja

Rola dziecka w budowaniu kompetencji i jej poczucia; a także w procesie poznawaniu siebie, dzięki samodzielnemu budowaniu obrazu Ja w wyniku gromadzenia doświadczeń i przetwarzania informacji o sobie, czyli konstruowania wiedzy o sobie, a więc w procesie uczenia się, wyznacza z kolei przyjęcie założeń psychologii i pedagogiki konstruktywistycznej. Akcentuje się tu kilka założeń konstruktywizmu: wiedza o sobie jest wytworem społecznym, nie istnieje niezależnie od jednostki, zatem nie może być przekazywana przez innych, ale konstruowana w wyniku własnej i różnorodnej aktywności. Proces rekonstruowania wiedzy o sobie i budowania obrazu Ja zdeterminowany jest osobistą, dotychczasową wiedzą wstępną ucznia, zdobytą w wyniku interakcji z otaczającym światem oraz

[15] Autor wyróżnia kilka rodzajów działań transgresyjnych, które można zestawić w pary: osobiste i historyczne; ekspansywne i twórcze; konstruktywne i destruktywne. Transgresje osobiste polegają na przesuwaniu materialnych lub symbolicznych granic własnych osiągnięć, natomiast historyczne dotyczą przekraczania granic, których nie przekroczył również żaden inny człowiek. Transgresje ekspansywne nie angażują myślenia innowacyjnego. Natomiast transgresje twórcze wymagają wytwarzania czegoś nowego i oryginalnego. Wreszcie transgresje konstruktywne wzbogacają kulturę, polegają na ulepszaniu świata i siebie, a destruktywne są skierowane przeciwko sobie lub światu [Kozielecki, 2001, s. 242-243].

posiadanymi wyobrażeniami na temat siebie. Proces budowania obrazu Ja, pojęcia Ja i wreszcie koncepcji Ja jest procesem uczenia się, w którym dzięki aktywności własnej, wewnętrznie motywowanej, najpierw gromadzone są informacje o sobie, które składają się na tzw. wiedzę potoczną. Informacje te są następnie przetwarzane. Wynikiem strukturalizacji i restrukturalizacji informacji pochodzących z doświadczeń społecznych (osobistych i doświadczeń rówieśników) jest wiedza osobista (potoczna i naukowa) budowana w toku spontanicznych, naturalnych kontaktów jednostki z obiektami poznania, wynikających z autentycznych, dominujących w danej sytuacji potrzeb i zainteresowań. Zakłada się, że wiedza o sobie jest wiedzą pochodzącą z doświadczenia indywidualnego, ale konieczność jej restrukturyzacji wymusza wręcz porównywanie jej z wiedzą o innych i wiedzą innych o danej jednostce. Stąd proces konstruowania reprezentacji siebie, a także rozumienia siebie, ma charakter grupowy, a nie jednostkowy, bowiem realizuje się w toku negocjacji, społecznego nadawania sensu przeżytym doświadczeniom. Zatem wiedza konstruowana w ramach interakcji jest wiedzą negocjowaną społecznie [Trzebiński, Dryll, 1994] w toku symetrycznych i niesymetrycznych interakcji ucznia. Dzięki posiadaniu reprezentacji Ja, korzystając z uprzednich doświadczeń, może on przywołać przeszłość oraz przewidywać przyszłość. Ważny jest sposób udzielania dziecku pomocy w procesie konstruowania oraz integrowania wiedzy o sobie. W młodszym wieku szkolnym, dzięki coraz większej samodzielności, poczuciu sprawstwa i kompetencji dziecko uczy się podmiotowego funkcjonowania w życiu codziennym, a zarazem odkrywa nowe kompetencje i nowe obszary autonomii, uczy się odpowiedzialności, ale nie potrafi jeszcze do końca ocenić przyszłych możliwych konsekwencji swoich działań, stąd niezbędne jest stosowanie zróżnicowanych metod wspomagania jego aktywności. Dorobek pedagogiki konstruktywistycznej jest tu dobrą podstawą do wyznaczania metod pracy w procesie udzielania pomocy i wsparcia na drodze twórczego poznawania siebie i kreowania możliwych wizji siebie w przyszłości.

Reasumując, odwoływanie się w tej pracy do dorobku psychologii i pedagogiki konstruktywistycznej jest konieczne co najmniej z dwóch powodów. Z jednej strony, ze względu na sposób wyjaśniania mechanizmu budowania obrazu Ja, mianowicie jako wyniku w coraz większym stopniu samodzielnego uczenia się dziecka i samodzielnego konstruowania przez niego wiedzy o sobie i innych. Z drugiej strony, dzięki respektowaniu założeń konstruktywizmu, podkreślającego dynamiczny, interakcyjny, dialogowy charakter nabywania wiedzy, zwłaszcza wiedzy proceduralnej, dającej szerokie możliwości używania jej w codziennym funkcjonowaniu, można zapewnić uczniom warunki do budowania poczucia kompetencji i poczucia sprawstwa, a więc tych cech,

które jak już wspomniano, są niezbędne dziecku w młodszym wieku szkolnym do pomyślnego rozwiązania czekającego je kryzysu rozwojowego.

Dialog intelektualny i egzystencjalny

Przyjęto, że każdy człowiek sam tworzy swoją historię, a równocześnie tworzy siebie podejmując różne decyzje, które zmuszają go do działania. Dzięki wielokrotnym wyborom i podejmowaniu indywidualnych decyzji odnośnie Ja, tworzy się wiedza o sobie, którą można zakomunikować innym w prawdziwym spotkaniu, w rozmowie. Zarówno dialog intelektualny, jak i egzystencjalny umożliwiają nie tylko ujawnienie swoistości siebie, ale też dalsze samopoznanie i dalsze tworzenie siebie. W dialogu egzystencjalnym spotykają się dobrowolnie dwie osoby: Ja i Ty, autentyczne i zaangażowane, świadome swej podmiotowości, indywidualności.

Przyjmując istnienie dwóch typów dialogu oraz założenie, że obydwa mogą być wykorzystywane w procesie przygotowywania dzieci do autokreacji, uznaje się jednocześnie, że dzięki inicjowaniu przez nauczyciela dialogu intelektualnego możliwe jest inicjowanie procesu uczenia się, traktowanego jako konstruowanie wiedzy o sobie poprzez strukturyzację i restrukturyzację własnych doświadczeń oraz ich wymianę z doświadczeniami rówieśników. Tak rozumiany dialog intelektualny jest bardziej „wtopiony" w procesy edukacji, podczas gdy dialog egzystencjalny (do którego nauczyciel powinien stworzyć okazje, warunki i sytuacje) dotyczy bardziej procesów socjalizacji w grupie rówieśniczej. Dialog intelektualny realizowany jest zgodnie z konstruktywistyczną koncepcją uczenia się. Dialog egzystencjalny nawiązuje bardziej do założeń psychologii narracyjnej. Jeżeli proces uczenia się dziecka, a w tym proces uczenia się siebie, którego efektem jest obraz Ja, pojęcie Ja i wreszcie koncepcja Ja rozpatrywany jest z perspektywy konstruktywistycznej, wówczas wskazuje się raczej na mechanizm uczenia się. Natomiast rozpatrując proces uczenia się siebie w perspektywie edukacji dialogowej podkreśla się bardziej źródła wiedzy o sobie i kontekst jej konstruowania.

Warto w tym miejscu zastanowić się, dlaczego edukacja do twórczości i autokreacji ma nawiązywać jednocześnie do założeń edukacji dialogowej? Po pierwsze, podkreśla się społeczny charakter uczenia się, wskazując, że źródłem rozwoju może być napięcie wynikające z doświadczania różnic w perspektywach rozumienia siebie, świata i własnego w nim miejsca. Współdziałanie dzieci w realizacji wspólnych zadań (bo dotyczących własnych, ważnych, życiowych doświadczeń), współpraca w diadach, zespołach lub grupach sprawia, że rozwiązują one problemy na poziomie dużo wyższym, niż gdyby pracowały indywidualnie, samodzielnie, w pojedynkę. Dzieje się tak dlatego, że w trakcie

interakcji społecznej zderzenie się odmiennych punktów widzenia rówieśników wymusza uzgadnianie znaczeń. Wymaga to od ucznia umiejętności argumentowania, uzasadniania, krytykowania, ale też negocjowania wcześniej wypracowanych znaczeń związanych z Ja. Takie działania szybciej prowadzą do poznawczej rekonstrukcji indywidualnych doświadczeń oraz uzgadniania sensu przeżytych wspólnych zdarzeń. Rekonstrukcja jest łatwiejsza, jeżeli zachodzi w relacji symetrycznej, czyli zrównoważonej władzy. Zatem edukacja dialogowa ułatwia proces konstruowania wiedzy, prowadząc do porozumiewania się, umożliwia lepsze rozumienie siebie i innych. Wreszcie edukacja dialogowa daje szerokie możliwości zaspokajania trzech podstawowych potrzeb człowieka: relacji z innymi, kompetencji i autonomii. Zatem związki pomiędzy pedagogiką konstruktywistyczną a teorią samookreślenia, potrzeb i motywacji są oczywiste.

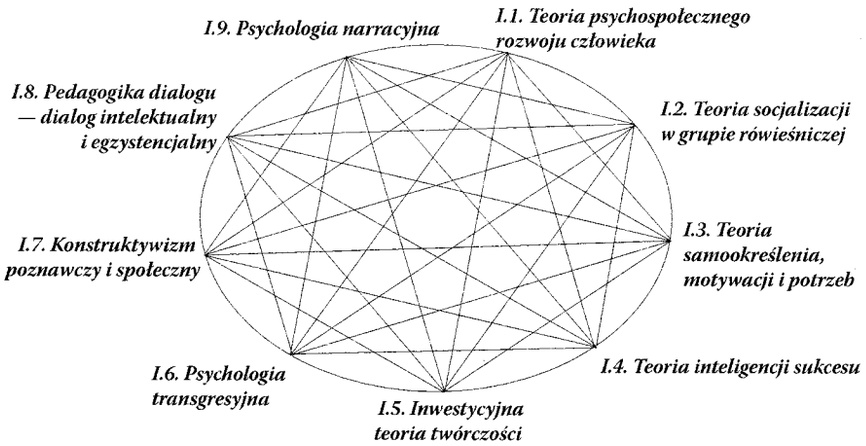
Psychologia narracyjna jako podstawa wyjaśniania mechanizmu zmian rozwojowych

Odwoływanie się do niektórych założeń psychologii narracyjnej ułatwia zrozumienie mechanizmu poznawania siebie, budowania obrazu, pojęcia i koncepcji Ja, a ponadto umożliwia wyznaczanie optymalnych warunków i sposobów udzielania dziecku pomocy w poznawaniu siebie i projektowaniu przyszłej wizji siebie, która może być realizowana w ramach edukacji dialogowej. W psychologii narracyjnej wychodzi się z założenia, że opowiadanie historii jest naturalną cechą ludzkiego życia. Zatem narracja, a także konwersacja oparta na narracji mogą stanowić pedagogiczne narzędzia wspierania dzieci w myśleniu o sobie i odczuwaniu siebie, a w konsekwencji rozumieniu i akceptowaniu własnych różnorodnych doświadczeń życiowych i na ich podstawie projektowaniu przyszłych, możliwych wizerunków siebie [Uszyńska-Jarmoc, 2005; 2006a]. W odniesieniu do dzieci w młodszym wieku szkolnym można uznać, że autonarracja i narracja są ważnymi sposobami budowania wiedzy o sobie i świecie. Autonarrację można traktować jako metodę ułatwiającą porządkowanie doświadczenia, umożliwiającą interpretowanie wiedzy na temat siebie, budowanie poznawczej reprezentacji Ja, a także rozumienie i komunikowanie siebie. Słowem, autonarracja umożliwia nadawanie znaczenia życiowym doświadczeniom poprzez koncentrowanie się wokół faktycznych, realnych zdarzeń z życia. Jest nie tylko naturalną drogą opowiadania przeżytych doświadczeń, ale także drogą do tworzenia praktycznych rozwiązań podstawowych problemów życiowych.

Autonarracja jako opowieść o sobie tworzy się w jakimś języku i poprzez język udostępnia poznaniu [Morciniec-Tomczak, 2000]. Dlatego psychologia

narracyjna i edukacja dialogowa mają wiele wspólnych punktów. Dziecko tworząc narracje i autonarracje opowiada o sobie w określonym kontekście społeczno-kulturowym, wykorzystuje różnorodne znaki (słowo, rysunek, ruch) i komunikuje innym to, co jest dla niego ważne, interesujące w relacjach z ludźmi, miejscami lub wydarzeniami. Dzięki dialogowi z innymi odbiera jednocześnie komunikaty zwrotne dotyczące własnych wypowiedzi autonarracyjnych w percepcji rówieśników i stopnia akceptacji tych narracji.

Na początku tego podrozdziału zaakcentowano korzyści wynikające z przestrzennego sposobu przedstawienia modelu edukacji dzieci w młodszym wieku szkolnym wskazując na możliwości poszukiwania logicznych powiązań pomiędzy poszczególnymi elementami w układzie pionowym i poziomym. W tym miejscu warto zwrócić uwagę na możliwość analizy wspólnych, stycznych punktów i wzajemnych powiązań pomiędzy opisanymi wyżej teoriami i koncepcjami psychologicznymi lub pedagogicznymi. Schemat możliwych analiz przedstawiony jest na rys. 19.



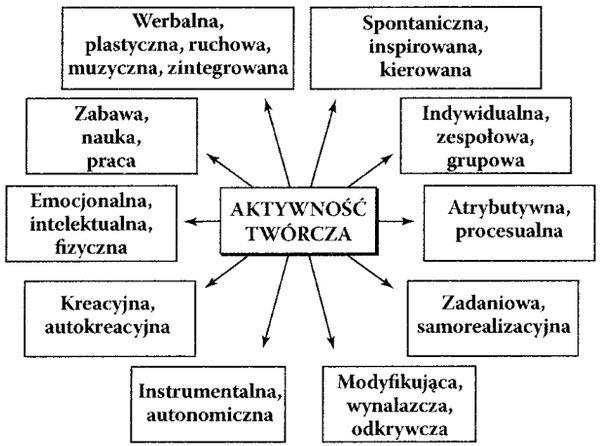
Rysunek 19. Sieć powiązań poszczególnych teorii i koncepcji teoretycznych wykorzystanych w modelu edukacji dzieci w młodszym wieku szkolnym

Odwołując się do treści przedstawionych w rozdziale 2. [pkt. 2.1.-2.9] można doszukać się wielu wspólnych pojęć i problemów opisywanych z różnych perspektyw w ramach poszczególnych koncepcji. Niektóre punkty styczne przedstawione były również w niniejszym podrozdziale, stąd nie zachodzi tu potrzeba dalszej szczegółowej ich analizy.

Aktywność dziecka w procesie budowania obrazu i koncepcji Ja

W proponowanym modelu edukacji akcentuje się znaczącą rolę aktywności dziecka we własnym rozwoju. Zakłada się, że w procesie edukacji w młodszym wieku szkolnym twórcza aktywność dziecka w zależności od przyjętego kryterium analizy i podziału może przybierać różne formy. W procesie gromadzenia doświadczeń indywidualnych związanych z Ja (zbieranie informacji o świecie i o sobie, o własnym miejscu w nim, o swoich związkach z innymi, o możliwych wizjach Ja w przyszłości) wszystkie wymienione w tej pracy rodzaje aktywności twórczej mogą być zaangażowane w procesy kreacji i autokreacji [patrz: 1.2.2. – Proces twórczy – rozwiązywania otwartych problemów i zadań]. Różnorodna aktywność dziecka (spontaniczna, inspirowana i kierowana przez nauczyciela) umożliwi zdobywanie nowych kompetencji potrzebnych dziecku do realizacji zadania rozwojowego określonego dla młodszego wieku szkolnego, jak również kompetencji potrzebnych w najbliższym etapie rozwoju. Uznano tu, że bezpiecznym terenem zdobywania kompetencji i weryfikowania poczucia kompetencji, a w efekcie tego budowania poczucia własnej wartości, budowania obrazu i koncepcji Ja, jest aktywność twórcza ze względu na to, iż wyzwalana jest dzięki zadaniom otwartym, które w zasadzie eliminują ryzyko poczucia porażki. W toku aktywności twórczej, realizowanej często w atmosferze zabawy dziecko ma szanse odkrywać swoje prawdziwe Ja, które do tej pory było nieznane, stawać się coraz bardziej otwarte na swoje doświadczenia, jak również poznawać i porównywać doświadczenia rówieśników. Twórcza aktywność pozwala na unikanie postawy obronnej, bo jej wyniki nie są przedmiotem oceny, ataków czy porównywania z innymi. Dziecko w dzieleniu się sobą z innymi staje się bardziej rozumiane i akceptowane. Przy tym staje się bardziej świadome własnych uczuć, a tym samym uczy się rozumieć je i akceptować.

Przyjmuje się tu ważne z punktu widzenia pedagogiki wczesnoszkolnej stanowisko, że twórcza, a zarazem spontaniczna aktywność dziecka jest naturalnym źródłem różnorodnych doświadczeń, które stanowią materiał rozwoju. Jest to założenie istotne z tego powodu, że w edukacji można stwarzać sytuacje umożliwiające dziecku samodzielne zbieranie osobistych doświadczeń, a następnie ich strukturyzowanie i restrukturyzowanie. Twórcza aktywność warunkuje funkcjonowanie dziecka nie tylko „tu i teraz", ale także w dorosłym życiu w sytuacjach osobistych, społecznych i zawodowych. Zatem ten rodzaj aktywności jako pośredni (dzięki aktom kreacji), jak i bezpośredni czynnik rozwoju (dzięki autokreacji) powinien być przedmiotem szczególnej pielęgnacji i stymulowania od najwcześniejszych lat życia dziecka. Z pedagogicznego punktu widzenia można



Rysunek 20. Rodzaje twórczej aktywności dziecka

wyróżnić wiele rodzajów aktywności twórczej, przyjmując za podstawę różne kryteria jej klasyfikacji (rys. 20).

Niezwykle ważne jest tu podkreślenie, że każdą obserwowaną aktywność ucznia można rozpatrywać jednocześnie ze względu na wszystkie wymienione wyżej kryteria. Takie całościowe spojrzenie na twórczą aktywność może być pomocne nauczycielowi w procesie planowania działań edukacyjnych angażujących różne jej rodzaje, może zapobiec uruchamianiu aktywności dobieranej jednostronnie, aktywności pozorowanej lub aktywności ukierunkowanej jedynie na osiąganie wytworów zewnętrznych (w tym głównie wytworów materialnych). Przyjęcie różnych kryteriów klasyfikacji aktywności twórczej dzieci w młodszym wieku szkolnym pozwoli nauczycielom respektować podstawowe zasady stymulowania aktywności [patrz: Brzezińska, 1994].

Doświadczenia indywidualne jako materiał aktywności kreacyjnej i autokreacyjnej

W autorskim projekcie modelu edukacji korzysta się z dwusystemowego podejścia do analizy doświadczeń człowieka, wyłaniając dwa różne, ale wzajemnie uzupełniające się i działające w sposób równoległy u danej jednostki systemy przetwarzania informacji: racjonalny i przeżyciowy. System racjonalny ma charakter analityczny i działa za pośrednictwem języka, w sposób logiczny. Natomiast drugi system, przeżyciowy, kieruje przetwarzaniem informacji, a pośrednio zachowaniem człowieka za pośrednictwem emocji. Kodowanie

i przetwarzanie informacji o sobie dzięki zastosowaniu obydwu systemów jest holistyczne i konkretne, choć człowiek może być zdolny do ich generalizowania dzięki narracji, używaniu metafor lub stosowaniu schematów: opisowych i motywacyjnych[16]. Ważną zasadą, którą kieruje się system przeżyciowy jest myślenie obrazowe i konkretne. System ten kodując informacje w postaci obrazów, przykładów i narracji, bardziej reaguje na reprezentacje konkretne niż na abstrakcyjne. Obydwa systemy wchodzą ze sobą w interakcje, które mają dwustronny, dwukierunkowy charakter. System przeżyciowy ma znacznie dłuższą historię ewolucyjną niż system racjonalny.

Nawiązywanie w pracy z dziećmi do ich różnorodnych doświadczeń życiowych pochodzących z dotychczasowych faz życia pozwala stymulować rozwój poczucia ciągłości w czasie. W specjalnie zaprojektowanych przez nauczyciela okazjach edukacyjnych, dzięki podejmowaniu różnych rodzajów twórczej aktywności, umożliwia się dzieciom przywołanie różnych wspomnień, analizę sytuacji i zdarzeń, w których były one głównymi uczestnikami. Liczne wspomnienia z przeszłości mogą stanowić punkt wyjścia do różnorodnych działań twórczych: werbalnych i plastycznych, prowokować do tworzenia narracji na temat przeszłości, a wreszcie w sposób twórczy przekształcać je w interpretacjach językowych i rysunkowych. W procesie spontanicznej, inspirowanej lub kierowanej aktywności twórczej możliwe jest tworzenie wizji siebie w przyszłości, dzięki poznaniu i rozumieniu siebie z teraźniejszości oraz z przeszłości. Przyjęto, że istotą aktywności autokreacyjnej jest reorganizacja przez dziecko poprzedniego, własnego doświadczenia i na tej podstawie stwarzanie nowych znaczeń. Podstawową zaś zasadą tego procesu jest selekcja, przetwarzanie i łączenie elementów poprzedniego doświadczenia, tak aby powstał wytwór nowy i akceptowany przez podmiot. Ważne jest, aby doświadczenie to miało subiektywne znaczenie nie tylko dla samego dziecka, ale aby było zaakceptowane przez rówieśników i nauczyciela. Doświadczenia indywidualne mogą dotyczyć zasobów intelektualnych (zdolności i uzdolnień), umiejętności, cech osobowości, ważnych zdarzeń z życia, preferencji, systemu wartości, ulubionych zajęć, sposobów spędzania wolnego czasu, relacji społecznych z innymi itp. Dzielenie się z rówieśnikami własnymi doświadczeniami pozwala je porównywać, poznawać ich różnorodność i relatywną wartość, a to może stanowić podstawę do ich restrukturyzacji i nadawania im nowego sensu i znaczenia. Umożliwia to również przepracowywanie niezbyt przyjemnych dla dziecka wspomnień, tak aby można je było zaakceptować lub na ich podstawie podjąć

[16] Schematy opisowe są generalizacjami odnośnie świata i ludzi, natomiast schematy motywacyjne wyznaczają relacje pomiędzy środkiem a celem [Neckar, 2003, s. 175].

działania, które przyniosłyby nowe bardziej korzystne doświadczenia. Restrukturyzacja doświadczeń jest więc możliwa dzięki uczeniu się w grupie rówieśniczej.

Uczenie się (strukturalizacja i restrukturalizacja doświadczeń)

W proponowanym modelu edukacji sugeruje się przesunięcie roli nauczyciela z bezpośredniego uczestnika wchodzącego w interakcje z dziećmi w kierunku tworzenia odpowiedniego środowiska uczenia się maksymalizującego korzyści wynikające z podejmowania różnorodnej aktywności w grupie rówieśniczej. Uczenie się umiejętności kierowania własnym uczeniem się dzieci w początkowych latach nauki szkolnej od lat podkreślane jest przez psychologów [Treffinger, 1975, za: Van Deur, 2004]. Uznaje się, że własne doświadczenia dziecka (przeszłe i przyszłe) powinny być podstawą treści uczenia się, a nauczyciel nawiązując do nich i dostosowując swoje działania powinien próbować poszerzać fenomenologiczną perspektywę dziecka w poznawaniu siebie i swoich relacji ze światem. Zakłada się także, że nauczanie powinno być oparte na uchwyceniu przez dorosłego momentu, w którym dziecko chce się czegoś o sobie uczyć, ponieważ środowisko uczenia się ma być oparte na wewnętrznej motywacji dziecka do osiągania jego własnych celów, oraz świadomości, na czym polega uczenie się Ja. Wymaga to jednak pomocy nauczyciela w zdobywaniu umiejętności metapoznawczych, w tym metatwórczych. Kazimierz Obuchowski [1972] podkreśla, że w młodszym wieku szkolnym dziecko dochodzi do ważnego odkrycia, że własne Ja może być obiektem spostrzegania, samoanalizy, refleksji. W tym wieku dziecko wykazuje już zdolności do oderwania się od bezpośredniej kontroli sensorycznej, przejawia zdolność do planowania przyszłości, jak również realizacji bardziej odległych, własnych celów. Podkreśla się, że tempo uczenia się siebie, tempo rozwoju kompetencji związanych z analizą siebie w okresie dzieciństwa jest ogromne, choć nie zauważają tego teoretycy i badacze [Eder i Margelsdorf, 1997, za: Trzebińska, 1998]. Sądzi się [Van Deur, 2004], że już od najmłodszych lat dzieci są zdolne do organizowania własnego procesu uczenia się pod warunkiem, że będą motywowane zarówno wewnętrznie (inicjatywa, przedsiębiorczość, wysiłek i wytrwałość w staraniach) i zewnętrznie (strategie pedagogiczne, praca z innymi, bogate zasoby otoczenia) [Uszyńska-Jarmoc, 2004, 2004b, 2005k, 2005g].

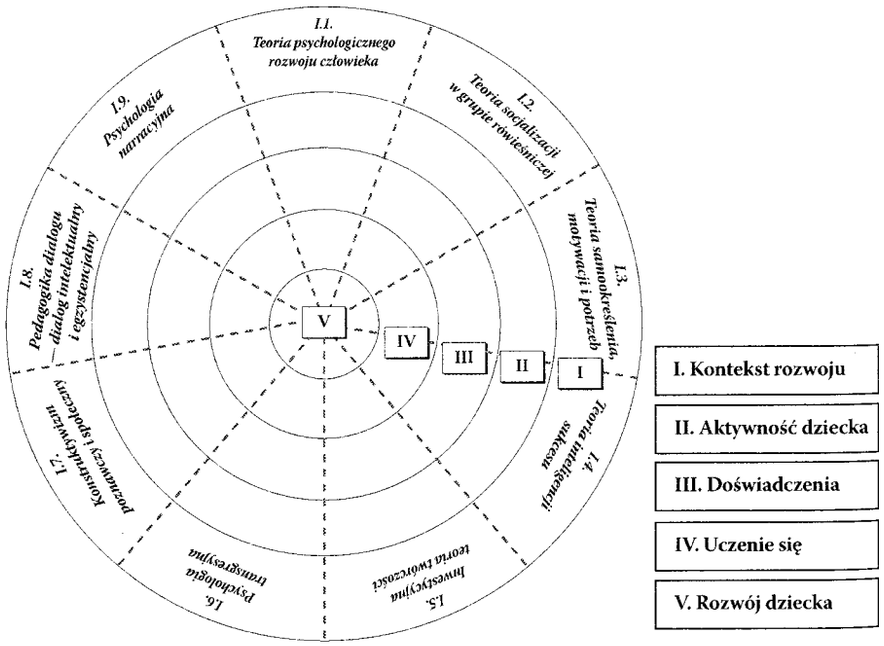
Warto tu również podkreślić propozycję ujmowania dwóch różnych typów przetwarzania informacji w procesie uczenia się [Neckar, 2003, s. 181-183]. Typ pierwszy, systematyczny, polega na dokonywaniu analitycznej, wyczerpującej oceny informacji ze względu na ich wagę i trafność, bez tendencyjności

i zniekształceń. Wymaga to zdolności poznawczych, wiedzy i braku ograniczeń czasowych. Drugim typem jest przetwarzanie heurystyczne, które polega na koncentrowaniu się jednostki na tym fragmencie dostępnej informacji, który pozwala na posługiwanie się prostymi regułami wnioskowania i schematami w celu sformułowania sądu lub podjęcia decyzji. Przetwarzanie heurystyczne jest uzależnione od osobistych, potocznych teorii (potocznej wiedzy), często jest nieuświadomione, czasami tendencyjne, wynikające ze stereotypów. Podkreśla się, że dość często dochodzi u tej samej jednostki do równoległego działania obydwu typów przetwarzania informacji.

W procesie udzielania dziecku pomocy w tworzeniu obrazu, pojęcia i koncepcji Ja punktem wyjścia było przyjęcie podstawowego założenia psychologii humanistycznej, że każdy człowiek ma własny, mniej lub bardziej uświadomiony, plan życia, a miarą jego urzeczywistnienia jest posiadany obraz Ja. Mówiąc o udzielaniu dziecku pomocy w procesie konstruowania wiedzy o sobie i komunikowania jej innym, mówimy o procesie uczenia się, w którym, jak już wskazano, materiałem myślenia są własne i innych doświadczenia poznawcze, kulturowe i społeczne. Uczenie się siebie jest tu rozumiane nie tylko jako gromadzenie doświadczeń, ale przede wszystkim ich kodowanie, scalanie, porządkowanie, klasyfikowanie, uogólnianie, strukturyzowanie i restrukturyzowanie. Zatem uczenie się Ja i budowanie pojęcia Ja jest nie tylko procesem odkrywania, rozumienia, przeżywania i oceniania siebie, ale również komunikowania innym wyników tego procesu. Końcowym, globalnym efektem uczenia się jest obraz Ja, pojęcie Ja i koncepcja Ja z jednej strony, a z drugiej strony jest wzrost kompetencji biograficznej, traktowanej jako narzędzie autokreacji. Model rozwijania aktywności kreacyjnej i autokreacyjnej uwzględnia m.in. rozwijanie kompetencji biograficznej uznawanej za podstawowe narzędzie konstruowania wiedzy na temat siebie, a następnie tworzenia możliwych wizji Ja w przyszłości. Przyjęto, że o kompetencji biograficznej decyduje określony zespół wiedzy, dyspozycji, umiejętności i cech: wiedza autokreacyjna indywidualna (osobista); wiedza autokreacyjna społeczna (naukowa i potoczna); pamięć autobiograficzna (przypominanie i rozpoznawanie zdarzeń osobistych i faktów autobiograficznych); myślenie biograficzne wyrażające się w zdolności do refleksji, przetwarzania danych, uogólniania, wyciągania wniosków z własnych doświadczeń; zdolność myślenia twórczego (w tym antycypacyjnego) i umiejętność uruchamiania wyobraźni twórczej; zasób doświadczeń życiowych, stanowiących materiał do konstruowania obrazu Ja przeszłego, Ja teraźniejszego i Ja przyszłego [patrz: treści programu, Uszyńska-Jarmoc, 2005].

Rozwój dziecka

W edukacji wspierającej dyspozycje kreacyjne i autokreacyjne kładzie się akcent na zmiany indywidualne (w edukacji dotychczasowej preferowane są raczej zmiany wspólne). Uznaje się, że w procesie rozwoju zachodzą głównie zmiany o charakterze progresywnym, ale możliwy jest również regres. Materiałem rozwoju są doświadczenia poznawcze, praktyczne, emocjonalne i społeczne, które dziecko systematycznie wzbogaca i poddaje strukturyzacji lub restrukturyzacji. W przedstawianym tu modelu edukacji, ceni się wszystkie drogi rozwoju obrazu Ja: przyrost spontaniczny (m.in. dzięki procesom socjalizacji), przyrost w wyniku kierowania przez nauczyciela twórczą aktywnością dziecka (dzięki procesom edukacji — metoda zadań stawianych dziecku) oraz przyrost dzięki procesom autokreacji (metoda projektowania okazji edukacyjnych i metoda projektów).



Rysunek 21. Struktura modelu wspierania rozwoju i procesu autokreacji dziecka

Podsumowanie

W pierwszym rozdziale tej pracy [patrz: punkt 1.2] przedstawiono teoretyczny model psychologicznego ujęcia rozwoju twórczości dzieci w młodszym

wieku szkolnym jako podstawy budowania modelu edukacji wspierającej twórczość i autokreację. Następnie przedstawiono również teoretyczny model rozwoju Ja (budowania obrazu i koncepcji Ja) jako wyniku uczenia się [patrz: punkt 1.3.3.]. W obydwu modelach końcowym wynikiem rozwoju (rozwoju twórczości i rozwoju Ja) jest samorealizacja, rozumiana jako świadome wykorzystanie własnych możliwości i zasobów, zdolności do realizacji indywidualnych potrzeb. Ponadto akcentuje się w nich, że ważnym rezultatem procesu rozwoju aktywności twórczej i rozwoju Ja są także kompetencje autokreacyjne umożliwiające w przyszłości wpływ na kształt swojego rozwoju. Zarówno model rozwoju twórczości, model rozwoju Ja, jak i model edukacji proponowane w tej pracy zaliczają się do grupy modeli interakcyjnych, uwzględniających wzajemne relacje: środowisko–osoba–proces–produkt, a jednocześnie do grupy modeli integracyjnych. Na przykład w przypadku schematu ilustrującego rozwój twórczości, model integracyjny wyraża się w łączeniu wszystkich wyodrębnianych w literaturze ujęć twórczości: jako procesu, dzieła, zespołu uwarunkowań społecznych i zespołu cech osobowościowych [rys. 1., rozdz. 1.2]. Warunkiem opracowania modelu było przyjęcie kilku podstawowych przesłanek odnośnie sposobu rozumienia zjawiska twórczości. Po pierwsze, uwzględnienie założenia o procesualnym charakterze twórczości w edukacji początkowej, wyznaczające nauczycielowi rolę wspomagania dziecka w długotrwałym procesie twórczego rozwoju i przygotowania go do świadomej autokreacji. Po drugie, przyjęcie założenia o relacyjnym charakterze twórczości. Po trzecie, uwzględnienie założenia odnośnie egalitarnego charakteru twórczości i konieczności szerokiego traktowania wyników twórczej aktywności w zależności od przyjętej, krótkiej lub długiej, perspektywy czasowej[17]. Twórczość opisywana w ramach konstruowania modelu twórczości dla edukacji początkowej odnosi się do aktywności potencjalnie twórczej (twórczości płynnej)[18]. Twórczość płynna stanowi punkt wyjścia w projektowaniu działań edukacyjnych, jest warunkiem wspomagania rozwoju twórczego dziecka i przygotowania go do autokreacji. Natomiast twórczość dojrzała lub wybitna mogą stanowić dalekie cele wychowania realizowane dzięki twórczości i poprzez twórczość. Ponadto warto tu podkreślić, że model ten bardziej akcentuje tzw. twórczość procesualną niż atrybutywną, ponieważ podkreśla większą wagę twórczego rozwoju dziecka niż produkowanie przez nie dzieł posiadających znamiona

[17] Twórczość ujmowana w krótkiej perspektywie, pozwala produkować dzieła oraz uczyć się siebie i świata. Twórczość ujmowana w perspektywie długiej ujmowana jest zarówno jako naturalny proces rozwoju (niejako uboczny produkt twórczej aktywności dziecka), jak i proces autokreacji, to jest proces świadomego i zamierzonego wpływania na kształt własnego życia dzięki podejmowaniu twórczej aktywności.

[18] E. Nęcka [2001] wyróżnia cztery rodzaje twórczości pojawiające się kolejno w ontogenezie: twórczość płynną, skrystalizowaną, dojrzałą i wybitną.

twórczości. Twórczość stanowi tu zarówno cel, warunek, jak i narzędzie edukacji dziecka. Zjawisko twórczości może być analizowane na dwóch poziomach. Pierwszy obejmuje wąskie rozumienie twórczości, ujmowanej w aspekcie pojedynczego aktu rozwiązywania określonego problemu, pozwala wyznaczać bliskie cele edukacji do twórczości, określać dziedziny twórczości oraz metody rozwijania potencjału twórczego. Natomiast twórczość analizowana na poziomie drugim, znacznie szerszym, odnosi się do tych, którzy mają już różnorodne (często kilkuletnie) doświadczenia związane z aktywnością twórczą, którzy wielokrotnie podejmowali działania kreacyjne, a ich wynikiem są wyraźnie rysujące się, określone uzdolnienia twórcze lub cechy twórczej osobowości. W obydwu podejściach (poziomach) podkreśla się, że najważniejszym pojęciem jest twórcza aktywność jednostki, motywowana wewnętrznie i oparta na autonomicznej decyzji, aby podejmować działanie, nawet w sytuacji, gdy jest ono ryzykowne ze względu na możliwość nieprzychylnego przyjęcia wyników przez środowisko społeczne.

Proponowany model stanowi próbę systemowego, całościowego ujęcia twórczości, mianowicie powiązania jej z osobą, procesem, szeroko ujętym wytworem oraz warunkami zewnętrznymi sprzyjającymi aktywności twórczej. Aktywność twórcza angażuje całą osobę ludzką. Proces twórczy przebiega na tle tej całości, ponadto uwikłany jest w kontekst społeczny. Wydaje się, że w opracowanym modelu najważniejsze jest uwzględnianie dotychczasowych osiągnięć rozwojowych podmiotu będących wynikiem rozwiązania kryzysów rozwojowych i traktowanie ich w edukacji twórczej jako warunków podejmowania działań kreacyjnych i autokreacyjnych. Z drugiej strony ważne jest akcentowanie wewnętrznych wyników tej aktywności, które obejmują osiągnięcie kompetencji potrzebnych do rozwiązania czekających jednostkę kryzysów rozwojowych. Zatem model ten można dopasowywać do określonej fazy życia człowieka i na jego podstawie analizować lub organizować proces edukacji wspierającej rozwój poprzez działania kreacyjne i autokreacyjne.

Na zakończenie należy podkreślić, że zarówno autorski model rozwoju twórczości, jak również model rozwoju Ja, opisane w pierwszym rozdziale tej pracy, wpisują się w edukacyjny model stymulowania rozwoju kompetencji kreacyjnych i autokreacyjnych, kompetencji, które uznano tu za kluczowe dla ogólnego rozwoju dzieci w młodszym wieku szkolnym, w którym to rozwoju mogą one mieć znaczący udział własny.

ROZDZIAŁ 4

PROBLEM, METODOLOGIA I ORGANIZACJA BADAŃ

Wprowadzenie

Badania empiryczne, przeprowadzone w ramach realizacji programu „Od twórczości potencjalnej do autokreacji w szkole" można zakwalifikować do różnych grup. Uwzględnienie adresata jako podstawowego kryterium wyróżnienia działań eksploracyjnych [Pietrasiński, 1988, 84-85] pozwala włączyć je nie tylko do badań zorientowanych scjentystycznie, polegających na rozwiązywaniu problemów poznawczych, ale także badań zorientowanych instytucjonalnie, które zmierzają do wzbogacenia wiedzy praktycznej potrzebnej nauczycielom, w procesie udzielania dziecku skutecznej pomocy w jego rozwoju. Wreszcie można uznać, że są to także badania zorientowane podmiotowo, to znaczy podjęte z myślą o potrzebach samej rozwijającej się jednostki. Natomiast stosując tu inne kryteria podziału można uznać, że są to badania ilościowe, które klasyfikują się zarówno do eksploracyjnych (poznawczych), jak i eksplikacyjnych (praktycznych).

4.1. Cele badań i wybór podejścia badawczego

Podstawowym celem badań jest określenie efektów wspierania dziecka w procesie rozwoju jego dyspozycji kreacyjnych i autokreacyjnych, budowania obrazu, pojęcia i koncepcji Ja, dzięki stwarzaniu mu optymalnych warunków do podejmowania twórczej aktywności spontanicznej, inspirowanej lub kierowanej przez nauczyciela, jak również dzięki stosowaniu różnorodnych metod pracy edukacyjnej. Cel ten jest spójny z głównym zadaniem realizowanym w tej pracy określonym jako ukazanie potrzeby, możliwości i wartości edukacyjnych realizacji programu „Podróże, skarby, przygoda..." [Uszyńska-Jarmoc, 2005] dotyczą-

cego stymulowania aktywności twórczej (w tym autokreacyjnej) dziecka traktowanej zarówno jako ważny czynnik (przyczynę), jak i skutek jego rozwoju i autorozwoju. Należy podkreślić, że program ten, wynika z opracowanego modelu edukacji [patrz: rozdział 3]. Podstawowym zadaniem postawionym w tej pracy jest więc udzielenie odpowiedzi na kilka pytań. Czy i w jakim stopniu (zakresie, tempie) dziecko w młodszym wieku szkolnym może nabywać potrzebne kompetencje, aby stawać się coraz bardziej niezależnym autorem obrazu, pojęcia i koncepcji Ja, a w rezultacie tego współautorem własnego rozwoju? Czy i w jakim stopniu dziecko w młodszym wieku szkolnym rozwija kompetencje pozwalające mu aktywnie współuczestniczyć w nadawaniu kształtu własnej tożsamości indywidualnej i społecznej dzięki uczestniczeniu w programie rozwijania twórczości, samoświadomości i dyspozycji autokreacyjnych? Inaczej mówiąc, w jakim stopniu uczestniczenie dziecka w edukacyjnym programie wspierania aktywności kreacyjnej i autokreacyjnej, w procesie poznawania i uczenia się siebie sprzyja rozwojowi dziecka wyrażającemu się w nabywaniu nowych i doskonaleniu już istniejących kompetencji poznawczych i społecznych oraz poczucia tych kompetencji, które są warunkiem pomyślnego rozwiązania kryzysu rozwojowego i warunkiem wejścia w kolejną fazę życia?

Anna Brzezińska [2000, s. 150] podkreśla, że w badaniach nad rozwojem obowiązują określone wymagania a warunkiem ich spełnienia jest rozważenie kilku kwestii[1]. W przypadku prezentowanych tu badań nie wszystkie wymagania określone przez autorkę [Brzezińska, 2000] muszą być spełnione. Argumenty są następujące. Po pierwsze, są to badania pedagogiczne i choć ściśle związane są z psychologią rozwoju człowieka, to nie pretendują do wyjaśnienia istoty i mechanizmów zmian rozwojowych, a jedynie zmian w zachowaniu i w poziomie wybranych kompetencji dzieci. Ponadto ze względu na swój pedagogiczny charakter zmierzają do uchwycenia i analizy tylko takich zmian, które mogą być obserwowalne w codziennej pracy nauczyciela. Po drugie, w sytuacji

[1] Zasadniczą kwestią jest ustalenie, jakiego typu zmiany będą przedmiotem badań i w jakim obszarze będą identyfikowane? Czy będą to tylko zmiany zachowania, czy również zmiany struktur psychicznych? Aby rzetelnie odpowiedzieć na pytania, należy dokonać operacjonalizacji badanego zjawiska na dwóch poziomach: teorii (jest to możliwe na podstawie analizy koncepcji teoretycznych i rezultatów już przeprowadzonych badań empirycznych) i empirii (na podstawie obserwacji rzeczywistości). Kolejnym krokiem jest zastanowienie się, jaki jest przebieg i charakter badanej zmiany? Czy jest to zmiana o charakterze rozwojowym i jakie wskaźniki mogą o niej orzekać? Należy więc dokonać operacjonalizacji pojęcia zmienności i przyjąć odpowiedni model przebiegu zmiany rozwojowej (liniowy, stadialny lub cykliczno-fazowy). Wreszcie, trzecim krokiem jest poszukiwanie tych czynników, które w istotny sposób są powiązane z dokonującą się zmianą rozwojową oraz ustalenie, które są bardziej, a które mniej istotne. Niemniej ważnym krokiem jest poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, czy czynniki te działają w sposób izolowany czy wchodzą ze sobą w interakcje? Aby rzetelnie odpowiedzieć na powyższe pytania, należy wypracować schemat struktury zmiennych uznanych na mocy teorii za zmienne istotne dla badanego zjawiska.

przyjęcia koncepcji rozwoju opracowanej przez E. H. Eriksona można zrezygnować z propozycji A. Brzezińskiej [2000, s. 155] odnośnie operacjonalizacji pojęcia zmiany rozwojowej na poziomie teorii. Natomiast respektując wskazania uczonej co do przyjęcia określonego modelu przebiegu zmian w poziomie kompetencji i zachowań dzieci, należy podkreślić, że przyjęto tu model liniowy, wymagający poszukiwania istotności różnic/podobieństw między kolejnymi pomiarami danej zmiennej. Autorka podkreśla, że w przypadku uwzględnienia modelu liniowego wystarczy jedna grupa wskaźników ilościowych, które pokażą zmiany w zakresie poziomu wybranych zmiennych. Zatem, w tej pracy zmiany ilościowe odnoszą się do kilku grup zmiennych: 1) kompetencji do przetwarzania informacji przejawiającej się we wzroście lub spadku poziomu myślenia twórczego, wyobraźni twórczej i uzdolnień twórczych oraz wzroście poziomu myślenia analitycznego; 2) kompetencji społecznych wyrażających się wzrostem lub spadkiem stopnia nasilenia cech pozytywnych i cech negatywnych warunkujących (wyznaczających) zachowanie się dziecka w klasie szkolnej, w sytuacjach społecznych z rówieśnikami; 3) samooceny własnych kompetencji i poczuciu własnej wartości wyrażających się we wzroście lub spadku poziomu samooceny globalnej i samoocen szczegółowych; 4) treści i struktury obrazu Ja, traktowanego tu jako warunku rozwoju dyspozycji autokreacyjnych dzieci. Wymienione wyżej trzy grupy zmiennych odnoszą się do aktualnej (czwartej) fazy życia dziecka i według E. H. Eriksona [2000] niezbędne są do pomyślnego rozwiązania kryzysu rozwojowego. Natomiast czwarta grupa, odnosząca się do obrazu Ja dotyczy uchwycenia zmian w rozwoju dyspozycji autokreacyjnych dzieci, które warunkować będą przebieg kryzysu rozwojowego i wyznaczać będą zmiany rozwojowe w następnej, piątej fazie życia dziecka.

Decydując się na wybór określonego modelu planowania i przeprowadzenia badań, wybrano model mechanistyczny, który wynika z przyjęcia kilku założeń odnośnie rozwoju dziecka. Po pierwsze, uznanie, że rozwój może być ujmowany jako sekwencja zmian zachowania analizowanych w kategoriach różnicowania się sposobów reakcji na oddziaływania edukacyjne, na oddziaływania czasu i wreszcie na jednoczesne współdziałanie tych dwóch czynników. Przyjęto, że nie każda zmiana lub sekwencja zmian świadczy o rozwoju. Kiedy zmiana jest wskaźnikiem rozwoju? W tradycyjnej psychologii uznaje się, że wtedy kiedy ma charakter liniowy, jednokierunkowy i nieodwracalny [Paluchowski, Hornowska, 1988, 233-249]. Jednak stanowisko to jest przedmiotem ostrej krytyki. Stąd w tej pracy, która jak już podkreślano,

ma charakter pedagogiczny, przyjmuje się samo pojęcie „zmiana zachowania"[2] i nie pretenduje się do rozstrzygnięcia, czy jest to zmiana rozwojowa. O mechanistycznym modelu badań świadczy również przyjęcie następującego schematu badań: obserwacja — opis — analiza.

Badania opisywane w tej pracy uwzględniają strategię badań podłużnych, zmierzających do uchwycenia różnic w zachowaniu tych samych osób (grupa kontrolna) w czterech porównywanych okresach. Badania przeprowadzono w odstępach półrocznych, począwszy od klasy pierwszej, a zakończono w połowie roku szkolnego w trzeciej klasie szkoły podstawowej. Jak podkreślają J. Paluchowski i E. Hornowska [1988], strategia longitudinalna dostarcza niezbędnych informacji do wyjaśnienia zmiany w terminach powiązań pomiędzy zmianami zachowania a uprzednimi wydarzeniami. „Jest to szczególnie ważne wówczas, gdy odkryte w badaniach determinanty dynamiki struktury zachowania (zmian) mają być bazą planu jakiejś interwencji (terapeutycznej, oświatowej, itp.). Wiedza o faktycznych wydarzeniach w okresie pomiędzy pomiarami (obserwacjami) pozwala określić przyczyny obserwowanych międzyosobniczych różnic między zidentyfikowanymi wzorcami sekwencji zmian jednostki (czy też grupy podobnych jednostek) [Paluchowski, Hornowska, 1988, s. 243]. Poza tym model badań podłużnych według R.H. Schaffera [2005, s. 27] pozwala uniknąć zniekształceń wyników spowodowanych indywidualnością poszczególnych dzieci. Wreszcie, charakteryzując specyfikę badań opisywanych w tej pracy, należy podkreślić, że opierają się one na strategii badań eksperymentalnych, polegających na wprowadzeniu między pomiarami (tu pomiędzy drugim i trzecim etapem badań) czynnika potencjalnie wywołującego zmiany w zachowaniu, a różnice w zakresie tych zmian analizowano zestawiając wyniki dzieci z klas eksperymentalnych i kontrolnych [plan 17. według klasyfikacji J. Brzezińskiego, 1980]. Czynnikiem tym były działania kreacyjne i autokreacyjne podejmowane z inspiracji nauczyciela lub pod jego kierunkiem, w ramach eksperymentu pedagogicznego „Podróże, skarby, przygoda" [Uszyńska-Jarmoc, 2005].

[2] Nauczyciele dzieci w młodszym wieku szkolnym przyjmując za najbardziej podstawowy cel edukacji wspieranie uczniów w rozwoju, nie mają możliwości badania efektywności własnych działań, nie mając adekwatnych narzędzi do badania tego rozwoju. Natomiast posiadają umiejętności określenia zmian w zachowaniu dzieci (wiedzy, umiejętnościach, postawach, zachowaniach w różnych sytuacjach poznawczych i społecznych). Praca ta ze względu na przyjęcie celów praktycznych (badania zorientowane instytucjonalnie i podmiotowo) nie pretenduje do wyjaśniania zmian i mechanizmów w rozwoju.

4.2. Problemy i hipotezy badawcze

Na podstawie analizy literatury, raportów z przeprowadzonych badań [Uszyńska-Jarmoc, 2002; 2002a; 2003; 2005c; 2005g] oraz obserwacji praktyki pedagogicznej sformułowano podstawową hipotezę, zakładającą, że podejmowanie przez dziecko aktywności twórczej (kreacyjnej i autokreacyjnej) może być czynnikiem powodującym pozytywne zmiany w zakresie podstawowych kompetencji, które w czwartej fazie życia są mu potrzebne do pomyślnego rozwiązania kryzysu rozwojowego. Ponadto założono, że aktywność kreacyjna i autokreacyjna może wspomagać proces rozwoju dyspozycji autokreacyjnych i budowania kompetencji potrzebnych w piątej fazie życia w związku z koniecznością określenia tożsamości indywidualnej i społecznej. Pomoc udzielana dziecku przez nauczyciela w tym zakresie, polegająca na tworzeniu warunków do podejmowania przez nie takiej aktywności kreacyjnej i autokreacyjnej, inspirowaniu jej lub wreszcie (czasami) kierowaniu tą aktywnością będzie wyrazem realizacji podstawowego zadania edukacji — wspieranie rozwoju dziecka i wyrazem przyjęcia stanowiska, że rozwój dziecka jest nadrzędną wartością edukacji.

Wyłoniono kilka grup problemów badawczych:

1. Jakie zmiany w zakresie wybranych kompetencji poznawczych i społecznych obserwowane są na przestrzeni trzech lat życia dziecka wchodzącego w czwartą fazę rozwoju?
   - 1.1. Jaki jest wpływ stymulowania aktywności kreacyjnej i autokreacyjnej na poziom i zmiany wybranych kompetencji poznawczych i społecznych?
   - 1.2. Jaki jest wpływ procesów dojrzewania na zmiany w zakresie poziomu wybranych kompetencji poznawczych i społecznych?
   - 1.3. Jaki jest zakres, tempo i dynamika zmian w zakresie poziomu wybranych kompetencji poznawczych i społecznych dziecka w zależności od działania następujących czynników:
     - 1.3.1. czasu;
     - 1.3.2. czynnika eksperymentalnego, to jest podejmowania aktywności kreacyjnej i autokreacyjnej;
     - 1.3.3. wyjściowego poziomu pomiaru (wysokiego, średniego lub niskiego) określonych kompetencji dzieci siedmioletnich?
2. Jakie zmiany w zakresie samooceny wybranych kompetencji poznawczych i społecznych obserwowane są na przestrzeni trzech lat życia dziecka wchodzącego w czwartą fazę rozwoju?

2.1. Jaki jest wpływ stymulowania aktywności kreacyjnej i autokreacyjnej na wyniki samooceny wybranych kompetencji poznawczych i społecznych?
2.2. Jaki jest wpływ procesów dojrzewania na wyniki samooceny wybranych kompetencji poznawczych i społecznych?
2.3. Jaki jest zakres, tempo i dynamika zmian w zakresie samooceny wybranych kompetencji poznawczych i społecznych dzieci w zależności od działania następujących czynników:
2.3.1. czasu;
2.3.2. czynnika eksperymentalnego, to jest podejmowania aktywności kreacyjnej i autokreacyjnej;
2.3.3. wyjściowego poziomu pomiaru (wysokiego, średniego lub niskiego) samooceny określonych kompetencji dzieci siedmioletnich?

3. Jaki jest poziom i struktura wybranych dyspozycji autokreacyjnych dziecka rozpatrywanych w ramach kilku wymiarów obrazu Ja?
3.1. Jaki jest poziom wiedzy dziecka o sobie rozpatrywany w aspekcie zasobu wiedzy o sobie (bogactwo informacji o sobie)?
3.2. Jaka jest struktura obrazu siebie rozpatrywana w aspekcie zakresu treści (bogactwo kategorii informacji o sobie) odnośnie Ja psychologicznego, Ja społecznego, Ja fizycznego?
3.3. Jaki jest zasób i struktura obrazu Ja dziecka analizowana w płaszczyźnie temporalnej: Ja teraźniejsze, Ja przeszłe, Ja przyszłe?
3.4. Jaki jest zakres i struktura obrazu siebie rozpatrywana w aspekcie następujących wymiarów: Ja realne, Ja idealne, Ja postulatywne i Ja możliwe?
3.5. Jaka jest struktura obrazu siebie rozpatrywana w aspekcie prezentowania postawy wobec siebie: Ja-opisowe, Ja-oceniające, Ja-uzasadniające?

4. Jakie zmiany w zakresie wymienionych wyżej dyspozycji autokreacyjnych (pkt. 3.1 do 3.5) obserwowane są na przestrzeni trzech lat życia dziecka w czwartej fazie jego rozwoju?
4.1. Jaki jest wpływ stymulowania aktywności kreacyjnej i autokreacyjnej na poziom wybranych dyspozycji autokreacyjnych?
4.2. Jaki jest wpływ procesów dojrzewania na zmiany w zakresie poziomu wybranych dyspozycji autokreacyjnych?
4.3. Jaki jest zakres, tempo i dynamika zmian w zakresie poziomu wybranych dyspozycji autokreacyjnych dziecka w zależności od działania następujących czynników:
4.3.1. czasu;
4.3.2. czynnika eksperymentalnego, to jest podejmowania aktywności kreacyjnej i autokreacyjnej;
4.3.3. wyjściowego poziomu pomiaru (wysokiego, średniego lub niskiego) określonych dyspozycji autokreacyjnych dzieci siedmioletnich?

Pytania szczegółowe, wyznaczające metody statystycznej analizy wyników odnośnie wymienionych w problemach zmiennych są sformułowane w rozdziałach poświęconych analizie wyników[3].

Kolejne problemy badawcze dotyczą próby uchwycenia zmian jakościowych w zakresie poszczególnych kompetencji na przestrzeni trzech lat życia i edukacji dzieci. Chodzi tu o uchwycenie jakiegoś wyraźnego zespołu właściwości dzieci, które w danym okresie życia wywierają łączny, wyraźny wpływ na wyniki pomiaru pojedynczych zmiennych. Wobec powyższego kolejny problem można sformułować następująco:

5. Jak zmienia się konfiguracja zmiennych wchodzących ze sobą w interakcje i mających wpływ na otrzymywane wyniki pomiaru pojedynczych zmiennych?
6. Jakie zespoły pojedynczych cech wchodzących ze sobą w interakcje, wyłaniają się w poszczególnych etapach badań na przestrzeni trzech lat życia dziecka?

Kolejne pytania odnoszą się do poszukiwania relacji pomiędzy kompetencjami uznanymi za ważne w czwartej fazie życia dziecka a dyspozycjami potrzebnymi mu w piątej fazie życia. Zatem kolejne pytanie można sformułować następująco:

---

[3] Warto jednak już w tym miejscu zaznaczyć, że dotyczą następujących kwestii: czy rozkład wyników w poszczególnych etapach badań w obydwu grupach dzieci poddanych badaniom (eksperymentalnej i kontrolnej) odpowiada rozkładowi normalnemu? Czy porównywane grupy różnią się pod względem poziomu danej kompetencji (zmiennej) w kolejnych czterech etapach badań, prowadzonych w odstępach półrocznych? Która z grup, eksperymentalna czy kontrolna, uzyskała w poszczególnych etapach badań lepsze wyniki? Jak zmieniają się wyniki pomiaru danej kompetencji (zmiennej zależnej) w obydwu grupach na przestrzeni trzech lat i czy zmiany te są istotne statystycznie? Czy porównywane grupy E i K różnią się pod względem zróżnicowania wewnątrzgrupowego w zakresie danej kompetencji? Czy zaobserwowane zmiany w zakresie danej kompetencji są istotnie różne dla dwóch grup (E i K)? Czy program eksperymentalny wpływa w sposób istotny na zmiany poziomu wybranych kompetencji i poczucia kompetencji oraz na rozwój dyspozycji autokreacyjnych? Jaki jest łączny wpływ czasu i czynnika eksperymentalnego na zmiany w zakresie poszczególnych kompetencji? Jaki jest główny efekt działania poszczególnych zmiennych niezależnych (czynnik eksperymentalny, wyjściowy poziom danej kompetencji dziecka i czas) na zmiany w zakresie wybranych kompetencji? Czy średnia wyznaczająca poziom poszczególnych kompetencji określona w grupie eksperymentalnej (w ramach pomiaru 3., a następnie oddzielnie w ramach pomiaru 4., jest różna, a różnica istotna statystycznie, jeżeli kontrolujemy wyniki pre-testu (wyniki pomiaru 1. i 2.)? Jaki jest wpływ programu eksperymentalnego w grupie E (lub jego braku w grupie K) na wzrost zasobu informacji o sobie (pomiar 3. i następnie pomiar 4.), jeżeli kontrolujemy jednocześnie wpływ następujących grup zmiennych: wyniki 1. i 2. pomiaru kompetencji poznawczych; wyniki 1. i 2. pomiaru kompetencji społecznych; wyniki 1. i 2. pomiaru poczucia kompetencji poznawczych i społecznych?

7. Które z kompetencji poznawczych i społecznych oraz które z przejawów poczucia własnej wartości (samoocena globalna lub samooceny szczegółowe) będą najlepiej wyjaśniać (przewidywać) wyniki pomiaru obrazu Ja, wyrażone w postaci liczby informacji o sobie zawartych w wypowiedziach autonarracyjnych dzieci?
8. Które czynniki łącznie wywierają największy wpływ na zasób wiedzy dziecka o sobie? Które zmienne włączone hipotetycznie do trzech grup: kompetencje poznawcze (w tym twórcze i odtwórcze), kompetencje społeczne i poczucie kompetencji można uznać za istotne determinanty zasobu wiedzy o sobie?
9. Jaka jest hierarchia zmiennych uznanych za istotne dla rozwoju wiedzy o sobie? Czy dominują zmienne związane z rzeczywistymi kompetencjami dziecka czy z poczuciem kompetencji? Jak dobrze określony zbiór zmiennych jest zdolny przewidzieć wyniki pomiaru zasobu informacji o sobie? Jaka zmienna najlepiej prognozuje zasób informacji o sobie, traktowany tu jako podstawowy warunek budowania pojęcia i koncepcji Ja ucznia?

4.3. Zmienne, ich struktura i operacjonalizacja

4.3.1. Zmienne zależne

Model zmiennych zależnych określonych w prezentowanym programie badawczym jest konsekwencją przyjętej koncepcji edukacji wspierającej rozwój dziecka poprzez stymulowanie aktywności kreacyjnej i autokreacyjnej, opartego przede wszystkim na przyjęciu za podstawę działań edukacyjnych teorię rozwoju dziecka opracowaną przez E. H. Eriksona. Kompetencja dziecka i poczucie własnej kompetencji to najważniejsze osiągnięcia rozwojowe dzieci w czwartej fazie życia[4]. Zatem kompetencje te nauczyciel powinien uznać za

[4] Przyjmuje się tu [za: M. Czerepaniak-Walczak, 1995] szerokie rozumienie pojęcia kompetencja, w którym mieści się również poczucie kompetencji. Autorka podkreśla kilka właściwości kompetencji człowieka: jest to dyspozycja, która jest rozwijana dzięki nauczaniu i/lub uczeniu się; jest ona uświadamiana przez człowieka, jest umiejętnością adekwatnego zachowania się w określonej sytuacji i kontekście, jest możliwa do zaobserwowania przez innych ludzi, jest umiejętnością, której jednostka jest świadoma, jednostka chce tę umiejętność wykorzystywać w swoim funkcjonowaniu w świecie rzeczywistym, jednostka bierze odpowiedzialność za skutki wykorzystywania tej umiejętności; jest to właściwość funkcjonowania powtarzalna w codziennym funkcjonowaniu (nie zaś jednorazowy akt). W celu większej precyzji w badaniach tu opisywanych oddzielnie określano poziom kompetencji (rzeczywistych, obserwowalnych i uchwytnych w działaniu dziecka) oraz oddzielnie poczucie kompetencji.

podstawowe cele jego pracy, aby pomagać dziecku w rozwoju w aktualnej fazie jego życia. Natomiast kompetencje potrzebne w fazie następnej (piątej) odnoszą się do budowania poczucia tożsamości indywidualnej i społecznej, a warunkiem ich jest zbudowanie obrazu Ja, pojęcia Ja i wreszcie koncepcji Ja. Tak więc pomoc dziecku w budowaniu obrazu Ja to podstawowe zadanie nauczyciela uwzględniającego jego najbliższą fazę życia (działanie w strefie rozwoju najbliższego). Zatem treść i struktura obrazu Ja wyznaczają dalekie cele edukacji poprzez twórczość i autokreację.

W przyjętym programie badawczym zmienne zależne to kompetencje ucznia ujmowane z dwóch perspektyw: nauczyciela i dziecka. Można je podzielić na kompetencje poznawcze i kompetencje społeczne (perspektywa nauczyciela) oraz poczucie kompetencji[5] (perspektywa dziecka). Kompetencje poznawcze to te, które dotyczą zdobywania wiedzy o świecie i o sobie oraz te, które dotyczą przekształcania informacji (związane z tworzeniem nowych i przetwarzaniem znanych informacji). Kompetencje społeczne to nabyte, złożone umiejętności warunkujące efektywność funkcjonowania w sytuacjach społecznych, a jednocześnie są to kompetencje ułatwiające dziecku korzystanie z zasobów otoczenia (wymiana i uzgadnianie doświadczeń poznawczych i społecznych) w procesie poznawania i budowania wiedzy o sobie i o świecie. Ponadto zmienne zależne to dyspozycje dziecka, które należy rozwijać już w młodszym wieku szkolnym po to, aby w następnej fazie życia mogło ono pomyślnie uporać się z czekającym je kryzysem rozwojowym i aby mogło określić swoją tożsamość indywidualną i społeczną. W tabeli 4. zestawiono poszczególne zmienne zależne, ich wskaźniki empiryczne oraz zastosowane narzędzia badawcze.

Wymienione grupy zmiennych zależnych, ich wymiary, wskaźniki definicyjne i empiryczne opisane są poniżej.

Myślenie twórcze

Myślenie twórcze (dywergencyjne) uruchamiane jest w procesie przetwarzania i tworzenia nowych informacji, wymyślania wielu różnorodnych, nowych i oryginalnych rozwiązań jakiegoś problemu, który jest problemem o charakterze otwartym. W badaniach empirycznych ten rodzaj myślenia określany jest najczęściej na podstawie pomiaru i oceny trzech cech: płynno-

[5] Przyjmuje się tu za A. Brzezińską [1995, s. 28] rozumienie terminu poczucie kompetencji, ujmowanego jako system przekonań na temat własnej wiedzy i umiejętności w różnych dziedzinach (co wiem i umiem, co stanowi mój atut, w czym tkwią moje największe możliwości, a w czym wyrażają się moje słabości i ograniczenia).

Tabela 4. Zbiorcze zestawienie zmiennych zależnych, ich wskaźników empirycznych i zastosowanych narzędzi badawczych

Grupa zmiennych	Zmienne zależne i ich wskaźniki	Wskaźniki empiryczne (skale ocen)	Narzędzie badawcze
1. Kompetencje do zdobywania i przetwarzania wiedzy o sobie i o świecie (kompetencje poznawcze)	1.1. Myślenie twórcze	0-90 pkt.	Test Kółek
	1.1.1. Płynność	0-30 pkt.	Test Kółek
	1.1.2. Giętkość	0-30 pkt.	Test Kółek
	1.1.3. Oryginalność	0-30 pkt.	Test Kółek
	1.2. Wyobraźnia twórcza	0-120 pkt.	Test Cate Franck
	1.3. Uzdolnienia twórcze	6-144 pkt.	Test TCT-DP wersja A i B
	1.4. Myślenie analityczne	0-114 pkt.	Test DMI
2. Kompetencje do korzystania z zasobów otoczenia (kompetencje społeczne)	2.1. Zachowania pozytywne	0-120 pkt.	Kwestionariusz CBI (skale: 1,3,5,7,9,11)
	2.1.1. Ekspresja	0-20 pkt.	Kwestionariusz CBI (skala 1)
	2.1.2. Życzliwość	0-20 pkt.	Kwestionariusz CBI (skala 3)
	2.1.3. Wytrwałość	0-20 pkt.	Kwestionariusz CBI (skala 5)
	2.1.4. Towarzyskość	0-20 pkt.	Kwestionariusz CBI (skala 7)
	2.1.5. Taktowność	0-20 pkt.	Kwestionariusz CBI (skala 9)
	2.1.6. Koncentracja	0-20 pkt.	Kwestionariusz CBI (skala 11)
	2.2. Zachowania negatywne	0-120 pkt.	Kwestionariusz CBI (skale: 2,4,6,8,10,12)
	2.2.1. Nadruchliwość	0-20 pkt.	Kwestionariusz CBI (skala 2)
	2.2.2. Odsuwanie się	0-20 pkt.	Kwestionariusz CBI (skala 4)
	2.2.3. Nerwowość	0-20 pkt.	Kwestionariusz CBI (skala 6)
	2.2.4. Roztargnienie	0-20 pkt.	Kwestionariusz CBI (skala 8)
	2.2.5. Nieśmiałość	0-20 pkt.	Kwestionariusz CBI (skala 10)
	2.2.6. Zawziętość	0-20 pkt.	Kwestionariusz CBI (skala 12)
	2.3. Kompetencje społeczne	-120: +120 pkt.	Kwestionariusz CBI (wyniki skal pozytywnych minus skal negatywnych)
3. Poczucie kompetencji	3.1. Samoocena globalna	0-80 pkt.	Kwestionariusz BASE
	3.2. Samooceny szczegółowe	0-100 pkt.	Kwestionariusz KSS
4. Dyspozycje autokreacyjne	4.1. Obraz Ja — zasób wiedzy o sobie	4.1 Ogólna liczba informacji o Ja	Wywiad narracyjny — zapis (transkrypcja) autonarracji Ja prywatne
	4.2. Struktura obrazu Ja	4.2 Liczba informacji w zakresie wyróżnionych kategorii (od 4.2.1 do 4.2.4).	
	4.2.1. Ja społeczne, Ja psychologiczne, Ja fizyczne		
	4.2.2. Ja realne, Ja idealne, Ja postulatywne, Ja możliwe		
	4.2.3. Ja przeszłe, Ja teraźniejsze, Ja przyszłe		
	4.2.4. Ja opisowe, Ja wartościujące, Ja uzasadniające		

ści, giętkości i oryginalności. Płynność to zdolność produkowania w krótkim czasie jak największej liczby pomysłów spełniających specjalne postulaty formalne określone w zadaniu graficznym [Guilford, 1978]. W badaniach tu opisywanych wskaźnikiem empirycznym płynności myślenia była suma punktów uzyskanych przez dziecko w rysunkowym teście kółek opracowanym przez E. P. Torrance'a [patrz: Uszyńska-Jarmoc, 2003]. Za każde podane pojedyncze rozwiązanie graficzne przydzielano 1 punkt. Zatem za tę cechę myślenia można było uzyskać maksymalnie 30 punktów. Giętkość przejawia się w wielokierunkowości myślenia, wyraża się w gotowości do zmiany kierunku myślenia i umiejętności wytwarzania jakościowo różnych rozwiązań [Guilford, 1978]. Cecha ta oceniana jest na podstawie liczby wytworzonych różnych kategorii rozwiązań problemu o charakterze otwartym. Wskaźnikiem empirycznym giętkości myślenia była liczba klas pomysłów. Za każdy pomysł należący do odrębnej jakościowo klasy dziecko uzyskiwało 1 punkt. W ramach oceny poziomu tej cechy można było uzyskać maksymalnie 30 punktów. Oryginalność myślenia to zdolność produkowania takich odpowiedzi (rozwiązań), które są niecodzienne, dowcipne, błyskotliwe, dziwne w sensie zaskakującej pomysłowości, oparte na odległych skojarzeniach, a przede wszystkim rzadkie w sensie statystycznym [Guilford, 1978]. Wskaźnikiem empirycznym oryginalności myślenia była suma punktów uzyskanych w teście kółek. Za każde rozwiązanie graficzne, rzadkie w sensie statystycznym (to jest takie, które nie powtórzyło się w badanej grupie rówieśników więcej niż pięć razy), dziecko otrzymywało 1 punkt. Maksymalnie można było uzyskać 30 punktów. Łącznie w ramach oceny poziomu myślenia twórczego każde dziecko mogło uzyskać 90 punktów. Tak rozumiane myślenie twórcze (dywergencyjne) potraktowano w badaniach jako jeden z przejawów inteligencji sukcesu w rozumieniu R. J. Sternberga [Sternberg, Spear-Swerling, 2003], bowiem według autora uczniowie, którzy preferują w swoim działaniach myślenie syntetyczno-twórcze w realnym działaniu dobrze rozwiązują zadania wymagające od nich umiejętności tworzenia nowych obrazów umysłowych, odkrywania lub niekonwencjonalnego łączenia odległych pojęć i faktów, projektowania lub tworzenia rzeczy oryginalnych, przewidywania i formułowania hipotez, sprawności radzenia sobie z dotychczas nieznanymi, nowymi problemami.

Wyobraźnia twórcza

Myślenie twórcze, jako przejaw twórczych zdolności potencjalnych człowieka, polega na wytwarzaniu lub przetwarzaniu informacji zakodowanych w pojęciach. Natomiast innym rodzajem zdolności potencjalnych jest wyob-

raźnia twórcza, która polega na operowaniu i przetwarzaniu lub wytwarzaniu nowych informacji, zakodowanych w postaci obrazów umysłowych [Limont, 1994]. Wiesława Limont [1996] podkreśla, że wyobraźnia ma charakter wizualno-przestrzenny niezależnie od sfery aktywności, w której się manifestuje, a to sprawia, że zdolność ta różni się od myślenia twórczego. Wyobraźnia twórcza jako zdolność przejawia się w umiejętności przekształcania zachowanych w pamięci obrazów rzeczywistości. W sytuacji, gdy modyfikacja obrazów poprzedniego doświadczenia jest nieznaczna, mówi się o wyobraźni odtwórczej, natomiast przykłady znacznych przekształceń w nowe i oryginalne powiązania miedzy różnymi elementami spostrzeżonej, poznanej lub zapamiętanej rzeczywistości świadczą o uruchomieniu wyobraźni twórczej [Uszyńska-Jarmoc, 2003, s. 37]. Przejawy wyobraźni twórczej oceniono na podstawie graficznych rozwiązań testu Cate Franck [patrz: R. Popek, 1996; Uszyńska-Jarmoc, 2003]. Oceny dokonali sędziowie kompetentni (artysta plastyk, psycholog zajmujący się w pracy naukowej twórczością dzieci i młodzieży, autorka badań, nauczyciel pracujący w z dziećmi w klasach I-III, grupa studentów piszących pod kierunkiem autora badań prace magisterskie z zakresu twórczości dzieci w szkole podstawowej). Wyodrębniono pięć zespołów oceniających niezależnie od siebie. Każdy z nich za każde pojedyncze rozwiązanie mógł przydzielić 0, 1 lub 2 punkty. Zatem, za całość testu maksymalnie można było uzyskać 24 punkty, a łącznie od wszystkich sędziów kompetentnych maksymalnie 120 punktów.

Uzdolnienia twórcze

W badaniach przyjęto, że twórczość jest specyficzną kategorią aktywności lub rodzajem działania dziecka, które prowadzi zawsze do uzyskania materialnego lub symbolicznego wytworu, oryginalnego oraz nowego w sensie subiektywnym lub obiektywnym. Aktywność twórcza polega na samodzielnym poszukiwaniu lub odkrywaniu, a następnie łączeniu znanych elementów w nowe całości [Uszyńska-Jarmoc, 2003]. Przyjmując szerokie rozumienie uzdolnień twórczych jako zespołu cech osobowości (m.in. podejmowanie ryzyka, poczucie humoru, nonkonformizm) i motywacji (zaangażowanie w zadanie) uwzględniono rysunkowy test TCT-DP autorstwa K. K. Urbana i H. Jellena [1996; 2005], a w polskiej wersji opracowany przez A. Matczak, A. Jaworowską i J. Stańczak [2000][6]. Na podstawie oceny rysunku sumuje się punkty

[6] Warto tu podkreślić, że A. Cropley [2000] na podstawie przeglądu wielu testów stwierdził, że test TCT-DP Urbana–Jellena jest najlepszym narzędziem do pomiaru twórczości dzieci, młodzieży i dorosłych ze względu na to, że nawiązuje do wielowymiarowej koncepcji twórczości.

i uzyskuje w ten sposób ogólny wynik testu. Oceny rysunków dokonuje się na podstawie analizy uwzględniającej 14 kryteriów: kontynuacje; uzupełnienia; nowe elementy; połączenia liniowe; powiązania tematyczne; wykorzystanie małego otwartego kwadracika poza ramą; wykroczenie poza ramę; perspektywa; humor i emocje; niekonwencjonalna manipulacja; abstrakcyjność; połączenia figuralno-symboliczne; niestereotypowość; szybkość [Matczak, Jaworowska, Stańczak, 2000, s. 47-55]. Brano tu pod uwagę nie tylko aspekt ilościowy rozwiązań, ale też ich jakość, ponieważ w ocenie uwzględniano czynniki motywacyjne i osobowościowe. Suma punktów uzyskanych po uwzględnieniu wymienionych wyżej kryteriów daje podstawę do podejmowania decyzji diagnostycznych odnośnie poziomu rozwoju dyspozycji twórczych ujawniających się w postaci uzdolnień twórczych. W ramach każdej wersji testu A i B dziecko mogło uzyskać od 3 do 72 punktów. Łącznie za obydwie wersje testu maksymalnie 144 punkty [Matczak, Jaworowska, Stańczak, 2000, s. 47-55].

Myślenie krytyczno-analityczne

Zgodnie z teorią inteligencji sukcesu opracowaną przez R. J. Sternberga [Sternberg, Grigorenko, 2004] przyjęto w tej pracy, że w ramach dyspozycji (kompetencji) do przetwarzania informacji o sobie i o świecie można uwzględnić również myślenie krytyczno-analityczne, dzięki któremu możliwe jest poddanie rozwiązywanego problemu szczegółowej analizie, krytyce, ocenie i osądowi [Sternberg, Spear-Swerling, 2003, s. 123]. Myślenie krytyczno-analityczne wiąże się z badaniem, analizą, porównywaniem, osądem, opiniowaniem i oceną, odwołuje się głównie do zapamiętanych informacji. Uczniowie preferujący ten typ myślenia sprawnie wykonują zadania, które wymagają od nich szukania różnic i podobieństw, dokonywania analizy i syntezy, oceny i krytyki, poszukiwania i wyjaśniania, a następnie oceniania postawionych hipotez. Warto zaznaczyć, że opisywany typ myślenia odpowiada tradycyjnie pojmowanej inteligencji [Koro-Ljungberg, 2003] wyrażającej się w sprawności automatycznego przetwarzania informacji zakodowanych w symbolach graficznych, przedstawiających materiał konkretny, symboliczny lub abstrakcyjny.

Myślenie analityczne badano na podstawie zadań wymagających umiejętności dodawania i mnożenia logicznego dokonywanego na klasach[7]. Badano

[7] Klasa jest „elementarną strukturą opartą na podobieństwie elementów (posiadaniu przez nie właściwości wspólnych). Dodawanie klas oznacza łączenie ich zakresów, prowadzące np. do wchłaniania klas węższych przez szersze lub powstawania klas nadrzędnych o wyższym poziomie ogólności. Mnożenie natomiast jest wyodrębnianiem wspólnego zakresu klas, wskutek czego powstają klasy węższe, podrzędne wobec mnożonych. Podstawowe znaczenie dla operacji wykonywanych na klasach ma zrozumienie, że klasa węższa musi zawierać mniej elementów niż klasa szersza, w której skład wchodzi" [Matczak, 2001, s. 7].

możliwości intelektualne dzieci na podstawie zadań zróżnicowanych ze względu na rodzaj materiału (obrazkowy, geometryczny, liczbowy i werbalny) oraz sposób jego strukturyzowania (zadania wymagające dodawania lub mnożenia logicznego). Uzyskane ogólne rezultaty pomiaru zawierają się w przedziale od 0 do 114 punktów.

Kompetencje społeczne do korzystania z zasobów otoczenia

Zazwyczaj w pedagogice rozważania akcentujące kompetencje społeczne prowadzone są z perspektywy określania celów kształcenia, a więc z perspektywy dorosłych, którzy wiedzą, co będzie potrzebne uczniom w przyszłości. Myślenie dorosłych nie koncentruje się na aktualnej fazie życia dziecka, nie bierze też pod uwagę perspektywy dziecka, która każe patrzeć na kompetencję, a zwłaszcza na poczucie kompetencji jako na jego podstawową potrzebę i narzędzie umożliwiające mu nie tylko optymalne funkcjonowanie „tu i teraz" w grupie rówieśniczej, w klasie szkolnej i poza nią, ale także narzędzie budowania obrazu, pojęcia i koncepcji Ja.

Kompetencje społeczne wyrażają się w postaci umiejętności obcowania z otoczeniem społecznym (rówieśnikami i dorosłymi), chęci bycia z innymi, zdolności do współpracy oraz podejmowania zdrowej rywalizacji, umiejętności przyjmowania otwartej postawy wobec rówieśników. Obejmują wiedzę dotyczącą ludzi i relacji między nimi; wiedzę, którą dziecko zdobywa i włącza w obszar swojego funkcjonowania społecznego; gotowość (chęć) i umiejętności funkcjonowania w różnorodnych zdarzeniach społecznych[8]. Dziecko kompetentne społecznie zna wymagania społeczne, akceptuje je i zachowuje się zgodnie z nimi [Stefańska-Klar, 1995]. Według M. Kuśpit [2004] na kompetencje społeczne składa się wiele elementarnych zdolności (elementarnych sprawności) i cech osobowości. Pojedyncza umiejętność nie wystarczy, aby skutecznie radzić sobie z wciąż nowymi sytuacjami i w różnym kontekście [Kuśpit, 2004, s. 185]. W pracy tej akcentuje się wykonawczy poziom kompetencji społecznej, wyrażającej się w trafnym zachowaniu się w zależności od umiejętności odczytywania własnych i cudzych intencji, w swobodnym wyrażaniu myśli i uczuć, w adekwatnym porozumiewaniu się, zgodnej współpracy i współdziałaniu, braniu odpowiedzialności za swoje wybory i decyzje. O dyspozycjach potrzebnych do budowania kompetencji społecznych świadczy stopień nasilenia cech pozytywnych i negatywnych, ujawniających się w zachowaniu dziecka w funkcjonowaniu codziennym w klasie szkolnej. Założono tu, że pewne cechy osobowości dziecka sprzyjają, a niektóre utrudniają mu funkcjonowanie w grupie rówieśniczej. Stąd stopień nasilenia wybranych cech określono na podstawie „Kwestionariusza zachowania społecznego dziecka w przedszkolu i w szkole". Cechy pozytywne to: ekspresja, życzliwość, wytrwałość, towarzyskość, taktowność, koncentracja, natomiast do cech negatywnych zaliczono: nadruchliwość, odsuwanie się, nerwowość, roztargnienie, nieśmiałość, zawziętość. W ramach oceny stopnia nasilenia każdej cechy badany może uzyskać od 5 do 20 punktów. W rezultacie oceny społecznych zachowań dziecko mogło ono uzyskać 120 punktów w ramach zachowań pozytywnych i 120 punktów w ramach oceny jego zachowań negatywnych. Różnica punktów pomiędzy cechami pozytywnymi i negatywnymi wyznacza tzw. „czysty" wskaźnik kompetencji społecznej. Wartość liczbowa tego wskaźnika może zawierać się w przedziale od -120 do +120 punktów.

[8] E. Nęcka [2003] wyraźnie oddziela kompetencje od inteligencji. Różnice pokazuje na przykładzie kompetencji społecznych i inteligencji społecznej. Pierwszy termin oznacza skuteczność działania w trudnych sytuacjach społecznych, skuteczne osiąganie celów w życiu społecznym, które niekoniecznie uzależnione jest od sprawności myślenia, spostrzegania i innych procesów poznawczych, ale np. wynika z niskiej wrażliwości społecznej, posiadania władzy, odporności na stres i innych czynników.

Poczucie kompetencji (poczucie własnej wartości)

Samoocena według Ch. Mruka [1995] jest wynikiem procesu zaspokajania dwóch potrzeb człowieka: poczucia własnej godności i poczucia kompetencji, przy czym kompetencja lub poczucie kompetencji jest łatwiejsze do uchwycenia niż poczucie godności, rozumiane jako subiektywny stan przeżyciowy, który obejmuje różne wartości (rodzinne, osobiste, grupowe). Uznano tu, że samoocena globalna i samooceny szczegółowe mogą być dobrym wskaźnikiem poczucia kompetencji w tych dziedzinach funkcjonowania w szkole, które są dla dziecka ważne i które są często przedmiotem oceny określanej przez nauczyciela w postaci informacji wartościujących (dobrze, wspaniale, popracuj, nie tak itp.). Duży wpływ na poziom samooceny mają także opinie osób związanych w sposób znaczący z dzieckiem (rodzice, rodzeństwo, a także koledzy)[9]. Samoocena, rozumiana tu jako pozytywna lub negatywna postawa wobec siebie, w młodszym wieku szkolnym budowana jest również na bazie doświadczeń osobistych związanych z dokonaną samodzielnie oceną skuteczności własnego działania, a także w wyniku porównania możliwości swoich i możliwości innych.

[9] Należy przy tym pamiętać, że jednostkowe opinie osób mało znaczących nie mają dużego wpływu na rozwój i poziom samooceny [Szustrowa, 1976].

Samoocena może wyrażać się poprzez wydawanie sądów globalnych na swój temat lub też może być wyrażona w postaci sądów szczegółowych, jednostkowych. Na przykład mogą to być opinie dotyczące wybranych zdolności, pojedynczych umiejętności lub zachowań. Samoocena globalna, nazywana również ogólną lub zgeneralizowaną, może być wynikiem ogólnie oszacowanej wartości siebie w stosunku do koncepcji siebie lub wynikiem oszacowanej wartości Ja realnego w stosunku do pozostałych wymiarów Ja (idealnego, możliwego, powinnościowego). Samoocena może być zróżnicowana w zależności od tego, jakich cech danej jednostki lub sfer jej funkcjonowania dotyczy. Samoocena w tej sferze, która jest dla dziecka najważniejsza z punktu widzenia cenionych przez niego wartości, decyduje o poziomie jego samooceny ogólnej. Samoocenę można więc rozpatrywać globalnie lub cząstkowo. Samoocena globalna jest miarą poziomu tej cechy, którą uważa się za dominującą wśród innych cech i z którą się identyfikuje. Nie jest ani sumą, ani też średnią ocen cząstkowych (dotyczących poszczególnych cech lub sfer aktywności). Mówiąc o samoocenie globalnej często utożsamia się ją z pojęciem poczucie własnej wartości [Brzezińska, 1973].

W tej pracy uznano, że o samoocenie globalnej dziecka świadczyć może jego zachowanie na terenie klasy szkolnej uchwytne dla nauczyciela dobrze znającego swoich uczniów. Na podstawie sporządzonej przez nauczyciela oceny stopnia nasilenia zachowań opisanych w kwestionariuszu *Behavioral Academic Self-Esteem* (BASE) możliwe było ustalenie poziomu samooceny globalnej każdego dziecka. Ogólnie mogło ono otrzymać maksymalnie 80 punktów. Natomiast samoocen szczegółowych dokonały samodzielnie badane dzieci. Samoocenie poddano kilka kompetencji szczegółowych związanych z różnymi wymiarami funkcjonowania w szkole i w grupie rówieśniczej. Dziecko oceniało między innymi umiejętności społeczne, organizacyjne, związane z czytaniem, pisaniem, matematyką, wiedzą o świecie, działalnością plastyczną, techniczną, ruchową i muzyczną. Ogółem w kwestionariuszu samoocen szczegółowych można było uzyskać maksymalnie 100 punktów.

Dyspozycje autokreacyjne

Przyjmuje się za Z. Pietrasińskim [1988], że autokreacja to zamierzone i niezamierzone oddziaływania względnie autonomicznych zachowań człowieka na zmiany siebie i własnej drogi życiowej. Z punktu widzenia edukacji dzieci w młodszym wieku szkolnym i podjętego tu programu badawczego ważne jest rozumienie autokreacji jako procesu współformowania, co według Z. Pietrasińskiego [1990] oznacza wywieranie wpływu cząstkowego oraz nie-

pełną kontrolę nad dokonującymi się zmianami w rozwoju, na który wpływ mają również geny oraz środowisko. Założono, że wiedza o sobie jest podstawowym warunkiem autokreacji i określa dyspozycję niezbędną do ukształtowania się kompetencji autokreacyjnych. Częścią wiedzy o sobie jest również wiedza autokreacyjna, która obejmuje ogół informacji danej osoby o przebiegu jej życia. Informacje te pochodzą ze wspomnień oraz od innych ludzi [Pietrasiński, 1990]. Warto też podkreślić szerszy zakres znaczeniowy terminu kompetencje autokreacyjne niż terminu obraz Ja (wiedza o sobie), bowiem kompetencje autokreacyjne obejmują zespół kilku elementów: 1) obraz Ja – samoświadomość, wiedza o sobie i realistyczna samoocena własnych zasobów: zdolności, preferencji, możliwości i ograniczeń; 2) samoregulację – umiejętność panowania nad swoimi stanami wewnętrznymi, emocjami, umiejętność dostosowania się do zmian lub kreowania otoczenia zgodnie z własnymi wartościami i oczekiwaniami; 3) motywację do podejmowania nowych wyzwań, osobiste zaangażowanie i optymizm; 4) umiejętności społeczne. W badaniach przyjęto, że punktem wyjścia w procesie kreowania przez dziecko wizji siebie w przyszłości jest jego aktualny obraz Ja, obraz prywatny lub publiczny, ale zawsze „uprawomocniony" w oczach innych ludzi, u których szuka ono potwierdzenia siebie. Potrzeba potwierdzania siebie jest czynnikiem sprzyjającym w edukacji w tym sensie, że autokreacja może stać się zjawiskiem publicznym, zjawiskiem negocjowanym, empirycznie weryfikowanym poprzez tzw. działania „próbne" [Uszyńska-Jarmoc, 2004c; 2005; 2006a], które mogą być traktowane przez dziecko jako działania mieszczące się w konwencji zabawy, z której może bezpiecznie i w każdej chwili się wycofać, jeżeli z jakichś względów kreowane wizje siebie nie będą odpowiadać mu. Dzielenie się swoimi doświadczeniami oraz poznawanie odmiennych doświadczeń rówieśników pozwala na zmianę spojrzenia na własną przeszłość, która jest ważna, ponieważ działania autokreacyjne związane z projektowaniem przyszłości zawsze wiążą się z doświadczeniami przeszłymi. Pamięć doświadczeń z przeszłości bierze udział w nadawaniu znaczenia zarówno doświadczeniom obecnie przeżywanym, jak i antycypowanym.

Reasumując, przyjmuje się tu, że kompetencja autokreacyjna obejmuje takie właściwości, jak: samoświadomość, doświadczenia indywidualne (wiedza osobista, potoczna o sobie), pamięć biograficzną (pamięć przeszłości), myślenie biograficzne (zdolność przekształcania doświadczeń, ich kodowania, analizowania, integrowania, uogólniania, zdolność antycypacji własnej przyszłości), wiedzę autokreacyjną społeczną (naukową i potoczną), wiedzę autokreacyjną indywidualną (własne spostrzeżenia i wnioski zebrane na podstawie analizy doświadczeń), motywację do wykorzystywania wiedzy o sobie, zdolności

i umiejętności kierowania sobą, nastawienie na zmianę siebie, świadomość i poczucie sprawstwa, poczucie odpowiedzialności za siebie; umiejętności tworzenia autonarracji.

W zrealizowanym programie eksperymentalnym eksponowano w działaniach twórczych wszystkie wymienione wyżej właściwości, natomiast w opisywanym tu programie badawczym skoncentrowano się jedynie na najbardziej elementarnym składniku kompetencji autokreacyjnej, mianowicie obrazie Ja wyrażającym się w zasobie (liczbie informacji) i złożoności wiedzy o sobie (liczbie kategorii informacji). Przypomnieć tu należy, że nie można oczekiwać od dziecka w młodszym wieku szkolnym w pełni ukształtowanej kompetencji autokreacyjnej, która będzie mu potrzebna do budowania koncepcji Ja, tożsamości osobistej i społecznej w piątej fazie życia. Natomiast dyspozycję kluczową dla tej kompetencji, czyli obraz Ja, należy rozwijać stosunkowo wcześnie. Dlatego też obraz Ja w badaniach uczyniono jedyną zmienną kontrolowaną z całego szeregu właściwości składających się na omawiany zespół kompetencji. Informacje zawarte w autonarracji pozwalają uchwycić treść obrazu Ja na podstawie analizy różnorodnych informacji dotyczących własnego wyglądu i cech fizycznych, umiejętności i zdolności, cech charakteru, zainteresowań, pragnień, potrzeb, postaw, ról społecznych, własnej pozycji wśród innych, opinii i przeświadczeń dotyczących tego, co należy się jednostce od innych ludzi [Brzezińska, 1973; Reykowski, 1970].

Należy tu też wspomnieć, że w obrazie Ja zawiera się wiedza dziecka o tym, kim jest i jakie jest (Ja realne), ale również wizja siebie, kim i jakim człowiekiem chce być (Ja idealne lub inaczej Ja pożądane), jego przekonania o tym, kim i jakim człowiekiem powinno być (Ja powinnościowe, inaczej postulatywne), a także, kim i jakim człowiekiem mogłoby być (Ja możliwe)[10].

Kolejną zmienną odnosząca się do obrazu Ja jest jego struktura. W pracy tej przyjęto rozumienie struktury obrazu Ja jako złożonej właściwości poznawczo-oceniającej. Struktura ta zorganizowana jest w dwóch porządkach: opisowym i wartościującym. Nie stanowią one dwóch odrębnych jednostek, ale raczej są to odrębne perspektywy ujmowania. Mówiąc ogólniej, strukturę obrazu Ja tworzy zestaw przekonań na swój temat, czyli zestaw określeń opisujących, wartościujących i uzasadniających, podanych przez osobę badaną w odpowiedzi na pytanie: jaki jesteś?

[10] Ja realne eksponuje dziecko w sytuacji, gdy opisuje siebie tak, jak rzeczywiście siebie spostrzega, jakie naprawdę jest w swoim odczuciu. Natomiast, kiedy ujawnia ono wyobrażenia dotyczące pożądanych przez siebie cech, właściwości lub stanów dotyczących własnej osoby, a więc kiedy opisuje, jakie chciałoby być, prezentuje Ja idealne. Kiedy dziecko mówi o sobie w kategoriach cech lub właściwości wyobrażonych bądź pożądanych przez osoby znaczące (rodziców, nauczycieli), ujawnia Ja powinnościowe. Natomiast, gdy odnosi się do cech, właściwości czy zdolności, które mogłoby posiadać, ponieważ sądzi, że ma ku temu predyspozycje lub warunki, eksponuje Ja możliwe. Jednak dominującą rolę w strukturze pojęcia Ja odgrywa Ja realne, które jest fundamentem, podstawą dokonywania porównań i odniesień, a więc stanowi punkt wyjścia do tworzenia się pozostałych aspektów Ja.

Przyjęto w tej pracy, że termin obraz Ja rozumiany będzie jako całość doświadczeń dziecka, odnoszących się do własnej osoby, a mianowicie tego, kim jest (Ja realne), kim powinno być (Ja powinnościowe, Ja pożądane), kim chciałoby być (Ja idealne), kim mogłoby być (Ja możliwe). Każdy z wymienionych elementów struktury Ja może być rozpatrywany w zależności od przyjęcia różnych kryteriów podziału. Analiza treści sądów o sobie pozwala wyodrębnić: Ja psychologiczne, Ja społeczne, Ja fizyczne. Natomiast uwzględnienie perspektywy czasowej pozwala wyłonić z autonarracji informacje odnoszące się do Ja teraźniejszego, Ja przeszłego i Ja przyszłego. Natomiast rodzaj informacji świadczący o postawie wobec wiedzy o sobie wskazywać może na takie wymiary obrazu Ja, jak: Ja opisowe, Ja oceniające (wartościujące), Ja uzasadniające. Wskaźnikiem empirycznym każdego wyłonionego hipotetycznie wymiaru obrazu Ja jest liczba informacji zawartych w autonarracji dziecka.

4.3.2. Zmienne niezależne

Zmienne niezależne to determinanty rozwoju kompetencji poznawczych i społecznych, poczucia kompetencji oraz rozwoju dyspozycji autokreacyjnych. Główną zmienną niezależną jest podejmowanie przez dziecko aktywności kreacyjnej i autokreacyjnej (Grupa E po drugim etapie badań) lub brak aktywności kreacyjnej i autokreacyjnej (Grupa K). Jest to zmienna nominalna określona symbolem 1 (uczestniczenie w programie eksperymentalnym — dzieci z grupy E) i symbolem 0 (brak uczestniczenia w programie — dzieci z grupy K). Działania eksperymentalne trwały 6 miesięcy i przebiegały w trzech etapach. Etap pierwszy, zatytułowany „Podróże", odnosił się do rozwijania poszczególnych rodzajów inteligencji sukcesu (myślenia twórczego, analitycznego i praktycznego) oraz wzmacniania tych cech, które sprzyjają budowaniu kompetencji kreacyjnych i autokreacyjnych, sprzyjają postawie twórczej, budzą odwagę bycia twórczą, autonomiczną i niezależną w działaniach jednostką, podejmującą samodzielne decyzje odnośnie sposobów rozwiązań wielu problemów o charakterze otwartym. Poza tym dzięki zaplanowanym sytuacjom edukacyjnym uczniowie konstruowali wiedzę o twórczości i twórczym działaniu (metatwórczość). W tym etapie, dzięki różnym metodom pracy (zadaniowej, metodzie projektów, projektowania okazji edukacyjnych i metodzie tworzenia warunków do spontanicznych zabaw) dzieci zdobyły „paszporty do przekraczania granic wyobraźni" i wyruszały w podróże w czasie i w przestrzeni (na różne nieznane

i nie do końca idealnie funkcjonujące planety, m.in. „Planetę Na Opak", „Planetę Kalejdoskopową", „Planetę Bobodanów", „Planetę Włochatych", „Planetę Znoszących się Przeciwieństw", „Planetę Artystów, Wynalazców, Magików i Dzieci", „Planetę Obfitości" i „Moją Planetę") [Uszyńska-Jarmoc, 2005, s. 69-93]. W ramach metody projektów uczniowie tworzyli „Księgi Planet", mając do dyspozycji różnorodne karty pracy, które mogły samodzielnie projektować lub wybierać z proponowanego zestawu [patrz: Uszyńska-Jarmoc, 2005, s. 181-285]. Podróże w wyobraźni na poszczególne planety, dzieci podejmowały po to, aby występując w roli różnych specjalistów, móc je ulepszać, poprawiać, rozwijać, wzbogacać odwiedzane w wyobraźni różne miejsca w kosmosie. Przyjmując na siebie różne, znane z realnej rzeczywistości lub wymyślone, fikcyjne role różnych specjalistów dzieci miały okazję poprawiać poczucie własnej wartości, ponieważ w instrukcji do różnych zadań odwoływano się do nich jako wybitnych ekspertów w określonych dziedzinach (między innymi wchodziły w następujące role: asystenta profesora medycyny, eksperta do spraw gier, nadwornego portrecisty, wydawcy książek, szczęśliwego listonosza, wybitnego meteorologa, psychologa, redaktora naczelnego gazety, znawcy rodziny kociej, specjalisty do spraw humoru, poety, malarza form abstrakcyjnych, bajkopisarza, eksperta od czegoś dobrego, szczęśliwego słuchacza bajek, kolekcjonera dobrych słów, kucharza kolorów, znawcy przyjaźni, ministra edukacji, nadwornego magika, kronikarza itp.). Uczniowie samodzielnie wybierali liczbę i typ zadań, czas i rodzaj podejmowanej aktywności, miejsce wykonywania zadania (dom, szkoła) a także partnerów wspólnej aktywności. Ponadto w ramach metody projektów dzieci przez kolejne tygodnie tworzyły makiety każdej z planet, odwiedzanych w wyobraźni. Oprócz aktywności realizowanej dzięki zastosowaniu wymienionych metod pracy: projektowania okazji edukacyjnych i metody projektów uczniowie brali udział w ćwiczeniach i zabawach organizowanych lub kierowanych przez nauczyciela zgodnie z opracowanymi przez autorkę scenariuszami. Łącznie zaprojektowano 35 scenariuszy zabaw lub ćwiczeń [patrz: Uszyńska-Jarmoc, 2005, s. 129-157].

W drugim etapie eksperymentu, zatytułowanym „W osiem tygodni dookoła siebie — Poszukiwacze skarbów" koncentrowano się na rozwijaniu samoświadomości, m.in. stymulowaniu myślenia biograficznego i narracyjnego, a jednocześnie twórczego. W tym etapie eksperymentu materiałem myślenia i działania twórczego były osobiste doświadczenia i przeżycia dziecka dzielone (porównywane, zestawiane) z doświadczeniami rówieśników. Ten etap działań eksperymentalnych służył budowaniu takich wymiarów obrazu siebie, jak Ja przeszłe i Ja teraźniejsze rozpatrywane w aspekcie: Ja realnego, Ja idealnego, Ja postulatywnego i Ja możliwego oraz w aspekcie Ja psychologicznego, Ja społecznego, Ja fizycznego. Jednocześnie w tym etapie eksperymentu wzmacniano kompetencje społeczne potrzebne dziecku do dobrego funkcjonowania w grupie rówieśniczej.

W czasie trwania tego etapu eksperymentu twórcza aktywność kreacyjna i autokreacyjna dzieci uruchamiana była głównie w celu poszukiwania własnych skarbów: zdolności, przeżyć, umiejętności, wiedzy, sprawności, cech osobowości, kompetencji, stanu posiadania, relacji z innymi w świecie itp.. Dzieci poznając siebie podczas zabaw spontanicznych i inspirowanych oraz ćwiczeń kierowanych przez nauczyciela oraz uczestnicząc w zaprojektowanych okazjach edukacyjnych, zdobywały (konstruowały) wiedzę o sobie i o innych. Treści dotyczące obrazu Ja realizowano na podstawie opracowanych scenariuszy ćwiczeń (metoda zadań): „Moja osobista lista rekordów", „Zasłużone medale", „Moje Ja — publiczne i prywatne", „Moje Magiczne Lustro", „Nikt — tylko Ja", „Encyklopedia sław", „Piasek i diamenty...", „Oko w oko z marzeniami", „Co mnie śmieszy?", „To mnie cieszy?", „Małe i duże ślady na ziemi...", „Moje Expo 2004", itp. [Uszyńska-Jarmoc, 2005, s. 158-166]. Treści dotyczące Ja realizowano również dzięki stosowaniu metody projektowania okazji edukacyjnych. Ich realizacja przebiegała według następujących scenariuszy: 1) „Poszukiwacze skarbów, czyli nie wszystko złoto, co się świeci", 2) „Podróż dookoła siebie, czyli gdzie są moje skarby?", 3) „Portret zewnętrzny a wewnętrzny, czyli nie szata zdobi człowieka?" 4) „Gwiazda wśród gwiazd — czy jesteśmy niepowtarzalni?" 5) „A ja rosłem i rosłem, czyli kto był lub jest moim ogrodnikiem?"6) „Czy charakter z charakterkiem idą w parze?" 7) „Strach ma wielkie oczy, a co ma odwaga?" 8) „Co kto lubi?" 9) „Moje marzenia" 10) „Podróż na wyspę spełniających się marzeń" 11) „Głośno o mnie, czyli Ja w księgach i na płótnie..." [Uszyńska-Jarmoc, 2005, s. 94-114].

W ramach metody projektów dzieci systematycznie tworzyły „Księgę skarbów" na temat własnych doświadczeń, odkrywając (poznając) i komunikując kolegom różne wymiary Ja odnoszące się do przeszłości i teraźniejszości. Zaprojektowane do „Księgi skarbów" karty pracy wymagały od dzieci uruchomienia różnej aktywności — plastycznej (rysowanie, malowanie, wklejanie fotografii, kolorowanie), językowej (pisanie opowiadań, kończenie zdań, zapisywanie wywiadów, uzupełnianie tekstów, prowadzenie rozmów, dzielenie się doświadczeniami z innymi i uzgadnianie znaczeń) [Uszyńska-Jarmoc, 2005, 289-328].

Trzeci etap eksperymentu, zatytułowany „Przygoda" poświęcony był rozwijaniu dyspozycji autokreacyjnych. Uznano za R. M. Łukaszewiczem [1994, s. 105], że „Prawdziwe przygody — nie tylko w bajkach — zaczynają się nierzadko na rozstajach. Tu mapy zawodzą, zaczyna się czas samodzielnych wyborów, prób, pomyłek, zwątpień, powrotów do punktu wyjścia, niepewno-

ści, ryzyka, budowania własnej, niepowtarzalnej ścieżki, przedzierania się przez nieznane. Wówczas lepiej poznajemy siebie, niźli przez te wszystkie dni marszu, kiedy wyobraźnię zastępowała droga wydeptana przez wielu..." W ramach tego etapu eksperymentu działania edukacyjne wspierające rozwój dziecka odwoływały się do dyspozycji autokreacyjnych: myślenia biograficznego i myślenia twórczego, w których materiałem były antycypowane przyszłe, możliwe wizje siebie (Ja przyszłe rozpatrywane w różnych aspektach: jako Ja idealne, Ja możliwe i Ja postulatywne). W tym etapie eksperymentu dzieci na podstawie zaproponowanych zabaw [Uszyńska-Jarmoc, 2005, s. 167-178] oraz udziału w zaprojektowanych przez nauczyciela okazji edukacyjnych odkrywały różne właściwości ludzi, cechy ich charakteru warunkujące różne wymiary funkcjonowania w życiu [Uszyńska-Jarmoc, 2005, s. 114-128]. Następnie w ramach metody projektów, na bazie wcześniej zdobytej (samodzielnie konstruowanej) wiedzy tworzyły „Księgę siedmiu niezwykłych bajek" pisząc i ilustrując bajki o sobie jako ludziach funkcjonujących w bliskiej lub dalekiej przyszłości. Kolejne bajki odnosiły się do Ja jako człowieka szczęśliwego, silnego (w różnych aspektach), zdrowego (w różnych wymiarach), bogatego (w sensie nie tylko materialnym, ale przede wszystkim duchowym — bogactwo wiedzy, myśli, uczuć, zalet, przyjaciół itp.); człowieka odważnego czy wreszcie człowieka zwyczajnego. Tytuły zrealizowanych scenariuszy okazji edukacyjnych: 1) „Trzy oblicza zdrowia" 2) „Odważny — na medal?" 3) „Uwalniamy szczęście" 4) „Prowadzimy śledztwo w sprawie uczciwości" 5) „Badacze powiedzenia „silny człowiek" 6) „Centrum Narodzin Dobroci, czyli CENADO i Niewidzialna Ręka" 7) „Gdzie mieszka Dobroć?" 8) „Kto z nas jest multimilionerem?"9) „Schodami w górę, schodami w dół..." 10) „Apetyt na życie — Kim Ja będę?" [Uszyńska-Jarmoc, 2005, s. 114-128]. Należy tu podkreślić, że szczegółowy program eksperymentu, założenia, cele i treści programowe, scenariusze zabaw, okazji edukacyjnych oraz propozycje działań twórczych uczniów prowadzonych w ramach metody projektów (karty pracy) przedstawiono w oddzielnej publikacji [patrz: Uszyńska-Jarmoc, 2005].

Kolejną zmienną niezależną jest wyjściowy poziom kompetencji uczniów, a jego wskaźnikiem empirycznym wyniki pomiaru danej kompetencji na progu edukacji, czyli wyniki określone w pierwszym etapie badań. Na podstawie analizy statystycznej określono kilka poziomów danej kompetencji: niski, przeciętny i wysoki[11]. Wymienioną zmienną wprowadzono do programu badań w celu ustalenia, czy wszyscy uczniowie w jednakowym stopniu korzystają

[11] Dla każdej badanej zmiennej zależnej wyznaczono górną granicę wyników zaliczanych do przedziału (poziomu) niskiego oraz dolną granicę wyników zaliczanych do przedziału wyników wysokich (wysoki poziom danej kompetencji). Dla przykładu: wyniki pomiaru płynności myślenia oznaczono kodem: ≤17 pkt. (poziom niski); 18-24 pkt. (poziom przeciętny); ≥30 pkt. (poziom wysoki).

z proponowanego programu (grupa E) oraz zbadania jak zmienia się na przestrzeni trzech lat edukacji poziom wybranej kompetencji uczniów, którzy nie brali udziału w eksperymencie (grupa K). Wprowadzenie do badań tej zmiennej niezależnej umożliwia poszukiwanie odpowiedzi na pytanie o różnice zmian w poziomie kompetencji u uczniów prezentujących na początku edukacji zróżnicowany wyjściowy poziom. Innymi słowy, kontrolowanie wpływu tej zmiennej niezależnej pozwoli odpowiedzieć na pytanie czy wszyscy uczniowie w takim samym stopniu korzystają z tradycyjnej i eksperymentalnie realizowanej edukacji i czy w jednakowym stopniu rozwijają kompetencje poznawcze i społeczne oraz dyspozycje autokreacyjne.

Kolejną zmienną niezależną jest czas. Kontrolowanie wpływu tej zmiennej na wyniki rozwoju kompetencji poznawczych i społecznych oraz poczucie tych kompetencji (traktowanych jako warunki rozwiązania kryzysu w czwartej fazie rozwoju dziecka) a także na wyniki budowania wiedzy o sobie (obrazu Ja traktowanego jako warunku rozwiązania kryzysu w piątej fazie) pozwoli uchwycić zmiany ilościowe i jakościowe w rozwoju dziecka.

4.4. Opis narzędzi badawczych

4.4.1. „Test Kółek" E. P. Torrance'a

Pomiaru poziomu myślenia twórczego dokonano na podstawie „Testu Kółek" Torrance'a [1972], który jest testem rysunkowym (graficznym) służącym do pomiaru zdolności twórczych traktowanych tu jako predyspozycje intelektualne (potencjał twórczy) umożliwiające uzyskiwanie wysokich osiągnięć twórczych w wybranej dziedzinie aktywności człowieka. Narzędzie testowe stanowi kartka A4 podzielona na 30 kwadratów, w których umieszczono 30 kółek tej samej wielkości, a zadaniem badanego jest dorysowanie ołówkiem dowolnie wybranych elementów, aby powstały rysunki symbolizujące znane z życia obiekty okrągłe (przypominające lub zawierające w sobie koło). Czas wykonania zadania określono na 10 minut. Badania przeprowadzono indywidualnie z każdym uczniem.

4.4.2. Test Cate Franck

Do badania oryginalności wyobraźni twórczej zastosowano test Cate Franck [Popek R., 1996]. Jest to test graficzny podobny w założeniach do „Testu

Kółek", ale mierzy inny rodzaj twórczych zdolności potencjalnych a mianowicie — wyobraźnię twórczą. Na kartce A4, która przedstawia różne znaki geometryczne (traktowane jako figury wyjściowe) umieszczone w dwunastu oddzielnych kwadratach należało dorysować jakieś dowolne formy, aby powstały ciekawe rysunki [Popek, 1988]. Dziecko miało do dyspozycji kredki w dwunastu kolorach, a czas pracy nie był ograniczony. W celu zwiększenia stopnia obiektywności, ocenę powierzono pięciu zespołom kompetentnych sędziów, którzy oceniali niezależnie od siebie.

4.4.3. Test TCT-DP Urbana i Jellena, w wersji A i B

Test for Creative Thinking — Drawing Production (TCT-DP) [Urban, 2005; Matczak, Jaworowska, Stańczak, 2000]. Test ten umożliwił ocenę twórczych zdolności realizacyjnych, rzeczywistych, to jest uzdolnień twórczych. Narzędzie testowe stanowi kartka formatu A4 z narysowaną kwadratową ramą, wewnątrz której umieszczono pięć elementów (półkole, punkt, linia łamana tworząca kąt prosty, linia falista i linia przerywana składająca się z trzech odcinków). Szósty element (figura przypominająca kwadrat bez jednego boku) jest narysowany poza ramą. Test znany jest w dwu wersjach: A i B[12]. Wersja B jest odwrócona o 180 stopni w stosunku do wersji A. W relacjonowanych badaniach wykorzystano obydwie wersje. Zadaniem dziecka było dokończenie ołówkiem dwu rysunków w dowolny sposób i ewentualnie nadanie im tytułu.

4.4.4. Test DMI-2KM — Diagnoza możliwości intelektualnych dziecka [Matczak, 2001]

W ramach pomiaru poziomu myślenia analitycznego nawiązano do postpiagetowskiego nurtu badań nad funkcjonowaniem poznawczym dzieci. Zadania do pomiaru tego typu myślenia wymagają umiejętności porządkowania, szeregowania i rangowania informacji, a także rozumowania przez analogię[13]. Wersja DMI-2M jest przeznaczona do badań indywidualnych lub zbiorowych dzieci w wieku od 6 do 10 lat. W badaniu indywidualnym prosi się dziecko

[12] A. Matczak, A. Jaworowska i J. Stańczak [2000] podkreślają, że każdą wersję można traktować jako alternatywną formę testu, ale również można stosować je łącznie w celu zwiększenia rzetelności otrzymanych danych.

[13] Test DMI — 2M wysoko koreluje (r=0,70) z wynikami pomiaru inteligencji mierzonej tradycyjnie „Testem Matryc" Ravena. Wobec tego według A. Matczak [2001] może być stosowany zamiast niego.

o uzasadnienie odpowiedzi i zapisuje się wyjaśnienie w celu dokonania analizy jakościowej otrzymanych wyników. Test DMI-2M składa się z 76 zadań i jest podzielony na dwa podtesty: „Klasy" (DMI-2KM) i „Relacje" (DMI-2RM), które uwzględniają trzy formy zadań: uzupełnianie, analogie, mnożenie. Każda forma poprzedzona jest dwoma przykładami zadań, które prowadzący wykonuje razem z dzieckiem, w celu wyjaśnienia istoty poszukiwań i sposobu uzasadnienia dokonanych wyborów alternatywnych odpowiedzi. Rodzaj materiału (obrazkowy, werbalny, geometryczny) różnicuje stopień trudności zadań. Materiał obrazkowy i werbalny można uznać za znaczeniowy, konkretny (obrazki przedstawiające obiekty znane z życia codziennego oraz słowa tj. rzeczowniki). Natomiast materiał geometryczny i liczbowy pozbawiony jest określonego znaczenia (atematyczny, apercepcyjnie neutralny).

W badaniach wykorzystano podtest „Klasy" (2KM). Przeprowadzono je indywidualnie z każdym uczniem, nie ograniczając czasu na podanie właściwej odpowiedzi. Zwykle dziecko wykonywało wszystkie zadania nie dłużej niż pół godziny. Zadania miały charakter problemów zamkniętych, z podanymi alternatywnymi odpowiedziami. Dziecko miało wyszukać poprawną odpowiedź wśród pięciu potencjalnych rozwiązań, oznaczonych literami od A do E. Wśród nich, w kolejności wyznaczonej losowo, były odpowiedzi zróżnicowane pod względem trafności, reprezentujące cztery typy:

- odpowiedź przypadkowa, w której dziecko nie uwzględniło żadnych intencjonalnie przyjętych reguł za tego typu odpowiedź przyznawano 0 punktów;
- odpowiedź niepoprawna, wynikająca ze zmiany przez dziecko reguł zadania (1 punkt);
- odpowiedź częściowo poprawna, wynikająca z respektowania nie wszystkich reguł zadania (2 punkty);
- odpowiedź w pełni poprawna, polegająca na uzupełnieniu podanego układu zgodnie z regułami zadania (3 punkty) [Matczak, 2001].

4.4.5. Kwestionariusz zachowania się dziecka w przedszkolu i w szkole (*Classroom Behavior Inventory Preschool to Primary* — E.S. Schaefer i M. Aronson) — opracowanie polskie J. Rembowski

Kwestionariusz zawiera 60 zdań opisujących pozytywne i negatywne zachowania dziecka, które świadczą o sposobach jego funkcjonowania społecznego w sytuacjach szkolnych. Nauczyciel mając do dyspozycji 4-punktową

skalę ocenia zachowanie każdego ucznia ze swojej klasy. Za zachowanie bardzo zgodne z obserwowanymi zachowaniami na terenie klasy szkolnej przydziela 4 punkty, za zachowania dziecka w niektórych przypadkach zgodne przydziela 3 punkty, za bardzo mało zgodne 2 punkty i za zachowania zupełnie niepasujące do dziecka nauczyciel przydziela 1 punkt. W rezultacie nauczycielskiej oceny wyłania się 12 skal — cech osobowości dziecka, w tym 6 cech pozytywnych: ekspresja słowna, życzliwość, wytrwałość, towarzyskość, taktowne postępowanie, koncentracja i 6 cech negatywnych: nadruchliwość, odsuwanie się, nerwowość, roztargnienie, nieśmiałość i zawziętość.

4.4.6. Kwestionariusz BASE — *Behavioral and Academic Self-Esteem: A rating scale* [Coopersmith i Gilberts, 1982] (tłumaczenie J. Uszyńska-Jarmoc)

Kwestionariusz BASE zastosowano w celu określenia przez nauczyciela poziomu samooceny globalnej, która wyraża się w obserwowalnych, pozytywnych zachowaniach ucznia na terenie klasy szkolnej i jest wskaźnikiem jego poczucia własnej wartości[14]. Kwestionariusz składa się z 16 stwierdzeń opisujących zachowania dziecka w klasie, do których ustosunkowuje się nauczyciel mając do dyspozycji następujące kategorie: nigdy, rzadko, czasami, często, zawsze. Przykładowe stwierdzenia: „Mówi pozytywnie o swoich osiągnięciach lub umiejętnościach. Koryguje swoje zachowania bez większych protestów. Jest opanowany, w klasie rozmawia spokojnie. Przejawia samodzielność i niezależność. Ceni swoją pracę, wytwory, aktywność. Łatwo sobie radzi z popełnionymi błędami. Chętnie mówi o sobie". Skala dotyczy pięciu dziedzin zachowań uczniów ujawnianych na terenie klasy szkolnej, odnoszących się do podejmowania inicjatywy, skupiania na sobie społecznej uwagi, reakcji na odnoszone sukcesy i porażki, samooceny społecznej atrakcyjności, pewności siebie [Burnett, 1998; Coopersmith i Gilberts, 1982]. Po wypełnieniu przez nauczycieli kwestionariusza BASE przypisywano poszczególnym odpowiedziom odpowiednią liczbę punktów: nigdy — 1, rzadko — 2, czasami — 3, często — 4, zawsze — 5. W sumie każde dziecko mogło otrzymać maksymalnie 80 punktów[15].

[14] S. Harter i R. Pike [1984] podkreślają, że dzieci poniżej 8. roku życia nie potrafią werbalizować zgeneralizowanych samoocen. Stąd lepszą metodą jest określanie jej na skali stopnia nasilenia tych zachowań dziecka, które są przejawem wysokiej samooceny i są wyznaczane przez poczucie własnej wartości.

[15] Wyniki skali BASE wysoko korelują z wynikami równie popularnej skali BIOS (*Behavioral Indicators of Self-Esteem*) opracowanej przez P. C. Burnetta [1998].

4.4.7. Kwestionariusz Samoocen Szczegółowych (KSS) [Uszyńska-Jarmoc]

Kwestionariusz zawiera dziesięć stwierdzeń odnoszących się do kompetencji szkolnych związanych z mówieniem, pisaniem, czytaniem, działaniami matematycznymi, rysowaniem, śpiewaniem, sprawnością fizyczną, umiejętnościami społecznymi. Do każdej z nich ustosunkowuje się dziecko, oceniając swoje osiągnięcia lub zdolności poprzez porównanie ich z osiągnięciami lub zdolnościami rówieśników (punktem odniesienia do oceny jest wskazany przez dziecko najlepszy i najsłabszy uczeń w danej dziedzinie). Każdy uczeń indywidualnie ocenił własne kompetencje na podanej skali.

4.4.8. Wywiad narracyjny [Uszyńska-Jarmoc]

Wykorzystanie autonarracji jako jednej z form badań nad biografią, podejmowaną w celu poznania obrazu Ja, zmierzało do tego, aby w jak najmniejszym stopniu ingerować w treść, formę i przebieg wypowiedzi dziecka konstruowanej na swój temat. Autonarrację traktowano tu jako przejaw indywidualnego doświadczenia i wykorzystano ją w celu poznania nie tylko samych doświadczeń dziecka, ale także zrozumienia znaczenia, jakie dziecko im nadaje. Badania obrazu Ja dzieci przebiegały na dwa sposoby, w dwóch sytuacjach. Zadanie dziecka polegało na opowiadaniu o sobie, w różnych sytuacjach społecznych. Istota kontekstu społecznego w sytuacji pierwszej, czyli prezentacji Ja publicznego, polegała na tym, że osoba prowadząca badania, jako osoba obca, prosiła je o opowiadanie o sobie w związku z tworzeniem filmu na temat dzieci w młodszym wieku szkolnym. Badane dziecko konstruowało opowiadanie w obecności kamery, mając świadomość, że jego autonarracja rejestrowana jest na taśmie wideo i będzie prezentowana w przyszłości nieznanym mu rówieśnikom z innych szkół. Stymulowanie do kontynuacji opowiadania o sobie polegało na tym, że osoba przeprowadzająca uważnie słuchała, okazywała wyraźnie zainteresowanie tym, co dziecko mówi. Niezbyt często zadawano dodatkowe pytania, czyniono to jedynie w sytuacji, jeżeli komunikat nie był jasny. Natomiast, jeżeli zachodziła taka potrzeba, np. kiedy dziecko okazywało niepewność, czy to co mówi jest oczekiwane, osoba przeprowadzająca wywiad narracyjny wysyłała komunikaty typu: „świetnie", „to co mówisz jest ciekawe", „zaskoczyłeś mnie tym", „nie wiedziałam, że można...", „znakomicie cię rozumiem", „no, i co dalej?" itp.

Ten sposób zbierania materiału badawczego był bardzo ważny. Uzyskano na nie zgodę nie tylko rodziców, nauczycieli, ale przede wszystkim dzieci, chociaż kilkoro odmówiło udzielenia wypowiedzi do kamery (stąd niekompletne dane wyłączono z badań). Najważniejsze było zbudowanie zaufania dziecka do osoby prowadzącej badania, nawiązanie życzliwego kontaktu, umożliwiającego otwartość i szczerość. Zdarzyło się, że kilkoro dzieci ujawniło dość długo skrywane emocje, opowiadając o traumatycznych przeżyciach z domu rodzinnego, o których nauczyciel pracujący na co dzień z tymi dziećmi nic nie wiedział. Badanie indywidualne w zależności od chęci dziecka do mówienia o sobie trwało od kilku minut do 1,5 godziny.

W drugiej sytuacji badano Ja prywatne, ujawniane przez dziecko w związku z wykonaniem rysunkowego autoportretu. Ten sposób badań obrazu Ja realizowały nauczycielki danej klasy, z którymi dzieci były związane emocjonalnie. Zadaniem dziecka podczas rysowania swojego portretu było dokonanie refleksji na swój temat, zastanowienie się nad tym kim jest, jaki jest, kim i jakim chce być człowiekiem. Ja prywatne prezentowało dziecko poprzez opowiadanie o sobie w sytuacji typowego kontaktu z nauczycielem. Kontekst społeczny był tu naturalny, znany dziecku, ponieważ w szkole dzieci po wykonaniu prac plastycznych dość często rozmawiają o nich z nauczycielką. Autonarracje dziecięce nagrywane były za pomocą dyktafonu. Dziecko nie wiedziało, że jego wypowiedź jest rejestrowana.

Ze względu na nieograniczoną z góry liczbę jednostek informacji podawanych o sobie w ramach prezentacji Ja publicznego i Ja prywatnego nie można wskazać maksymalnego wyniku. Analizy materiału badawczego zawartego w autonarracjach dziecięcych dokonywano kilkakrotnie w związku z wyodrębnionymi zmiennymi odnośnie obrazu Ja. Analiza kontekstualna zmierzała do określenia treści obrazu Ja. W jej ramach starano się wyłonić najważniejsze tematy lub problemy, które dzieci podejmują. Starano się określić treści obrazu Ja odnoszące się do wymienionych zmiennych zależnych: 1) Ja psychologiczne, Ja społeczne i Ja fizyczne; 2) Ja realne, idealne, postulatywne i możliwe; 3) Ja przeszłe, teraźniejsze i przyszłe; 4) Ja opisowe, wartościujące i uzasadniające. Poza tym analizowano również autonarracje w celu określenia struktury obrazu Ja i zmian zachodzących w jej ramach pod wpływem czasu, czynnika eksperymentalnego i spowodowanych wyjściowym poziomem obrazu Ja (początek 7. roku życia).

4.5. Dobór osób i struktura badanej grupy

Dobór dzieci i klas (grup) miał charakter incydentalny i wynikał z dostępności terenu badań. Nie był to dobór losowy. Testowano całe grupy klasowe bez jakiejkolwiek selekcji. Przyjęto tu stanowisko G. A. Fergusona i Y. Takane [1997, s. 166], którzy uważają, że „gdybyśmy mieli kłaść nacisk na ścisłe metody losowego doboru prób, wiele eksperymentów nie dałoby się przeprowadzić", zwłaszcza że klasa szkolna jest naturalną grupą badawczą i niemożliwym byłoby wyłonienie tylko niektórych uczniów i zaplanowanie tylko dla nich działań eksperymentalnych, które trwałyby ponad pół roku. Cytowani tu autorzy podkreślają również, że sztuka przeprowadzania eksperymentów polega w znacznym stopniu na wyciąganiu wniosków z danych, które nie spełniają niektórych warunków koniecznych do ścisłego wnioskowania [Ferguson i Takane, 1997, s. 166].

Badania przeprowadzono w szkołach podstawowych w Białymstoku. W pierwszym etapie badań uczestniczyło 272 dzieci. Ostatecznie, po czterech etapach badań, do analizy statystycznej włączono kompletne wyniki 250 dzieci (w tym 123 dziewczynek i 127 chłopców) uczęszczających do dziesięciu klas, w tym do dwóch klas integracyjnych. Przed rozpoczęciem badań otrzymano zgodę na przeprowadzenie badań i eksperymentu, wyrażoną na piśmie przez Podlaskiego Kuratora Oświaty, dyrektorów szkół, nauczycieli i rodziców badanych dzieci. Do rodziców wszystkich dzieci wystosowany został list wyjaśniający istotę badań oraz założenia planowanego eksperymentu pedagogicznego.

4.6. Teren, organizacja i etapy badań

Badania rozpoczęto w marcu 2003 roku, kiedy uczniowie byli w pierwszej klasie szkoły podstawowej, a zakończono w lutym 2005 roku, kiedy ci sami uczniowie byli na półmetku trzeciej klasy szkoły podstawowej. Pierwszy etap badań obejmował okres od marca do kwietnia 2003 roku. Drugi etap rozpoczęto we wrześniu, a zakończono w październiku 2003 roku. W listopadzie tego samego roku rozpoczęto działania eksperymentalne, które trwały do końca kwietnia 2004 roku. Eksperyment pedagogiczny „Podróże, skarby, przygoda. Program rozwijania dyspozycji kreacyjnych i autokreacyjnych dzieci" realizowano w pięciu wylosowanych klasach drugich szkoły podstawowej. Działania eksperymentalne przebiegały w trzech etapach, a każdy z nich koncentrował się na rozwijaniu nieco innych kompetencji i cech dziecka [patrz: zmienne nie-

Tabela 5. Schemat badań podłużnych, czteroetapowych, eksperymentalnych

Grupa E (N=123)	Pomiar 1. wszystkich zmiennych zależnych (etap I)	Pomiar 2 (etap II)	Działania eksperymentalne (aktywność kreacyjna i autokreacyjna podejmowana w ramach programu: „Podróże, skarby, przygoda...”	Pomiar 3 (etap III)	Pomiar 4 (etap IV)
Grupa K (N=127)	Pomiar 1	Pomiar 2	Brak aktywności kreacyjnej i autokreacyjnej	Pomiar 3	Pomiar 4

zależne — rozdz. 4.3.2. i praca Uszyńskiej-Jarmoc, 2005]. Po zakończeniu działań eksperymentalnych, w maju i czerwcu 2004 roku rozpoczęto trzeci etap badań, którego procedurę i przebieg zorganizowano podobnie, jak w etapie pierwszym i drugim. Natomiast w celu uchwycenia trwałych skutków działań eksperymentalnych zaplanowano również czwarty etap badań, zrealizowany po upływie pół roku od ich zakończenia, to jest w styczniu i lutym 2005 roku, kiedy badani uczniowie byli już w trzeciej klasie szkoły podstawowej.

Badania realizowano zgodnie z procedurą eksperymentalną planu dwugrupowego z grupą kontrolną i pomiarami wielokrotnymi, w tym dwoma pomiarami końcowymi dla sprawdzenia trwałości wpływów zmiennej niezależnej głównej na poszczególne zmienne zależne (plan 17, według Brzezińskiego [1980, s. 86-87]). W pierwszym etapie autorka badań samodzielnie przeprowadziła wszystkie badania testowe („Test Kółek” Torrance'a, test Cate Franck, test Urbana-Jellena w wersji A i B, test DMI-2KM) i badania kwestionariuszowe (Kwestionariusz KSS). Kolejne dane do analizy i oceny dyspozycji autokreacyjnych uczniów zgromadzono dzięki przeprowadzeniu z nimi wywiadu narracyjnego, zarejestrowanego kamerą video przez autorkę badań. Dziecko tworzyło opowieść o sobie — autonarrację odnośnie Ja publiczne. Natomiast nauczyciele-wychowawcy klas pierwszych wypełnili kwestionariusze CBI do oceny kompetencji społecznych oraz kwestionariusze BASE do oceny samooceny dziecka. Również nauczyciele zachęcili dzieci do rysowania autoportretu, a po jego wykonaniu przeprowadzili z dzieckiem wywiady narracyjne, w których dzieci tworzyły autonarracje odnoszące się do Ja prywatne. W kolejnych etapach badań (II, III i IV), które obejmowały pomiar tych samych kompetencji określanych na podstawie tych samych narzędzi badawczych, uczestniczyli również studenci pedagogiki wczesnoszkolnej, którzy uczęszczali na prowadzone przez autorkę badań seminarium magisterskie[16]. Studenci prowadzili również zaprojektowane przez nią działania eksperymentalne.

[16] Wszyscy uczestnicy badań są wymienieni w książce J. Uszyńskiej-Jarmoc [2005, s. 9-10].

4.7. Charakterystyka wykorzystanych metod analizy danych

Opracowany model badań eksperymentalnych, zakładał istnienie niektórych zmiennych raz na pozycji zmiennych zależnych (wszystkie wymienione grupy kompetencji poznawczych i społecznych dziecka i ich wymiary oraz poczucie kompetencji), innym razem na pozycji zmiennych niezależnych (kompetencje poznawcze, społeczne i poczucie kompetencji traktowane jako czynniki determinujące rozwój wybranych dyspozycji autokreacyjnych). Przyjęcie strategii podłużnej pozwoliło uchwycić dynamiczny aspekt zmienności badanych kompetencji z tego powodu, że to samo dziecko badane było czterokrotnie w ciągu trzech lat, co dało pewność, że obserwowane różnice (zmiany) determinowane były przez zmiany czynnika eksperymentalnego (twórcza aktywność w grupach E lub jej brak w porównywanych grupach K) i przez zmiany wieku, a nie przez różnice pokoleń [Paluchowski, Hornowska, 1988, s. 233-250]. Prezentowane analizy uzyskanych danych miały zarówno charakter opisowy (diagnostyczny), jak i korelacyjny. Analiza prowadzona z perspektywy opisowej dotyczyła identyfikacji cech poszczególnych zmiennych zależnych. Analiza prowadzona na płaszczyźnie deskryptywnej dotyczyła identyfikacji zmian, natomiast na płaszczyźnie eksplanacyjnej odnosiła się do weryfikacji hipotez o determinantach zmian (badania korelacyjne, analiza zmienności, analiza wielokrotnej regresji). Wszystkie metody analizy danych przedstawione są poniżej.

4.7.1. Metody opisu statystycznego

Do analizy wyodrębnionych zmiennych zależnych i ich wymiarów (np. myślenia twórczego i jego pojedynczych cech, myślenia analitycznego, uzdolnień twórczych, pozytywnych lub negatywnych cech wyznaczających poziom funkcjonowania społecznego dzieci, poczucia kompetencji, różnych wymiarów obrazu Ja) zastosowano metody opisu statystycznego, obliczając następujące wartości: średnią arytmetyczną, odchylenie standardowe, współczynnik zmienności, wartości skośności i kurtozy oraz rozstępu jako różnicy pomiędzy otrzymanym w danej próbie najwyższym i najniższym wynikiem (W max. — W min.). Dla każdej pojedynczej zmiennej zależnej sprawdzano każdorazowo, czy ma rozkład normalny. W tym celu korzystano z Testu Kołmogo-

rowa-Smirnowa dla jednej próby[17]. Natomiast Test Wilcoxona (dla dwóch prób zależnych) zastosowano dla sprawdzenia różnicy średnich dla prób zależnych oraz istotności statystycznej otrzymanych różnic średnich pomiędzy I a II, II. a III oraz III a IV etapem badań dla grupy E i oddzielnie dla grupy K. Obliczano również dla każdej pary tej samej zmiennej zależnej wartości współczynników korelacji r-Pearsona w celu stwierdzenia ewentualnych związków pomiędzy wartościami badanej właściwości (kompetencji) w tej samej grupie, ale w różnych etapach. Obliczenie współczynnika korelacji między różnymi pomiarami, dokonanymi w kilku różnych momentach może sugerować, czy zachowana jest stałość badanej właściwości (jeżeli współczynnik korelacji ma wysoką wartość i jest istotny statystycznie można sądzić, że zmiany rozwojowe nie zaszły). Sprawdzono również poziom istotności statystycznej otrzymanych wartości współczynnika korelacji r-Pearsona.

4.7.2. Metoda analizy wariancji (ANOVA)

Zastosowana w analizie wyników metoda analiza wariancji ANOVA (*Mixed between-within subjects analysis of variance*), [patrz: J. Pallant, 2005, s. 239--246] pozwoliła wyłonić czynniki odpowiedzialne za zróżnicowanie wyników pomiędzy poszczególnymi etapami badań (czynnik główny — podejmowanie przez uczniów twórczej aktywności w ramach programu eksperymentalnego). Analiza zmierzała do udzielenia odpowiedzi, czy następują istotne statystycznie zmiany poszczególnych składników kompetencji poznawczych i społecznych, w tym kompetencji kreacyjnych i autokreacyjnych dzieci w kolejnych etapach badań: pół roku przed rozpoczęciem działań eksperymentalnych, kilka tygodni przed eksperymentem, po jego zakończeniu i po upływie pół roku od działań eksperymentalnych. Testy efektów wewnątrzobiektowych (różnice wewnątrz grup w różnych etapach badań) i międzyobiektowych (różnice pomiędzy grupą E i K) pozwoliły wyjaśnić, jaki procent zmienności wyników tłumaczyć można wpływem aktywności twórczej, wpływem procesów dojrzewania w zakresie danej zmiennej, poziomem wyjściowym wyników pomiaru poszczególnych zmiennych (poziomem określonym w pierwszym etapie badań) oraz interakcją

[17] Test ten weryfikuje prawidłowość dopasowania, to znaczy sprawdza, czy dane obserwacje mogą pochodzić z teoretycznego rozkładu normalnego (w takim przypadku wartość testu jest nieistotna statystycznie) [patrz: Orłowski, 2001, s. 39]. Jeżeli okazało się, że wyniki grupy E lub grupy K nie mają rozkładu normalnego rezygnowano z testu T równości średnich dla prób niezależnych i obliczano istotność różnic, korzystając z testu nieparametrycznego U Manna-Whitneya. Według J. Brzezińskiego [2000, s. 191] dla dużych prób bardziej efektywny jest test U Manna-Whitney'a niż test Kołmogorowa-Smirnowa dla dwóch grup niezależnych).

wszystkich wymienionych czynników. Ponadto obliczono błąd eksperymentalny, czyli efekt oddziaływania wszystkich źródeł wariancji wyników poza czynnikami głównymi.

W poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie o łączny wpływ twórczej aktywności dzieci i procesów dojrzewania na zmiany w zakresie różnych wymiarów ich kompetencji kreacyjnych i autokreacyjnych zastosowano metodę analizy wariancji (ANOVA)[18] ze schematem powtarzalnych (replikowanych) pomiarów, pozwalającej jednocześnie uchwycić różnice pomiędzy grupami i wewnątrz grup. Oddzielnie analizowano przebieg: poziomu, tempa i dynamiki zmian w podgrupach wyłonionych ze względu na zróżnicowany poziom wyjściowy wyników danej zmiennej, określony w pierwszym etapie badań. Zmiany w wymienionych podgrupach dzieci oddzielnie analizowano dla grupy E i oddzielnie dla grupy K, porównując dane pochodzące z kolejnych etapów badań.

4.7.3. Wielozmiennowe metody analizy korelacyjnej (CORAN)

Model czynnikowy[19] zastosowano tu w celu odnalezienia nowej grupy zmiennych, mniej licznej niż grupa zmiennych oryginalnych, które wyrażają to, co wspólne pomiędzy oryginalnymi zmiennymi.

Analiza czynnikowa[20] zmierzała do odkrycia podstawowego układu czynników, które wywołują obserwowalne empiryczne związki pomiędzy pojedyn-

[18] Analiza wariancji sprowadza się do rozszczepienia całego zróżnicowania wyników na zróżnicowanie cząstkowe oraz oceny ich względnego udziału w ogólnym zróżnicowaniu wyników. Na najbardziej ogólnym poziomie całe zróżnicowanie jest podzielone na dwie addytywne części: pierwsza wskazuje na zróżnicowanie wyników między grupami porównywanymi, druga na zróżnicowanie wewnątrz grup porównawczych. Analiza zmierza do pokazania efektu głównego zmiennej niezależnej dla każdej zmiennej zależnej oraz ich interakcji. Ponadto pokaże, czy efekty te są istotne statystycznie. Metoda pozwoli odpowiedzieć na pytanie, jaki zakres zmienności zależnej tłumaczy zmienna niezależna. Aby określić „czysty" wpływ zmiennej niezależnej na zmienną zależną, należy w odpowiedni sposób postąpić z pozostałymi zmiennymi niezależnymi: ubocznymi i niekontrolowanymi [Brzeziński, 1980, s. 123], które również mają wpływ na tę zmienną i tłumaczą określony procent tej zmienności, której miarą jest wariancja.

[19] Zazwyczaj w ramach wielozmiennowej metody analizy korelacyjnej wyodrębnia się trzy modele: analizę czynnikową, analizę głównych składowych i analizę skupień. Analiza czynnikowa polega na „dekompozycji zmiennych obserwowalnych w nowy zbiór nieskorelowanych zmiennych" [Zakrzewska, 1994, s. 20]. Według M. Zakrzewskiej [1994, s. 7] identyfikacja czynników znacznie upraszcza obraz badanej dziedziny. W prezentowanych tu badaniach wybór analizy czynnikowej, a nie analizy skupień, podyktowany był tym, że jak twierdzi M. Zakrzewska [1994, s. 25] „skupienia są tworzone w oparciu o cechy powierzchniowe, czynniki zaś bazują na cechach źródłowych" i „nie bez powodu analizę skupień nazwano «ubogą siostrą» analizy czynnikowej" [Zakrzewska, 1994, s. 23]. Analiza czynnikowa i analiza skupień odwołują się do innych poziomów badanej rzeczywistości, czynnik może być „przyczyną", a skupienie jest jedynie „skutkiem" [Zakrzewska, 1994, s. 26].

[20] Stosuje się ją w realizacji różnych celów: gdy chce się wykryć jakieś czynniki odpowiedzialne za takie lub inne zachowanie kilku zmiennych lub gdy chce się zredukować ilość zmiennych [Orłowski, 2001, s. 99].

czymi zmiennymi. Spośród kilku technik wyodrębniania czynników wspólnych wybrano technikę największej wiarygodności (zwaną też metodą maksymalnego prawdopodobieństwa) [Zakrzewska, 1994, s. 38], która wymaga postawienia na wstępie hipotezy o liczbie czynników i odpowiednio do tej hipotezy oszacowania zasobu zmienności wspólnej [Orłowski, 2001]. Zastosowano tu eksploracyjną metodę analizy czynnikowej — EFA (*Exploratory Factor Analysis*), która służy do wykrywania optymalnej grupy zmiennych latentnych (czynników), tłumaczących interkorelacje wszystkich włączonych do analizy zmiennych obserwowalnych. Wstępną hipotezę o liczbie czynników zweryfikowano za pomocą *„Testu dobroci dopasowania" (Goodness of Fit Test).* Przy arbitralnym wyborze liczby czynników brano pod uwagę tylko te wyłonione czynniki, których wartość własna (*eingevalue)* jest większa od jedności [Orłowski, 2001, s. 101]. Przyjęto też, że jeżeli jakaś zmienna posiada bardzo mały zasób zmienności wspólnej, należy ją traktować jako osobny (tzw. swoisty) czynnik. Jeżeli zdarzyło się, że jakaś zmienna lokowała się na kilku czynnikach (posiadała podobnie wysoką wartość ładunku czynnikowego, np. ponad 0,60), wtedy traktowano ją jako tzw. czynnik kooperacyjny (jeżeli merytorycznie pasowała do grupy zmiennych w danym czynniku) lub traktowano ją jako czynnik swoisty. Otrzymaną strukturę czynnikową poddano rotacji metodą *Varimax*[21]. Podstawowym celem analizy nie była tu redukcja liczby zmiennych do dalszej analizy, ale raczej postawienie nowych hipotez odnośnie cech dzieci, wyłaniających się z badań w różnych etapach, a ponadto sprawdzenie, czy te cechy zmieniają się wraz z wiekiem dziecka i w zależności od faktu uczestniczenia w eksperymencie pedagogicznym. Inaczej mówiąc, eksploracyjna analiza czynnikowa umożliwiła śledzenie jakościowych zmian w rozwoju kompetencji dzieci na przestrzeni trzech lat. Procedurę analizy czynnikowej przeprowadzono 12 razy: dla każdego etapu, w tym oddzielnie dla wyników I i II etapu dla całej grupy badawczej (N=250), jak i wyodrębnionych podgrup (E i K), natomiast dla wyników IV etapu analizę czynnikową przeprowadzono oddzielnie dla grupy E i grupy K. Wreszcie metodę analizy czynnikowej zastosowano także dla różnic wyników otrzymanych dla III i II etapu badań w grupie E i oddzielnie w grupie K. Wyniki analizy czynnikowej pozwoliły dokonać analizy zmian jakościowych zachodzących na przestrzeni trzech

[21] Według K. Orłowskiego [2001, s. 101] jest to najpopularniejsza i najczęściej używana technika, która minimalizuje liczbę zmiennych o wysokich ładunkach na kolejnych czynnikach i która pozwala na uzyskanie struktury bez czynnika ogólnego. Przyjęto, że przy interpretacji wielkości ładunku czynnikowego wyłonione będą te zmienne, których ładunek czynnikowy wynosi powyżej 0,50. Zmienne, które korelowały z innymi zmiennymi z grupy wyjściowej i nie znalazły się w żadnej wyselekcjonowanej nowej grupie (o niskim ładunku na wszystkich czynnikach, czyli o niskim zasobie zmienności wspólnej) nie były brane pod uwagę w interpretacji.

lat życia dziecka, zmian zachodzących pod wpływem procesów dojrzewania, jak i zorganizowanego w szkole procesu uczenia się świata i siebie w wyniku podejmowania aktywności kreacyjnej i autokreacyjnej. Inaczej rzecz ujmując, analiza czynnikowa pozwoliła prześledzić przebieg zmian odnoszących się do „typów" dzieci wyłaniających się z badań w różnych etapach (w różnym czasie).

4.7.4. Metoda wielokrotnej regresji liniowej

Analiza porównawcza rezultatów analizy regresji[22] pozwoli na wyłonienie predyktorów niespecyficznych, które mogą być związane z wiekiem dziecka (procesami dojrzewania) lub z faktem uczestniczenia w programie eksperymentalnym i podejmowaniem twórczej aktywności kreacyjnej i autokreacyjnej. Zastosowana tu procedura regresji krokowej[23] wstecznej pozwala na „kolejne (krokowe) usuwanie z modelu zbudowanego ze wszystkich potencjalnych zmiennych tych spośród nich, które w danym kroku mają najmniej istotny wpływ na zmienną zależną. Tak postępowano aż do uzyskania „najlepszego modelu" [Stanisz, 2000, t. 2, s. 130]. Analizę rozpoczęto z pełnym modelem, tzn. zbudowano model z uwzględnieniem wszystkich możliwych zmiennych, w tym przypadku ze zbiorem 20 zmiennych. Następnie sekwencyjnie eliminowano z modelu najmniej ważną zmienną[24]. Procedurę regresji przeprowadzono 15 razy: cztery razy dla każdej grupy w kolejnych etapach badań, dla różnic pomiędzy wynikami III i II etapu badań dla całej grupy i wyodrębnionych podgrup E i K, a następnie dla całej grupy badawczej we wszystkich etapach badań z uwzględnieniem czynnika eksperymentalnego traktowanego tu jako dodatkowa zmienna niezależna nominalna (brak udziału lub udział dziecka w eksperymencie).

[22] Regresja wyjaśnia jak duży procent wariancji zmiennej zależnej może być objaśniona przez zbiór zmiennych niezależnych.

[23] Metoda regresji krokowej pozwala na dobór podzbioru zmiennych niezależnych dla celów predykcyjnych. Metoda ta sekwencyjnie (krok po kroku) tworzy „najlepszy model" regresji. Zgodnie z sugestiami, na początku stosuje się eliminację regresji krokowej automatycznie, aby później, na podstawie analizy i porównania wyników wszystkich kroków, wybrać model zgodnie ze zdrowym rozsądkiem [Stanisz, 2000, s. 158].

[24] Usuwamy tzw. zmienną nieistotną, która posiada najmniejszą wartość statystyki F wśród zmiennych, których wartość statystyki F jest niższa od wartości progowej. Wartość progowa wyliczana jest dla ustalonego poziomu istotności i nosi nazwę F do usunięcia.

4.7.5. Regresja logistyczna

Analizę regresji logistycznej[25] zastosowano w poszukiwania układu takich czynników, które na podstawie analizy wyników zbioru zmiennych pozwalają odróżnić dzieci, które uczestnicząc w eksperymencie podejmowały aktywność twórczą, w tym autokreacyjną, od tych, które takiej aktywności nie podejmowały w procesie edukacji. Zmienną zależną jest tu zmienna nominalna, dychotomiczna, tj. uczestniczenie w eksperymencie (Grupa E) lub nieuczestniczenie (grupa K). Zbiór zmiennych niezależnych tworzy zestaw oryginalnych, pojedynczych zmiennych. Pytanie badawcze brzmi: które zmienne wyznaczają prawdopodobieństwo, że na podstawie ich wartości można orzec, że dziecko brało lub nie udział w eksperymencie? Regresja logistyczna pozwala ocenić, jak dobrze określony zbiór zmiennych wyznacza lub wyjaśnia naszą zmienną zależną. Pokazuje, na ile zbiór predyktorów jest adekwatny do modelu przez ocenę „dobroci dopasowania". Ponadto wskazuje relatywną ważność każdego predyktora lub ich interakcje. Regresję wykonano trzykrotnie, każdorazowo dla wyjściowego tego samego zbioru zmiennych. Zastosowano metodę najmniejszego prawdopodobieństwa przy błędzie średniokwadratowym wyskalowanym na wartość 1.

4.7.6. Metody jakościowe (analiza treści i struktury autonarracji)

W badaniach zastosowano również metody jakościowe. Sądzi się [Paluchowski, 2000], że opozycja pomiędzy metodami ilościowymi i jakościowymi jest nieuzasadniona, mogą one współwystępować i wzajemnie się uzupełniać. Analiza treści z formalnego punktu widzenia może przebiegać na trzech poziomach, uwzględniając trzy aspekty tekstu, który jest przedmiotem analizy: aspekt semantyczny, stylistyczny i syntaktyczny, czyli strukturalny, umożliwiający wydobycie cech formalnych przekazu. Analiza treści to technika klasyfikacji nośników znaczeń, która opiera się na ocenach (mniej lub bardziej formalnych) badacza i odnosi się do kategorii, takich jak nośniki znaczeń. Pierwszym etapem analizy treści jest wybranie odpowiedniej jednostki oceny. Może nią być tekst, zdanie, sekwencja zdań, wyraz czy wyrażenie. Wskaźnikiem jest zwykle częstość występowania danej jednostki. Analizę treści tekstów autonarracyjnych przeprowadzono kilkakrotnie, biorąc za podstawę różne kryteria wyróżniania informacji składających się na obraz Ja (patrz: zmienne zależne dotyczące obrazu Ja).

[25] Regresja logistyczna jest pewnym matematycznym modelem, którego można użyć w celu opisania wpływu kilku zmiennych X ($X_1 X_2 ... X_k$) na dychotomiczną zmienną Y [Stanisz, 2000, s. 206]. Przyjęto tu zmienną dychotomiczną o dwu wartościach: 1 — udział dziecka w działaniach eksperymentalnych i 0 — brak podejmowania aktywności kreacyjnej i autokreacyjnej. W regresji logistycznej najważniejszą rolę odgrywają współczynniki regresji i ich statystyczna istotność. W modelu logistycznym dochodzi dodatkowy parametr — iloraz szans, wynikający z podziału całej badanej grupy przy zastosowaniu podwójnej klasyfikacji (udział w działaniach eksperymentalnych grupa E, brak udziału — grupa K). Iloraz szans dwóch grup porównywanych E i K jest to stosunek szansy wystąpienia E do szansy wystąpienia K. Iloraz szans równy jeden oznacza równoważność ryzyka porównywanych grup. Większy od 1 wskazuje, że szansa wystąpienia danego zdarzenia w grupie E jest większa niż w grupie K. Natomiast iloraz szans poniżej jedności wskazuje, że w grupie E szansa wystąpienia badanego zdarzenia jest mniejsza niż w grupie K. Stosując regresję logistyczną obliczano wartość statystyki dobroci dopasowania — χ^2 Walda modelu aktualnego do modelu tylko z wyrazem wolnym oraz ilość stopni swobody i poziom prawdopodobieństwa p.

Podsumowanie

Proponowana tu metodologia badań uwzględnia dwa komplementarne wobec siebie modele badań. Uwzględnia badania teoretycznie zorientowane, umożliwiające wzbogacanie teorii i wiedzy typu *episteme*. Metodologia obejmuje również badania praktycznie zorientowane, umożliwiające budowanie wiedzy typu *techne*. Podejście narracyjne ujmowane jest tu dwuaspektowo, w zależności od realizowanych celów. Przy realizacji celów diagnostycznych (poznawczych) narracja jest traktowana jako jeden ze sposobów poznania dziecięcej reprezentacji siebie. Realizacja celów praktycznych (edukacyjnych) traktuje narrację jako część pedagogicznej pracy z dziećmi. Narracja, a także konwersacja oparta na narracji mogą stanowić pedagogiczne narzędzia wspierania dzieci w myśleniu o sobie i odczuwaniu siebie, a w konsekwencji rozumieniu i akceptowaniu własnych różnorodnych doświadczeń życiowych.

ROZDZIAŁ 5

KOMPETENCJE DZIECKA I ICH ZMIANY W FAZIE AKTUALNEGO ROZWOJU — ANALIZA WYNIKÓW BADAŃ

Wprowadzenie

Przedstawiona w rozdziale 3. autorska koncepcja edukacji odnośnie wspierania dziecka w zakresie rozwijania dyspozycji autokreacyjnych oraz wzmacniania jego podstawowych kompetencji niezbędnych do działań autokreacyjnych i osiągania poczucia tożsamości, wymagała przyjęcia założenia, że kompetencje dziecka w młodszym wieku szkolnym (czwarta faza życia według Eriksona), a szczególnie poczucie kompetencji stanowią podstawowy kapitał umożliwiający mu optymalne wejście w okres wczesnej adolescencji, kapitał ułatwiający, łagodzący lub zapobiegający trudnościom w osiąganiu tożsamości w następnej (piątej) fazie życia. Zadania edukacyjne realizowane w ramach eksperymentu pedagogicznego, określone w autorskim programie [Uszyńska-Jarmoc, 2005], skierowane były na pomoc dziecku w rozwoju kompetencji i poczucia kompetencji, uznanych za podstawowe warunki budowania przez dziecko poczucia własnej wartości i różnych wymiarów obrazu Ja. Zadania edukacyjne odnosiły się również w 3. części programu do tworzeniu warunków i okazji do podejmowania prób autokreacyjnych.

Przyjęto, że ważne dla rozwoju dziecka w pierwszych latach nauki szkolnej są te kompetencje, które wyznaczają pozycję dziecka jako ucznia w klasie i jako kolegi. O pozycji dziecka jako ucznia decydują kompetencje poznawcze, a w tym myślenie twórcze i analityczne oraz właściwości osobowości, które sprzyjają uczeniu się, np. koncentracja, wytrwałość itp. Natomiast o pozycji dziecka w nieformalnej grupie rówieśniczej decydują te właściwości osobowości dziecka, które sprzyjają lub utrudniają interakcje społeczne w klasie szkolnej. Obydwie grupy kompetencji oraz poczucie kompetencji analizowane są w tym rozdziale. Ponadto odrębną jego część poświęca się analizie wyników autonarracji dziecięcych, z których wyłania się obraz Ja, analizowany w aspekcie zasobu wiedzy o sobie i struktury rozpatrywanej ze względu na różne kryteria wyodrębniania jego elementów. Wymienione składowe obrazu Ja uznano za podstawowe warunki rozwoju dyspozycji autokreacyjnych, a jednocześnie elementy kompetencji autokreacyjnej człowieka.

5.1. Poziom i zmiany kompetencji do przetwarzania i tworzenia nowych informacji

Uznano, że do podstawowych kompetencji warunkujących jakość funkcjonowania dziecka jako ucznia można zaliczyć kompetencje intelektualne, do których zaliczono: myślenie twórcze, wyobraźnię twórczą, uzdolnienia twórcze oraz myślenie analityczne. Analiza wyników badań dotyczących wymienionych zmiennych dotyczy poszukiwania odpowiedzi na kilka pytań. Główne pytanie badawcze odnosi się do poszukiwania wpływu stymulowania twórczej aktywności dzieci na wzrost wyników poziomu tych właściwości poznawczych, które składają się na kompetencje do przetwarzania i tworzenia nowych informacji. Poza tym poszukiwano odpowiedzi na pytanie o zmiany w zakresie wymienionych właściwości zachodzące w czasie (na przestrzeni trzech lat życia dziecka). Jeżeli takie zmiany zaobserwowano, a różnice pomiędzy porównywanymi okresami badań i pomiędzy porównywanymi grupami (eksperymentalnej i kontrolnej) były istotne statystycznie, to kolejne pytanie dotyczyło źródeł tych zmian, którym może być zarówno czynnik eksperymentalny (udział dziecka w programie i podejmowanie aktywności kreacyjnej i autokreacyjnej), jak również czynnik określany jako dojrzewanie (spontaniczny rozwój). Natomiast analizując w grupie kontrolnej wyniki badań longitudinalnych (czteroetapowych) na przestrzeni trzech lat, sprawdzano, czy zachodzą zmiany, które traktowane są jako wynik spontanicznego rozwoju danej funkcji będącej efektem dojrzewania lub działania na przestrzeni trzech lat życia dziecka innych niekontrolowanych tu czynników.

Zmienne zależne analizowane kolejno w tym rozdziale są następujące: myślenie twórcze i trzy jego cechy (wymiary): płynność, giętkość i oryginalność; wyobraźnia twórcza; uzdolnienia twórcze mierzone za pomocą dwóch wersji testu Urbana-Jellena; myślenie analityczne. Zmienne niezależne (nominalne) to: udział (grupa E) lub brak udziału (grupa K) w programie rozwijania dyspozycji kreacyjnych i autokreacyjnych; czas (dojrzewanie organizmu); wyjściowy poziom wyników pomiaru danej zmiennej oraz interakcje wymienionych zmiennych niezależnych (czas, początkowy poziom wyników danej zmiennej zależnej oraz udział lub brak udziału w eksperymencie). Hipotezy

operacyjne przyjęte w badaniu głosiły, że w wyniku uczestniczenia w programie i podejmowaniu twórczej aktywności dzieci z grupy E w trzecim etapie osiągną korzystniejsze wyniki pomiaru poszczególnych właściwości intelektualnych. Różnice pomiędzy wynikami grupy E i K będą wyraźne i istotne statystycznie. Zakładano również, że wielkość, tempo i dynamika zmian w zakresie analizowanej właściwości będzie inna w zależności od poziomu wyjściowego wyników pomiaru tej właściwości.

5.1.1. Poziom i zmiany twórczego potencjału intelektualnego (dyspozycji do tworzenia)

Do grupy dyspozycji twórczych zaliczono dwie właściwości poznawcze, mianowicie myślenie twórcze (dywergencyjne, które tu utożsamia się z wyodrębnionym przez R. J. Sternberga myśleniem syntetyczno-twórczym) oraz wyobraźnię twórczą traktowaną tu jako właściwość odrębną, mierzoną niezależnie od myślenia, zgodnie z sugestią L. S. Wygotskiego [2004], który podkreśla, że wyobraźnia we wczesnym dzieciństwie rozwija się niezależnie od myślenia i rozwija się szybciej. Poza tym zgodnie z teorią inteligencji sukcesu, ważnym rodzajem myślenia wspierającym działania twórcze jest myślenie krytyczno-analityczne.

Myślenie twórcze

Myślenie twórcze przejawia się w płynności, giętkości i oryginalności. Płynność to łatwość wytwarzania w krótkim czasie dużej liczby pomysłów adekwatnych do warunków zadania. Uznaje się, że im więcej pomysłów tym wyższy wskaźnik nasilenia tej cechy. Giętkość wyraża się w zdolności zmiany kierunku myślenia, umiejętności wchodzenia na nowe „ścieżki" poszukiwań, szukanie już nie tylko nowego pomysłu, ale nowej kategorii lub nowej grupy pomysłów. Natomiast oryginalność to zdolność wytwarzania pomysłów nietypowych, nieprzeciętnych, zaskakujących, rzadkich w sensie statystycznym. W prezentowanych tu badaniach każde dziecko mogło otrzymać po 30 punktów za każdą wymienioną cechę myślenia, natomiast 90 punktów łącznie za myślenie twórcze.

Na podstawie porównania średnich płynności myślenia obydwu badanych grup (etap I i II) można stwierdzić ogólny wysoki (etap I i II) i bardzo wysoki (etap III i IV) poziom płynności myślenia w obydwu grupach, choć istnieją niewielkie różnice poziomu na korzyść grupy kontrolnej (Tabela 6) w badaniach

Tabela 6. Wyniki pomiaru płynności myślenia twórczego

Etap	Grupa E (N=123)			Grupa K (N=127)			Różnica średnich GE-GK	Test U Manna-Whitney'a		
	M	Sd.	Min.-Max.	M	Sd.	Min.-Max.		U	Z	p
I	20,31	5,56	10-30	21,75	6,80	7-30	-1.439	6786,0	1,792	0,073
II	19,66	5,71	6-30	20,44	6,35	6-30	-0,782	7234,5	1,007	0,313
III	26,69	4,38	14-30	24,05	5,85	8-30	2,644	5627,5	-3,819	0,000
IV	27,03	4,13	12-30	25,17	5,32	9-30	1,867	6172,0	-2,866	0,004

prowadzonych przed eksperymentem. Natomiast w kolejnych etapach badań, a więc już po przeprowadzonym eksperymencie, lepsze rezultaty pomiaru płynności myślenia uzyskała grupa E. Podkreślić też należy, że w poziomie płynności myślenia przed rozpoczęciem eksperymentu w obydwu etapach badań brak jest istotnej statystycznie różnicy pomiędzy dwiema grupami uczniów, natomiast wyraźnie zmiany w porównywanych grupach widać tuż po zakończeniu eksperymentu i po upływie kolejnych sześciu miesięcy od zakończenia badań prowadzonych w ramach trzeciego etapu. Różnice na korzyść grupy eksperymentalnej są istotne statystycznie. Można sądzić, że podejmowanie przez dzieci twórczej aktywności w szkole (spontanicznej, inspirowanej i kierowanej przez nauczyciela) pozytywnie wpływa na poprawę wyników płynności myślenia i powoduje, że zmiany są trwałe. W obydwu grupach zaznacza się wyraźnie spadek poziomu płynności myślenia pomiędzy 7. a 8. rokiem życia (początek II klasy szkoły podstawowej). Powstaje kolejne pytanie: czy zmiany zachodzące w trzech przedziałach czasowych zaobserwowane w obydwu grupach (E i K) w zakresie wyników płynności myślenia są istotne statystycznie?

Tabela 7. Zmiany płynności myślenia twórczego w porównywanych grupach

Etapy badań	GRUPA E					GRUPA K				
	Różnica średnich	z	p	r	p	Różnica średnich	z	p	r	p
I-II	0,65	1,273	0,202	0,53	0.000	1,30	3,317	0,001	0,76	0,000
II-III	-7,03	8,970	0,000	0,52	0.000	-3,60	7,532	0,000	0,66	0.000
III-IV	-0,34	0,816	0,414	0,64	0.000	-1,11	3,674	0,000	0,82	0.000

z — wynik testu kolejności par Wilcoxona; r — wartość współczynnika korelacji Persona

Dane zawarte w tabeli 7. wskazują na niewielki (choć istotny statystycznie tylko w grupie K) spadek poziomu płynności myślenia w obydwu porównywanych grupach (E i K) pomiędzy badaniem I i II (pre-test 1. i 2.), oraz wzrost poziomu płynności myślenia (znacznie większy w grupie E) tuż po zakończe-

niu eksperymentu (pre-test 2. i post-test 3.). Zależność wyników otrzymanych w poszczególnych etapach badań jest wyraźna i istotna statystycznie w obydwu porównywanych grupach dzieci. Wyniki testu kolejności par Wilcoxona wskazują, że w klasach kontrolnych we wszystkich etapach badań zmiany płynności myślenia są istotne statystycznie, natomiast w klasach E jedynie statystycznie istotne są zmiany w wynikach otrzymanych tuż przed i bezpośrednio po zakończeniu eksperymentu. Warto zadać kolejne pytanie, czy program eksperymentalny wpłynął na poprawę wyników płynności myślenia?

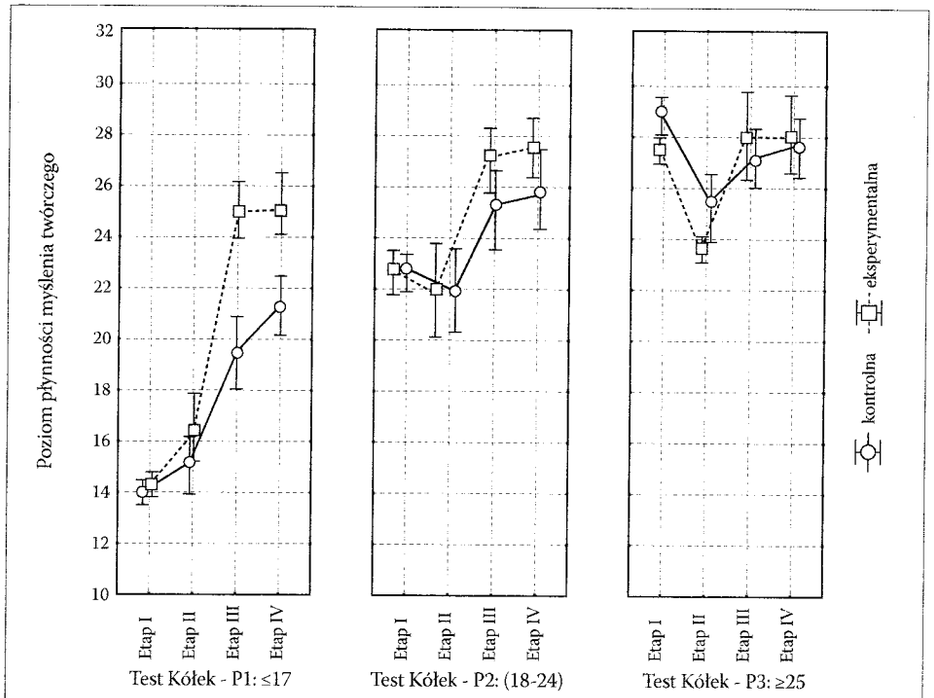
Tabela 8. Wyniki analizy ANOVA (schemat powtarzanych pomiarów) w zakresie płynności myślenia

Efekt	F	p
Grupa	8,760	0,000
Grupa * Poziom wyjściowy wyników	6,530	0,002
Czas (etapy badań)	223,380	0,000
Czas * Grupa	14,180	0,000
Czas * Poziom wyjściowy wyników	39,830	0,000
Czas * Grupa * Poziom wyjściowy wyników	1,280	0,265

Wyniki ANOVA (Tabela 8) wskazują, że tylko interakcja czasu poziomu wyjściowego płynności myślenia i czynnika eksperymentalnego nie mają istotnego wpływu na rezultaty pomiaru płynności myślenia twórczego uczniów w młodszym wieku szkolnym. Warto zadać pytanie, czy u wszystkich uczniów, niezależnie od ich wyjściowego poziomu potencjału twórczego, zmiany w zakresie płynności myślenia twórczego wywołane przez czas i/lub czynnik eksperymentalny są podobne.

Z wykresu 1. wynika, że najbardziej widoczny jest wzrost poziomu płynności myślenia w grupie dzieci, które uzyskały w pierwszym etapie niskie wyniki. Ta grupa w przeciwieństwie do pozostałych nie obniżyła poziomu płynności myślenia w drugim etapie badań, natomiast w największym stopniu skorzystała z eksperymentu. Najwyraźniej w procesie edukacji na przestrzeni trzech lat tracą te dzieci, które wyjściowo prezentują wysokie wyniki płynności myślenia. Spadek wyników po etapie I jest najbardziej widoczny, choć sytuację tych dzieci poprawia uczestniczenie w programie eksperymentalnym (patrz różnice pomiędzy grupą E i K dla etapu II i III). Biorąc pod uwagę jednocześnie wpływ czasu, obecność lub brak czynnika eksperymentalnego oraz wyjściowy, różny poziom wyników poszczególnych dzieci, stwierdzić należy, że różnice nie są istotne statystycznie (ANOVA: F(6,732)=1,2771; p=0,26540).

Na podstawie porównania wyników pomiaru giętkości myślenia obydwu badanych grup (etap I i II) można stwierdzić ogólny przeciętny (etap I i II) i wysoki (etap III i IV) poziom tej cechy w obydwu grupach, choć podobnie,



Wykres 1. Porównanie wyników pomiaru płynności myślenia z uwzględnieniem działania czasu, czynnika eksperymentalnego oraz wyjściowego poziomu danej właściwości badanych uczniów

jak w przypadku płynności myślenia, istnieją niewielkie różnice świadczące na korzyść grupy K w I i II etapie badań (Tabela 9). Natomiast po przeprowadzonym eksperymencie nieco lepsze rezultaty pomiaru giętkości myślenia uzyskała grupa E. Podkreślić też należy, że w poziomie giętkości myślenia przed rozpoczęciem eksperymentu w obydwu etapach badań brak jest istotnej statystycznie różnicy pomiędzy dziećmi z grupy kontrolnej i eksperymentalnej. Natomiast wyraźne zmiany i różnice w poziomie tej cechy myślenia w porównywanych grupach widać tuż po zakończeniu eksperymentu, a jeszcze

Tabela 9. Wyniki pomiaru giętkości myślenia twórczego

Etap	Grupa E (N=123)			Grupa K (N=127)			Różnica średnich GE-GK	Test U Manna-Whitney'a		
	M	Sd.	Min.-Max.	M	Sd.	Min.-Max.		U	Z	p
I	14,62	4,20	4-27	15,29	5,00	2-26	-0,673	6926,0	1,547	0,121
II	13,67	4,11	5-27	14,10	4,72	2-26	-0,428	7364,5	0,780	0,435
III	18,48	4,49	8-29	16,83	4,89	5-28	1,645	6472,0	-2,341	0,019
IV	19,11	4,46	9-28	16,89	4,85	3-26	2,216	5890,5	-3,359	0,000

bardziej widoczne po upływie kolejnych sześciu miesięcy. Różnice średnich wskazujące na korzyść grupy eksperymentalnej bezpośrednio po zakończeniu eksperymentu są istotne statystycznie na poziomie 0.05, natomiast w IV etapie na poziomie 0,01. Można więc sądzić, że podejmowanie przez dzieci twórczej aktywności w szkole (spontanicznej, inspirowanej i kierowanej przez nauczyciela) pozytywnie wpływa na poprawę wyników giętkości myślenia i powoduje, że różnice na korzyść grupy eksperymentalnej pogłębiają się, a zmiany są trwałe. Ponadto, podobnie jak w przypadku płynności myślenia, w obydwu grupach zaznacza się niewielki spadek poziomu giętkości myślenia pomiędzy 7. a 8. rokiem życia. Warto jeszcze sprawdzić, czy stwierdzone zmiany zachodzące w trzech przedziałach czasowych zaobserwowane w obydwu grupach (E i K) w zakresie wyników giętkości myślenia są istotne statystycznie?

Tabela 10. Zmiany giętkości myślenia twórczego w porównywanych grupach

Etap badań	GRUPA E					GRUPA K				
	Różnica średnich	z	p	r	p	Różnica średnich	z	p	r	p
I-II	0,691	2,604	0,009	0,479	0,000	0,969	2,917	0,003	0,611	0,000
II-III	-3,577	8,644	0,000	0,523	0,000	-3,213	6,356	0,000	0,637	0,000
III-IV	-1,390	1,821	0,068	0,639	0,000	0,213	0,917	0,358	0,671	0,000

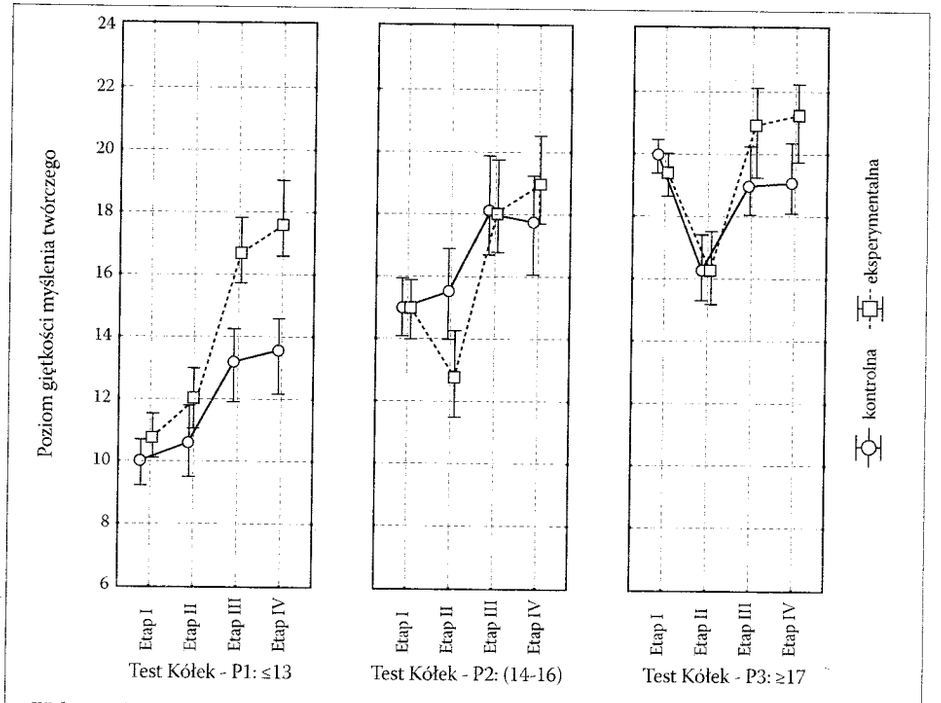
Na podstawie porównań wewnątrzgrupowych, okazuje się że zmiany zachodzące w czasie, rozpatrywane oddzielnie dla obydwu grup (Tabela 10) wskazują, iż pomiędzy etapem I i II (połowa roku I klasy i początek roku w klasie drugiej) zauważa się podobnej wielkości, niewielki spadek poziomu badanej właściwości w obydwu grupach, a różnice średnich z kolejnych etapów są istotne statystycznie. Natomiast pomiędzy etapem II i III zauważa się podobnej wielkości, wyraźny wzrost poziomu giętkości myślenia dzieci niezależnie od tego, czy brały udział w eksperymencie czy nie. Różnice średnich z porównywanych etapów są istotne statystycznie w obydwu grupach (E i K). Porównanie różnic średnich pomiędzy etapem trzecim i czwartym w obydwu grupach dzieci pozwala sądzić, że w wyniku eksperymentu zmiany w poziomie giętkości myślenia utrwalają się, a różnice pomiędzy dziećmi biorącymi udział w eksperymencie i niepodejmującymi aktywności twórczej pogłębiają się. Ponadto warto też podkreślić, że giętkość myślenia to cecha, która niezależnie od edukacyjnych wpływów jest cechą stabilną, ciągłą, niepodlegającą na przestrzeni trzech lat zmianom jakościowym, o czym świadczą wysokie wskaźniki współczynników korelacji i ich istotność statystyczna.

Tabela 11. Wyniki analizy ANOVA (schemat powtarzanych pomiarów) w zakresie giętkości myślenia

Efekt	F	p
Grupa	7,770	0,006
Grupa * Poziom wyjściowy wyników	6,131	0,002
Czas (etapy badań)	111,241	0,000
Czas * Grupa	11,981	0,000
Czas * Poziom wyjściowy wyników	13,197	0,000
Czas * Grupa * Poziom wyjściowy wyników	1,277	0,266

Z danych (Tabela 11) wynika, że różnice giętkości myślenia rozpatrywane na przestrzeni trzech lat pomiędzy grupami nie są istotne statystycznie, natomiast istotne są różnice wynikające z działania czasu (51% wariancji wyjaśnionej), a efekt można określić jako duży. Interakcja czasu i programu eksperymentalnego jest istotna statystycznie, a efekt działania tej zmiennej można uznać za średni.

Na podstawie analizy ANOVA z powtarzanymi pomiarami i przy uwzględnieniu grup dzieci prezentujących zróżnicowany poziom giętkości okazuje się, że zauważony w obydwu grupach spadek poziomu tej cechy nie dotyczy jedynie



Wykres 2. Porównanie wyników pomiaru giętkości myślenia twórczego z uwzględnieniem działania czasu, czynnika eksperymentalnego oraz wyjściowego poziomu danej właściwości u badanych uczniów

uczniów najsłabszych. Uczniowie ci, zwłaszcza z grupy eksperymentalnej, zdecydowanie poprawili swoje wyniki. Natomiast można stwierdzić niewielkie różnice poziomu giętkości myślenia w badaniu przeprowadzonym tuż po eksperymencie pomiędzy tymi dziećmi, które sklasyfikowane zostały jako przeciętne. Jednak należy wziąć pod uwagę niższy wskaźnik poziomu tej cechy u dzieci z grupy eksperymentalnej w badaniu przeprowadzonym tuż przed eksperymentem. Można stwierdzić, że eksperyment w stopniu istotnym poprawił wyniki tej grupy dzieci (p=0,000018). Ciekawe wyniki uzyskały dzieci, które w badaniu pierwszym uzyskały wysokie i bardzo wysokie wyniki pomiaru giętkości myślenia. W obydwu grupach przed eksperymentem zauważany jest duży spadek poziomu tej cechy.

Tabela 12. Wyniki pomiaru oryginalności myślenia twórczego

Etap	Grupa E (N=123)			Grupa K (N=127)			Różnica średnich GE-GK	Test U Manna-Whitney'a		
	M	Sd.	Min.-Max.	M	Sd.	Min.-Max.		U	Z	p
I	6,33	5,05	0-23	6,18	4,35	0-22	0,15	7620,0	0,333	0,739
II	5,39	3,38	0-17	5,61	3,65	0-20	-0,22	7565,0	0,429	0,667
III	9,80	4,40	0-23	5,86	3,34	0-17	3,94	3664,0	-7,254	0,000
IV	9,32	4,05	1-19	5,75	3,81	0-26	3,57	3807,0	-7,003	0,000

Oryginalność myślenia dzieci w badaniach przed eksperymentem jest na bardzo niskim poziomie (wynik możliwy wynosi 30), porównywalnym w obydwu grupach (E i K). Różnice pomiędzy grupami zarówno w I, jak i II etapie badań nie są istotne statystycznie. Natomiast po przeprowadzonym eksperymencie różnice średnich przemawiają zdecydowanie na korzyść oryginalności myślenia dzieci z grupy eksperymentalnej i są istotne na poziomie 0,001. W grupie kontrolnej poziom oryginalności myślenia we wszystkich etapach badań utrzymuje się na podobnym, niskim poziomie.

Tabela 13. Zmiany oryginalności myślenia twórczego w porównywanych grupach

Etap badań	GRUPA E					GRUPA K				
	Różnica średnich	z	p	r	p	Różnica średnich	z	p	r	p
I-II	0,77	1,377	0,168	0,297	0,001	-0,244	1,351	0,176	0,448	0,000
II-III	-4,41	8,879	0,000	0,379	0,000	-0,016	0,965	0,334	0,615	0,000
III-IV	0,48	2,977	0,002	0,568	0,000	-0,008	0,522	0,601	0,495	0,000

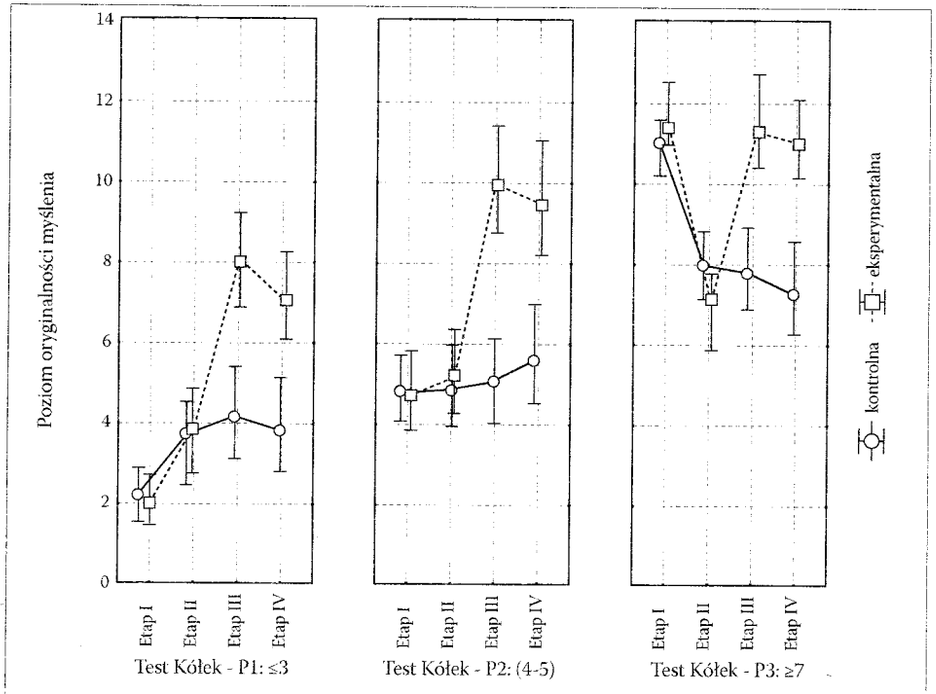
Różnice wartości średnich obliczonych dla poszczególnych etapów badań wskazują na zdecydowanie wyższy skok poziomu myślenia twórczego w grupie E, po przeprowadzonym eksperymencie. W klasach kontrolnych wzrost jest prawie niezauważalny, a różnice średnich nie są istotne statystycznie.

Tabela 14. Wyniki analizy ANOVA (schemat powtarzanych pomiarów) w zakresie oryginalności myślenia twórczego

Efekt	F	p
Grupa	37,764	0,000
Grupa * Poziom wyjściowy wyników	0,284	0,753
Czas (etapy badań)	48,740	0,000
Czas * Grupa	47,223	0,000
Czas * Poziom wyjściowy wyników	29,735	0,000
Czas * Grupa * Poziom wyjściowy wyników	1,192	0,308

Wyniki analizy ANOVA wskazują, że zarówno czynnik czasu, jak i czynnik eksperymentalny wpływa istotnie na wyniki oryginalności myślenia. Natomiast interakcja zmiennych: czas, czynnik eksperymentalny i poziom wyjściowy osiągnięć w zakresie oryginalności myślenia dzieci nie różnicują w istotnym stopniu wyników oryginalności uczniów w młodszym wieku szkolnym.

Z danych przedstawionych na wykresie 3. można podkreślić korzystny wpływ działań eksperymentalnych widoczny w szczególności w grupie dzieci,



Wykres 3. Porównanie wyników pomiaru oryginalności myślenia twórczego z uwzględnieniem działania czasu, czynnika eksperymentalnego oraz wyjściowego poziomu danej właściwości u badanych uczniów

których wyjściowy poziom oryginalności myślenia był niski. Poza tym bardzo ciekawe zmiany wyników zachodzą na przestrzeni trzech lat w grupie dzieci prezentujących wyjściowy wysoki poziom oryginalności myślenia twórczego. Jedynie w tej grupie dzieci gwałtownie obniża się poziom pomiędzy I a II etapem badań, czyli w drugim półroczu I klasy szkoły podstawowej. Dzieci z grupy E, dzięki uczestniczeniu w programie eksperymentalnym, w etapie III osiągnęły jednak poziom wyjściowy z I etapu, natomiast dzieci z grupy kontrolnej „nie odrobiły" już strat.

Tabela 15. Wyniki pomiaru myślenia twórczego

Etap	Grupa E (N=123)			Grupa K (N=127)			Różnica średnich GE-GK	Test U Manna-Whitney'a		
	M	Sd.	Min.-Max.	M	Sd.	Min.-Max.		U	Z	p
I	41,25	12,49	17-77	43,22	13,94	17-73	-1,968	7123,5	1,201	0,229
II	38,72	11,06	13-62	40,15	12,33	13-70	-1,426	7373,0	0,765	0,444
III	54,97	10,36	28-77	46,74	11,67	17-75	8,227	4580,0	-5,651	0,000
IV	55,46	9,74	25-74	47,80	11,08	19-81	7,652	4571,0	-5,667	0,000

Na podstawie porównania średnich wyników myślenia twórczego określonych przed eksperymentem (etap I i II) w obydwu badanych grupach można stwierdzić ogólny przeciętny poziom, choć zauważa się niewielkie różnice wyników na korzyść grupy kontrolnej (Tabela 15). Natomiast w kolejnych etapach badań, a więc już po przeprowadzonym eksperymencie lepsze rezultaty w teście myślenia uzyskała grupa E. Podkreślić też należy, że przed rozpoczęciem eksperymentu w obydwu badaniach brak jest istotnej statystycznie różnicy pomiędzy grupą E i K. Natomiast wyraźnie zmiany w porównywanych grupach widać tuż po zakończeniu eksperymentu i po upływie kolejnych sześciu miesięcy od zakończenia badań prowadzonych w ramach III etapu. Różnice na korzyść grupy eksperymentalnej są istotne statystycznie. Można sądzić, że podejmowanie przez dzieci twórczej aktywności w szkole (spontanicznej, inspirowanej i kierowanej przez nauczyciela) pozytywnie wpływa na wyniki myślenia i powoduje, że zmiany są trwałe. W obydwu grupach zaznacza się wyraźnie spadek (średnio o około 3 punkty) myślenia pomiędzy 7. a 8. rokiem życia (początek II klasy szkoły podstawowej), a następnie dość gwałtowny wzrost poziomu tej właściwości poznawczej. Ogólnie można stwierdzić, że w I etapie badań lepszą o ok. 2 punkty testowe pod względem myślenia twórczego była grupa K, natomiast po IV etapie wyższe wyniki (o 7,7 pkt.) uzyskała grupa eksperymentalna. Można zadać kolejne pytanie: czy zmiany poziomu myślenia twórczego zachodzące w trzech przedziałach czasowych zaobserwowane w obydwu grupach (E i K) są istotne statystycznie, a związki są silne?

Tabela 16. Zmiany myślenia twórczego w klasach eksperymentalnych i kontrolnych

Etap badań	GRUPA E					GRUPA K				
	Różnica średnich	z	p	r	p	Różnica średnich	z	p	r	p
I-II	2,528	2,317	0,020	0,574	0,000	3,071	2,908	0,004	0,729	0,000
II-III	-16,244	9,479	0,000	0,614	0,000	-6,591	7,048	0,000	0,718	0,000
III-IV	-0,488	0,756	0,449	0,722	0,000	-1,063	1,536	0,124	0,813	0,000

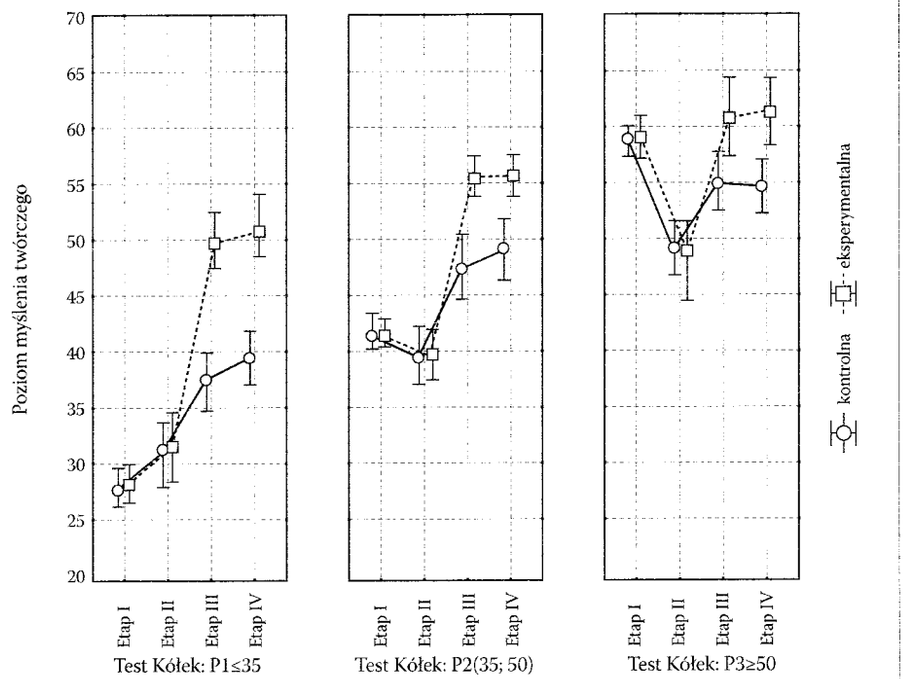
Warto zwrócić uwagę na wysokie wartości i istotność statystyczną współczynnika korelacji pomiędzy wynikami myślenia twórczego dzieci we wszystkich etapach badań, zarówno w grupie eksperymentalnej, jak i kontrolnej (Tabela 16). Oznacza to, że myślenie twórcze mierzone „Testem Kółek" Torrance'a jest cechą ciągłą, nie zmienia się pod względem jakościowym, natomiast z wiekiem zmienia się jego poziom. Następuje spadek wyników w I klasie szkoły podstawowej, najbardziej gwałtowny wśród grupy uczniów o wysokim poziomie tej cechy w badaniach wstępnych. Natomiast pod wpływem dojrzewania lub działania innych czynników, a także pod wpływem podejmowania eksperymentalnych działań twórczych następuje bardzo wyraźny wzrost poziomu myślenia twórczego, dwukrotnie wyższy w grupie dzieci poddanych czynnikowi eksperymentalnemu. Po upływie pół roku po zakończeniu działań eksperymentalnych zauważa się dalszy, ale nieznaczny wzrost poziomu myślenia twórczego, który jest nieco wyższy w grupie kontrolnej.

Tabela 17. Wyniki analizy ANOVA (schemat powtarzanych pomiarów) w zakresie myślenia twórczego

Efekt	F	p
Grupa	26,670	0,000
Grupa * Poziom wyjściowy wyników	1,210	0,299
Czas (etapy badań)	210,42	0,000
Czas * Grupa	36,100	0,000
Czas * Poziom wyjściowy wyników	32,040	0,000
Czas * Grupa * Poziom wyjściowy wyników	1,280	0,266

Na podstawie analizy wariancji dla powtarzanych pomiarów (ANOVA) uwzględniającej zmienne czasu, czynnika eksperymentalnego, wyjściowego poziomu myślenia twórczego uczniów klasy I oraz interakcje wymienionych czynników okazuje się, że zmiany poziomu myślenia twórczego zachodzące w czasie, jak również zmiany zachodzące pod wpływem podejmowania twórczej aktywności dzieci, są istotne statystycznie (Tabela 17). Natomiast brak jest istotnego wpływu interakcji wszystkich czynników.

Z analizy wykresu 4. można wnioskować, że grupą najbardziej korzystającą z faktu uczestniczenia w eksperymencie jest ta, która w pre-teście (etap I)



Wykres 4. Porównanie wyników pomiaru myślenia twórczego z uwzględnieniem działania czasu, czynnika eksperymentalnego oraz wyjściowego poziomu danej właściwości u badanych uczniów

uzyskała najniższe wyniki. Analizując wpływ czasu, można stwierdzić, że uczniowie najsłabsi pod względem myślenia twórczego niezależnie od czynnika eksperymentalnego systematycznie rozwijają dyspozycje twórcze, dodatkowo jeszcze efektywnie stymulowane dzięki podejmowaniu twórczej aktywności (w grupie E), natomiast najbardziej tracą uczniowie o wysokim poziomie myślenia twórczego. Ta grupa dzieci, w porównaniu do najsłabszych uczniów, na przestrzeni trzech lat zyskała bardzo mało, poprawiając jedynie o kilka punktów średnią, gdy tymczasem uczniowie słabi o ponad 20 punktów.

Wyobraźnia twórcza

Poziom wyobraźni twórczej dzieci określono na podstawie wyników testu graficznego Cate Franck ocenionego metodą sędziów kompetentnych. W wyniku oceny każde dziecko mogło uzyskać 120 punktów.

Średnie wyniki pomiaru wyobraźni twórczej w obydwu grupach dzieci w młodszym wieku szkolnym można określić jako dość niskie w I i II etapie badań (połowa I klasy i początek roku klasy II. Natomiast w obydwu grupach

Tabela 18. Wyniki pomiaru wyobraźni twórczej

Etap	Grupa E (N=123)			Grupa K (N=127)			Różnica średnich GE-GK	Test U Manna-Whitney'a		
	M	Sd.	Min.-Max.	M	Sd.	Min.-Max.		U	Z	p
I	23,26	15,29	5-105	25,44	18,20	4-94	-2,18	7492,0	0,557	0,577
II	27,96	17,54	4-96	31,42	21,87	5-114	-3,46	7349,0	0,807	0,419
III	51,96	22,32	11-108	54,46	25,45	14-120	-2,497	7570,0	0,420	0,674
IV	57,37	25,74	15-120	55,13	25,03	12-118	2,240	7412,0	-0,697	0,486

średnie wyraźnie wrosły w etapie III i już tylko nieznacznie w etapie IV. Różnice średnich pomiędzy grupami w poszczególnych etapach badań są niewielkie i nieistotne statystycznie. Na podstawie danych zawartych w tabeli 18. można przypuszczać, że nastąpiły jedynie zmiany rozwojowe (liniowe) pod wpływem dojrzewania organizmu (Tabela 18).

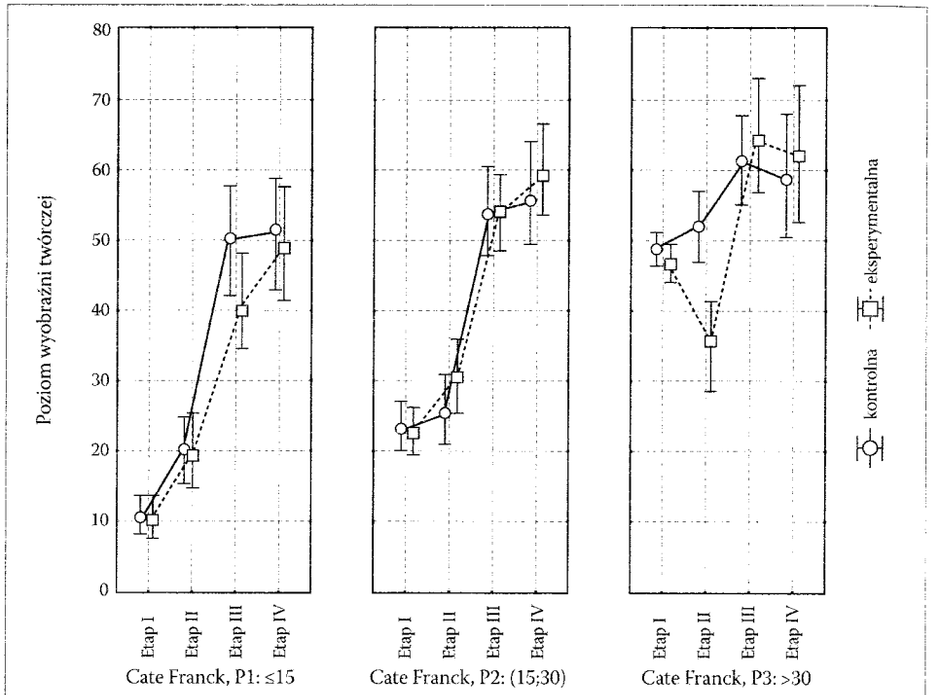
Tabela 19. Zmiany wyobraźni twórczej w porównywanych grupach

Etap badań	GRUPA E					GRUPA K				
	Różnica średnich	z	p	r	p	Różnica średnich	z	p	r	p
I-II	-4,699	3,122	0,002	0,361	0,000	-5,976	3,979	0,000	0,565	0,000
II-III	-24,000	8,980	0,000	0,564	0,000	-23,039	7,932	0,000	0,440	0,000
III-IV	-5,415	1,818	0,069	0,426	0,000	-0,677	0,336	0,737	0,429	0,000

Największe różnice średnich wyników pomiaru wyobraźni twórczej widoczne są pomiędzy II i III pomiarem. Wysoki wzrost wyników nastąpił w obydwu porównywanych grupach, dlatego trudno mówić o wpływie czynnika eksperymentalnego, chociaż na jego korzyść przemawia wyraźniejszy wzrost wyobraźni twórczej w grupie E w IV etapie badań. Wszystkie wartości współczynników korelacji, oprócz I etapu badań dla grupy E, osiągają wartości powyżej 0,40, co może świadczyć o wyraźnej stabilności wyników pomiaru wyobraźni twórczej dzieci widocznej na przestrzeni trzech lat (Tabela 19).

Tabela 20. Wyniki analizy ANOVA (schemat powtarzanych pomiarów) w zakresie wyobraźni twórczej

Efekt	F	p
Grupa	0,676	0,412
Grupa * Poziom wyjściowy wyników	0,868	0,421
Czas (etapy badań)	198,989	0,000
Czas * Grupa	1,518	0,209
Czas * Poziom wyjściowy wyników	8,293	0,000
Czas * Grupa * Poziom wyjściowy wyników	30,051	0,006



Wykres 5. Porównanie wyników pomiaru wyobraźni twórczej z uwzględnieniem działania czasu, czynnika eksperymentalnego oraz wyjściowego poziomu danej właściwości u badanych uczniów

Wyniki analizy ANOVA z powtarzanymi pomiarami i przy uwzględnieniu zróżnicowanego poziomu wyjściowego wyobraźni twórczej dzieci wskazują na istotny statystycznie wpływ interakcji czasu, czynnika eksperymentalnego i wyjściowego poziomu wyobraźni twórczej dzieci w młodszym wieku szkolnym (Tabela 20). Bezpośrednie działanie czynnika eksperymentalnego jest najbardziej wyraźne w grupie dzieci o najwyższym poziomie tej właściwości prezentowanym na początku badań, natomiast niezbyt wysoki, choć wyraźny, wzrost wyników w grupie dzieci najsłabszych i średnich widoczny jest pomiędzy etapem III i IV. Różnice pomiędzy podgrupami eksperymentalnymi a odpowiadającymi im grupami kontrolnymi nie są istotne statystycznie (p>0,001). Natomiast trudno zinterpretować spadek poziomu wyobraźni twórczej po I etapie badań w podgrupie E3, czyli wśród dzieci o wysokim wyjściowym poziomie wyobraźni twórczej, przy braku analogicznej tendencji spadkowej w odpowiadającej jej podgrupie kontrolnej (Wykres 5).

Uzdolnienia twórcze

W pracy tej przyjęto za K. Urbanem [Urban, Jellen, 2005], że uzdolnienia twórcze obejmują nie tylko twórcze właściwości (dyspozycje) poznawcze dziecka, t.j. myślenie i wyobraźnię twórczą, ale także określone cechy osobowości i motywacji. Z badań wynika, że wysoki poziom dyspozycji twórczych traktowanych jako zdolności potencjalne (pojedyncze właściwości intelektualne) może, ale nie musi, wyznaczać równie wysoki poziom uzdolnień twórczych traktowanych jako zespół kilku właściwości człowieka [Uszyńska-Jarmoc, 2003]. Do pomiaru użyto obydwu wersji testu TCT-DP Urbana-Jellena, zgodnie z sugestiami autorów, aby dać większe szanse badanym na ujawnienie poziomu twórczości [patrz: Matczak, Jaworowska, Stańczak, 2000, s. 31][1].

Tabela 21. Wyniki pomiaru uzdolnień twórczych — test TCT-DP Wersja A

Etap	Grupa E (N=123)			Grupa K (N=127)			Różnica średnich GE-GK	Test U Manna-Whitney'a		
	M	Sd.	Min.-Max.	M	Sd.	Min.-Max.		U	Z	p
I	21,29	8,32	8-49	24,60	8,95	8-54	-3,31	5931,5	3,287	0,001
II	20,93	8,56	0-40	21,94	8,34	7-47	-1,01	7248,0	0,984	0,325
III	28,81	9,46	10-56	26,08	10,75	7-70	2,73	6450,0	-2,380	0,017
IV	29,49	9,34	10-52	25,94	9,77	7-55	3,55	5974,5	-3,212	0,001

Z danych w tabeli 21. wynika, że w pierwszym etapie badań nieco lepsze wyniki osiągnęli uczniowie z grupy K, a trzypunktowa, a więc niezbyt duża, różnica średnich jest istotna statystycznie. Z kolei w ostatnim etapie badań podobna różnica przemawia na korzyść grupy eksperymentalnej. Oznacza to, że na przestrzeni trzech lat wyniki grupy E znacznie bardziej poprawiły się w porównaniu z grupą kontrolną.

Tabela 22. Zmiany uzdolnień twórczych — Wyniki testu — TCT-DP wersja A

Etap badań	GRUPA E					GRUPA K				
	Różnica średnich	z	p	r	p	Różnica średnich	z	p	r	p
I-II	0,358	0,528	0,598	0,035	0,703	2,654	2,942	0,003	0,363	0,000
II-III	-7,878	7,608	0,000	0,384	0,000	-4,134	4,975	0,000	0,473	0,000
III-IV	-0,675	0,571	0,568	0,229	0,011	0,134	0,109	0,913	0,175	0,050

[1] Niektórzy badani uzyskują lepsze wyniki w wersji A, niektórzy w wersji B. Dlatego autorzy testu proponują stosowanie obydwu wersji.

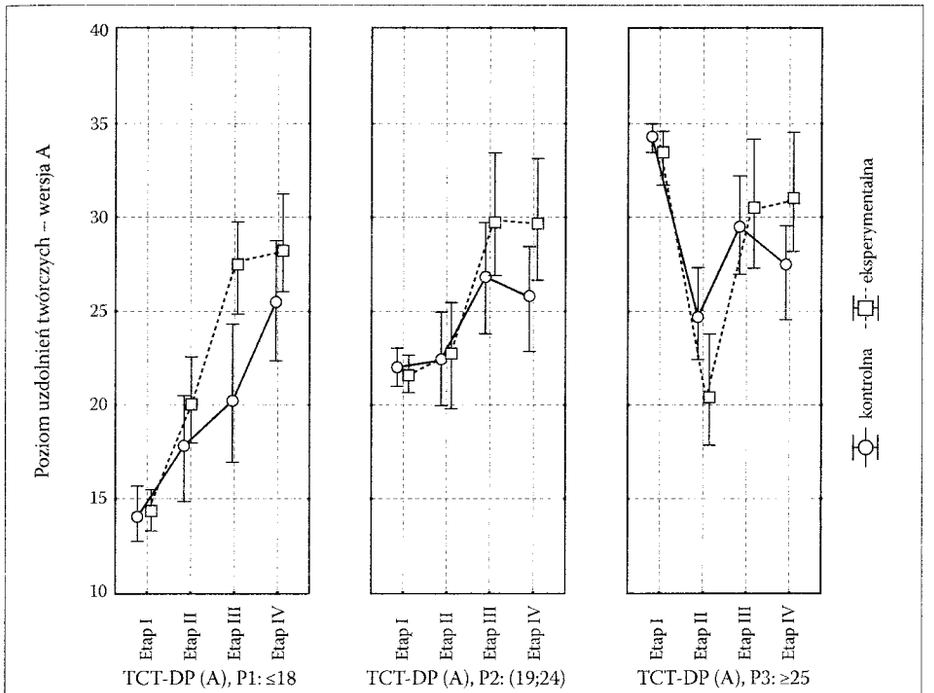
Oddzielnie przeprowadzona dla obydwu grup badanych dzieci analiza różnic poziomu uzdolnień twórczych pomiędzy poszczególnymi etapami badań wskazuje (Tabela 22), że tylko zmiany zachodzące pomiędzy etapem II a III są istotne statystycznie na przyjętym poziomie 0,001, ale zmiany te zachodzą w obydwu badanych grupach. Zaobserwowane bezpośrednio po eksperymencie zmiany w grupie E są zdecydowanie wyższe niż zmiany w poziomie uzdolnień twórczych w grupie K. Może to świadczyć o dokonujących się zmianach rozwojowych zachodzących pod wpływem czasu i jednocześnie wywołanych lub wspomaganych działaniem czynnika eksperymentalnego w grupie E. Niezbyt wysokie wartości współczynników korelacji mogą świadczyć o niskiej stabilności wyników, zwłaszcza pomiędzy etapem III a IV, czyli u uczniów będących w połowie III klasy szkoły podstawowej.

Tabela 23. Wyniki analizy ANOVA (schemat powtarzanych pomiarów) w zakresie uzdolnień twórczych — TCT-DP wersja A

Efekt	F	p
Grupa	5,849	0,016
Grupa * Poziom wyjściowy wyników	1,764	0,173
Czas (etapy badań)	45,183	0,000
Czas * Grupa	6,837	0,000
Czas * Poziom wyjściowy wyników	23,833	0,000
Czas * Grupa * Poziom wyjściowy wyników	1,315	0,248

Wyniki analizy wariancji dla powtarzanych pomiarów wskazują zarówno na istotny wpływ czasu, jak i podejmowanie przez dzieci różnorodnej twórczej aktywności w szkole w ramach eksperymentu pedagogicznego, na wyniki uzdolnień twórczych, mierzonych testem Urbana-Jellena w wersji A, natomiast interakcja zmiennych: czasu, czynnika eksperymentalnego i wyjściowego poziomu uzdolnień dzieci nie mają istotnego statystycznie wpływu na wzrost wyników uzdolnień twórczych (Tabela 23).

Wyniki pomiaru uzdolnień twórczych określonych za pomocą testu TCT-DP w wersji A przedstawione na wykresie 6., oddzielnie dla trzech podgrup dzieci wyłonionych ze względu na zróżnicowany wyjściowy poziom tej właściwości, wskazują, że uczniowie określeni jako nieuzdolnieni twórczo zyskują najbardziej na przestrzeni trzech lat, rozwijając się w największym stopniu. Ponadto warto podkreślić, iż z badań tych wynika, że jedynie ta grupa dzieci korzysta z faktu udziału w eksperymencie. Różnica średnich dla dzieci nieuzdolnionych twórczo biorących udział w eksperymencie i nieuczestniczących w nim jest wyraźna (około 7 pkt.) i istotna statystycznie (p=0,031). Warto jeszcze zwrócić uwagę na grupę dzieci uznanych w pierwszym etapie badań



Wykres 6. Porównanie wyników pomiaru uzdolnień twórczych z uwzględnieniem działania czasu, czynnika eksperymentalnego oraz wyjściowego poziomu danej właściwości u badanych uczniów

za uzdolnione twórczo. Wyniki uczniów z obydwu grup (E i K) po pierwszym etapie badań, a więc w I klasie, w połowie roku szkolnego znacznie się obniżyły. Dzieci z grupy eksperymentalnej, być może dzięki uczestniczeniu w eksperymencie i podejmowaniu różnorodnej twórczej aktywności, nieco bardziej niż dzieci z grupy K poprawiły wyniki w etapie III i IV, ale nie wróciły do poziomu, który prezentowały w I klasie szkoły podstawowej.

Tabela 24. Wyniki pomiaru uzdolnień twórczych — Test TCT-DP Wersja B

Etap	Grupa E (N=123)			Grupa K (N=127)			Różnica średnich GE-GK	Test U Manna-Whitney'a		
	M	Sd.	Min.-Max.	M	Sd.	Min.-Max.		U	Z	p
I	23,50	8,73	7-50	26,15	9,48	9-53	-2,646	6628,0	2,069	0,039
II	24,27	10,79	7-56	26,13	9,59	9-47	-1,858	6839,0	1,699	0,089
III	28,92	10,72	6-62	27,58	11,09	8-51	1,336	7301,5	-0,890	0,373
IV	31,68	9,10	7-55	26,02	9,93	7-51	5,659	5123,0	-4,702	0,000

Wyniki pomiaru uzdolnień twórczych określone na podstawie wersji B testu TCT-DP są nieco inne niż wyniki określone za pomocą wersji A tego testu. Po

pierwsze wyniki te w badaniach początkowych są nieco niższe, ponadto różnice pomiędzy grupą E i K są mniejsze i nieistotne statystycznie, a z kolei większe w etapie IV (na korzyść grupy E) i również istotne statystycznie. Inaczej mówiąc, na podstawie porównania wyników wersji A i B obydwu grup można stwierdzić, że wyniki wersji B testu wskazują, że grupa E bardziej rozwinęła swoje zdolności niż grupa K w porównaniu do wersji A, w której różnice pomiędzy badaniami początkowymi i końcowymi nie są tak duże (Tabela 24).

Tabela 25. Zmiany uzdolnień twórczych w porównywanych grupach — TCT-DP (B)

Etap badań	GRUPA E					GRUPA K				
	Różnica średnich	z	p	r	p	Różnica średnich	z	p	r	p
I-II	-0,764	0,145	0,885	0,091	0,319	0,024	0,200	0,842	0,519	0,000
II-III	-4,650	3,833	0,000	0,270	0,003	-1,457	1,251	0,211	0,496	0,000
III-IV	-2,764	2,795	0,005	0,381	0,000	1,559	0,949	0,343	0,300	0,001

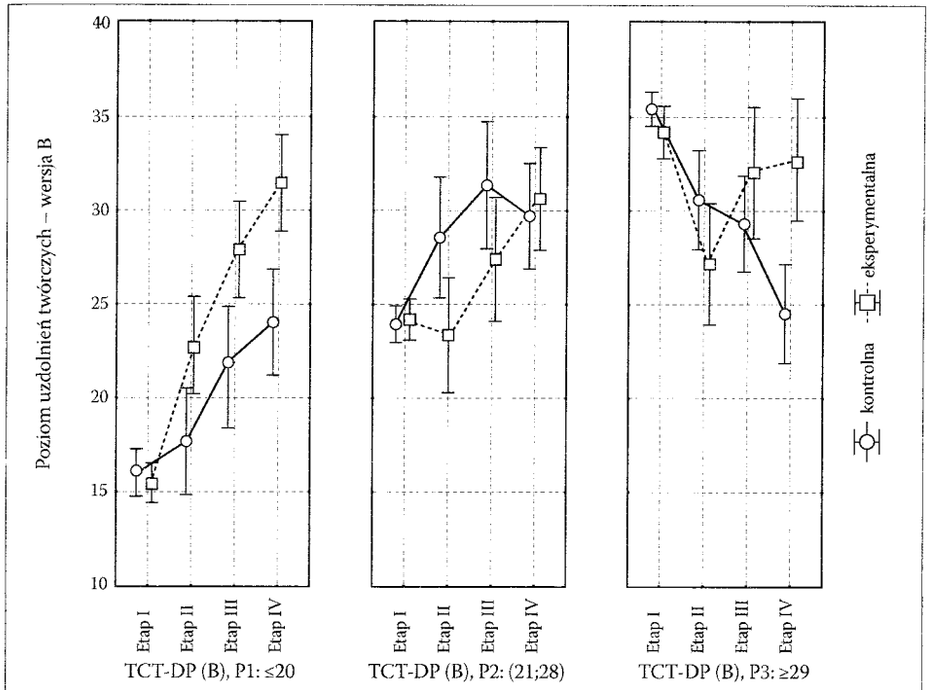
Wyniki przedstawione w tabeli 25. wskazują, że pomiędzy II i III etapem badań, a więc bezpośrednio po zakończeniu działań eksperymentalnych, zaszły istotne zmiany w grupie E i K, ale zmiany te są znacznie korzystniejsze w grupie eksperymentalnej. Natomiast w kolejnym etapie badań grupa dzieci uczestniczących w eksperymencie pedagogicznym również zwiększyła poziom uzdolnień twórczych. Wartości współczynników korelacji wskazują na niezbyt wysoką stabilność wyników zarówno w grupie dzieci z klas eksperymentalnych, jak i kontrolnych.

Tabela 26. Wyniki analizy ANOVA (schemat powtarzanych pomiarów) w zakresie uzdolnień twórczych TCT-DP (B)

Efekt	F	p
Grupa	3,910	0,049
Grupa * Poziom wyjściowy wyników	6,698	0,001
Czas (etapy badań)	18,657	0,000
Czas * Grupa	9,372	0,000
Czas * Poziom wyjściowy wyników	23,513	0,000
Czas * Grupa * Poziom wyjściowy wyników	3,638	0,001

Wyniki analizy wariancji dla powtarzanych pomiarów (ANOVA) dla testu uzdolnień twórczych w wersji B Urbana-Jellena wskazują na istotne statystycznie różnice średnich wywołane zarówno czynnikiem czasu, czynnikiem eksperymentalnym, jak i wyjściowym poziom uzdolnień twórczych badanych dzieci. Ponadto z analizy ANOVA wynika, że interakcja wszystkich czynników: czasu, czynnika eksperymentalnego i wyjściowego poziomu uzdolnień

twórczych w istotny statystycznie sposób wpływają na rozwój uzdolnień twórczych badanych dzieci w młodszym wieku szkolnym (Tabela 26).



Wykres 7. Porównanie wyników pomiaru uzdolnień twórczych z uwzględnieniem działania czasu, czynnika eksperymentalnego oraz wyjściowego poziomu danej właściwości u badanych uczniów

Analiza wykresu 7. pozwala sformułować następujące wnioski. Na przestrzeni trzech lat poziom uzdolnień twórczych w największym stopniu rozwinęły te dzieci, które na początku badań prezentowały niskie wyniki. Dodatkowo dzięki uczestniczeniu w programie rozwijania dyspozycji kreacyjnych i autokreacyjnych, dzieci z podgrupy E wzmocniły wysokie wyniki i w IV etapie badań osiągnęły poziom tych uczniów, których na początku oceniono bardzo wysoko. Natomiast poziom uzdolnień twórczych dzieci z grupy wysoko uzdolnionej po pierwszym etapie badań znacząco się obniżył i mimo uczestniczenia w eksperymencie pedagogicznym nie osiągnął poziomu wyjściowego. W najgorszej sytuacji znalazły się dzieci zdolne z grup kontrolnych, które nie uczestnicząc w eksperymencie w ciągu trzech lat, systematycznie obniżały wyniki, zrównując je w klasie III z dziećmi, które na początku stanowiły grupę najsłabszą. Analizując wpływ eksperymentu na wyniki testu uzdolnień twórczych, należy podkreślić, że jedynie istotne statystycznie różnice średnich uzyskano

dla podgrup dzieci (wyłonionych z grupy E i K), które w początkowym etapie badań osiągnęły niskie wyniki pomiaru uzdolnień twórczych. Poza tym istotne statystycznie różnice średnich poziomu uzdolnień twórczych dla etapu IV widoczne są w grupie E i K w grupie dzieci o wyjściowych niskich i wysokich wynikach uzdolnień twórczych. Prawdopodobnie różnice te można wyjaśnić długotrwałym działaniem czynnika eksperymentalnego.

Tabela 27. Charakterystyka statystyczna wyników pomiaru uzdolnień twórczych — Obie wersje Testu Urbana-Jellena

Etap	Grupa E (N=123)			Grupa K (N=127)			Różnica średnich GE-GK	Test U Manna-Whitney'a		
	M	Sd.	Min.-Max.	M	Sd.	Min.-Max.		U	Z	p
I	22,40	7,28	9-44	25,37	8,13	9-50	-2,976	6088,5	3,012	0,002
II	22,60	8,29	8-39	24,04	7,71	9-47	-1,44	7060,5	1,312	0,189
III	28,87	8,08	8-51	26,83	9,44	10-53	2,035	6856,0	-1,670	0,094
IV	30,59	7,88	11-48	25,98	8,27	12-53	4,601	5187,0	-4,590	0,000

Średnie obliczone dla obydwu wersji testu uzdolnień twórczych wskazują na systematyczny wzrost wyników dzieci na przestrzeni trzech lat (poza jednym, nieznacznym spadkiem w grupie K w IV etapie badań). Różnice między grupą E i K istotne są tylko dla początkowego i końcowego etapu badań. Ogólnie można stwierdzić, że przed eksperymentem nieco lepsze wyniki uzyskiwały dzieci z klas kontrolnych, natomiast sytuacja zmieniła się na korzyść klas eksperymentalnych w III i IV etapie badań, co można tłumaczyć działaniem czynnika eksperymentalnego (Tabela 27).

Tabela 28. Zmiany uzdolnień twórczych – TCT-DP w porównywanych grupach

Etap badań	GRUPA E					GRUPA K				
	Różnica średnich	z	p	r	p	Różnica średnich	z	p	r	p
I-II	-0,203	0,004	0,997	0,090	0,324	1,339	2,069	0,039	0,482	0,000
II-III	-6,264	6,567	0,000	0,410	0,000	-2,795	3,681	0,000	0,583	0,000
III-IV	-1,720	1,802	0,072	0,431	0,000	0,846	0,521	0,602	0,265	0,003

Z tabeli 28 wynika, że dzięki uczestniczeniu w eksperymencie różnice poziomu pomiędzy II i III etapem badań są zdecydowanie wyższe w grupie E niż K. Stabilność wyników wzrasta w klasach eksperymentalnych, natomiast w klasach kontrolnych najwyższą stabilność wyników zanotowano pomiędzy etapem II i III.

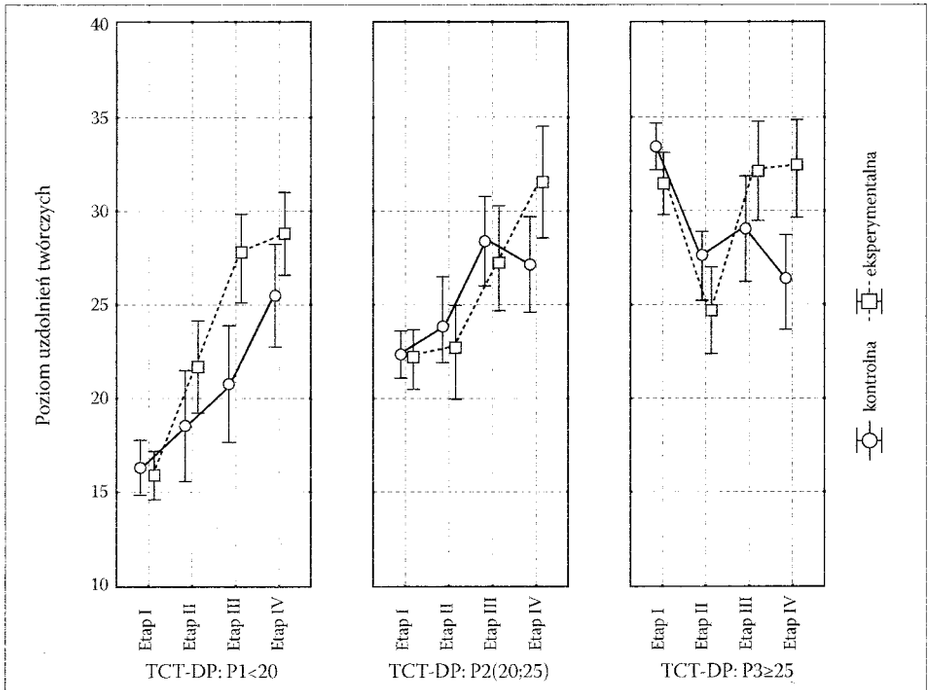
Analiza wariancji (ANOVA z powtarzanymi pomiarami) przy uwzględnieniu trzech zmiennych niezależnych: czasu, czynnika eksperymentalnego

Tabela 29. Wyniki analizy ANOVA (schemat powtarzanych pomiarów) w zakresie uzdolnień twórczych

Efekt	F	p
Grupa	6,586	0,011
Grupa * Poziom wyjściowy wyników	1,617	0,201
Czas (etapy badań)	48,541	0,000
Czas * Grupa	11,931	0,000
Czas * Poziom wyjściowy wyników	21,241	0,000
Czas * Grupa * Poziom wyjściowy wyników	3,513	0,002

i wyjściowego poziomu wyników badanych dzieci w obydwu grupach wskazuje, na istotny statystycznie wpływ wszystkich trzech zmiennych niezależnych oraz ich interakcje (Tabela 29).

Analizując zmiany wyników zachodzące na przestrzeni trzech lat dla wyłonionych podgrup w klasach eksperymentalnych, można stwierdzić pozytywny (porównywalny pod względem wielkości różnic średnich pomiędzy II a III etapem badań) wpływ działania czynnika eksperymentalnego we wszystkich podgrupach dzieci. Dodatkowo można podkreślić pozytywne działanie



Wykres 8. Porównanie wyników pomiaru uzdolnień twórczych z uwzględnieniem działania czasu, czynnika eksperymentalnego oraz wyjściowego poziomu danej właściwości badanych uczniów

czynnika eksperymentalnego widoczne w wynikach etapu IV (najbardziej wyraźny wzrost wyników w grupie średniej). Natomiast różnice istotne statystycznie pomiędzy średnią wyników w grupie E i K występują w podgrupie dzieci, których poziom wyjściowy uzdolnień twórczych określono jako niski (Wykres 8).

Analizując z kolei działanie czynnika czasu na zmiany wyników uzdolnień twórczych, można stwierdzić systematyczny wzrost wyników w grupie dzieci o wyjściowym niskim poziomie uzdolnień (różnice dla I i IV etapu są istotne statystycznie, p=0,000). Podobny jest przebieg zmian w III etapie dla grupy dzieci uzyskujących wyjściowe wyniki przeciętne (różnice dla I i III etapu istotne (p=0,000). Po trzecim etapie wystąpił nieznaczny spadek, nieistotny statystycznie (p=0,046). Natomiast w grupie dzieci uznanych na początku za uzdolnione twórczo widoczny jest istotny spadek wyników w grupie E i K pomiędzy etapem I i II (p=0,000) oraz III i IV (p=0,211) (G-K). W rezultacie tego wszystkie wyłonione na początku badań podgrupy kontrolne wyrównały poziom uzdolnień twórczych.

5.1.2. Poziom i zmiany myślenia analitycznego (dyspozycji do przetwarzania informacji)

Myślenie analityczne, zgodnie z koncepcją R. J. Sternberga [1996; 2005], jest składnikiem inteligencji sukcesu i oprócz podstawowej funkcji przetwarzania informacji wspiera myślenie twórcze w procesie tworzenia nowych informacji, uczestnicząc w różnych etapach działań twórczych. Myślenie analityczne, nazywane również myśleniem krytyczno-analitycznym [Sternberg, Spear-Swerling, 2003] odpowiada tradycyjnie, wąsko pojmowanej inteligencji[2].

Tabela 30. Charakterystyka statystyczna wyników pomiaru myślenia analitycznego

Etap	Grupa E (N=123)			Grupa K (N=127)			Różnica średnich GE-GK	Test U Manna-Whitney'a		
	M	Sd.	Min.-Max.	M	Sd.	Min.-Max.		U	Z	p
I	92,20	10,20	58-112	92,98	10,41	43-112	-0,78	7474,0	0,589	0,556
II	97,21	8,59	60-112	96,80	8,92	62-113	0,42	7532,5	-0,486	0,627
III	102,41	6,49	74-114	101,43	8,13	60-131	0,98	7003,0	-1,413	0,158
IV	104,67	5,88	83-114	101,09	7,17	60-114	3,58	4994,0	-4,927	0,000

[2] Test do diagnozy możliwości intelektualnych opracowany przez A. Matczak [2001] wysoko koreluje z „Testem Matryc" Ravena i zdaniem autorki może być stosowany zamiast niego [Matczak, 2001, s. 5]. W teście można uzyskać 114 punktów.

Ogólny poziom myślenia analitycznego można określić jako wysoki. We wszystkich etapach badań dzieci z obydwu porównywanych grup uzyskiwały coraz wyższe średnie, chociaż różnice średnich pomiędzy grupami E i K nie są duże, w początkowym etapie badań świadczą na korzyść grupy K, ale nie są istotne statystycznie. W ostatnim etapie badań dzieci z grupy eksperymentalnej uzyskały wyższą średnią poziomu myślenia analitycznego, a różnica pomiędzy grupą E i K jest istotna statystycznie, co mogłoby wskazywać na pozytywne działanie czynnika eksperymentalnego (Tabela 30).

Tabela 31. Zmiany myślenia analitycznego w porównywanych grupach

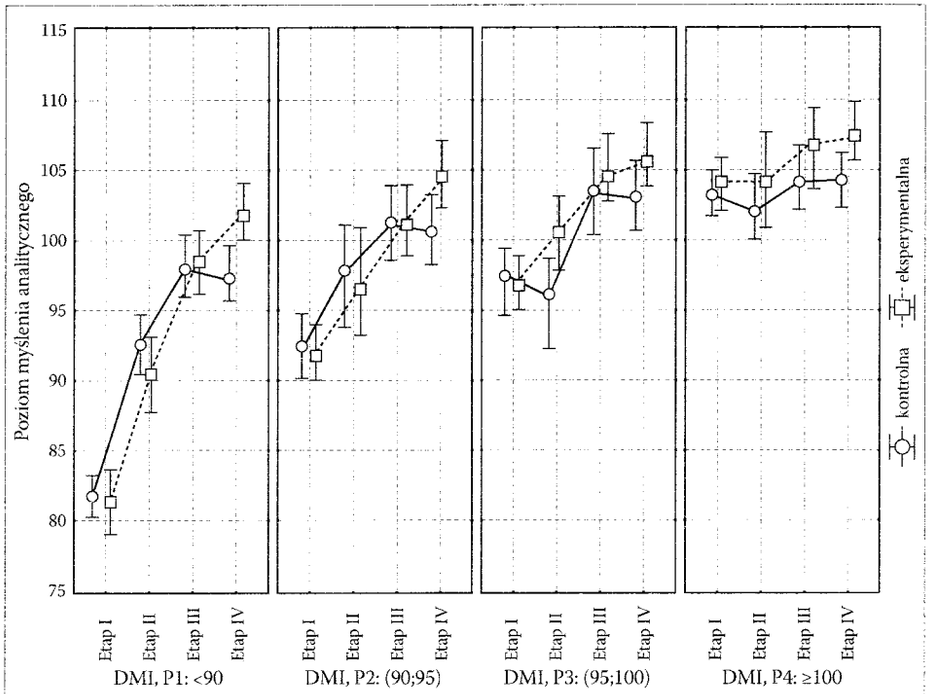
Etap badań	GRUPA E					GRUPA K				
	Różnica średnich	z	p	r	p	Różnica średnich	z	p	r	p
I-II	-5,016	7,083	0,000	0,720	0,000	-3,819	4,100	0,000	0,467	0,000
II-III	-5,195	8,328	0,000	0,745	0,000	-4,630	5,188	0,000	0,447	0,000
III-IV	-2,268	4,412	0,000	0,619	0,000	0,331	0,314	0,753	0,543	0,000

Rozwój myślenia analitycznego dzieci w grupie E we wszystkich etapach badań w porównaniu do grupy K jest bardziej dynamiczny. Różnice średnich pomiędzy poszczególnymi pomiarami są istotne statystycznie z wyjątkiem różnicy średnich pomiędzy III i IV etapem dla grupy K. Wysokie wartości współczynników korelacji (szczególnie w klasach eksperymentalnych) świadczą o dużej stabilności wyników dzieci (Tabela 31).

Tabela 32. Wyniki analizy ANOVA (schemat powtarzanych pomiarów) w zakresie myślenia analitycznego

Efekt	F	p
Grupa	4,40	0,037
Grupa * Poziom wyjściowy wyników	0,67	0,571
Czas (etapy badań)	175,92	0,000
Czas * Grupa	6,40	0,000
Czas * Poziom wyjściowy wyników	28,87	0,000
Czas * Grupa * Poziom wyjściowy wyników	1,36	0,202

Analiza wariancji dla powtarzanych pomiarów poziomu myślenia analitycznego wskazuje na istotny statystycznie wpływ czasu oraz interakcji czasu i czynnika eksperymentalnego, jak również interakcji czasu i wyjściowego poziomu wyników pomiaru myślenia analitycznego dzieci. Oznacza to, że w największym stopniu czas jest wyznacznikiem zmian w zakresie myślenia analitycznego, ale zmiany te warunkowane są również współdziałaniem czasu i wyjściowego poziomu wyników dzieci (Tabela 32).



Wykres 9. Porównanie wyników pomiaru myślenia analitycznego z uwzględnieniem działania czasu, czynnika eksperymentalnego oraz wyjściowego poziomu danej właściwości badanych uczniów

Dane przedstawione na wykresie 9. wskazują na brak widocznego po II etapie badań działania czynnika eksperymentalnego we wszystkich podgrupach wyłonionych ze względu na różny wyjściowy stan tej cechy. Natomiast zanotowano wyraźne różnice średnich w IV etapie badań we wszystkich podgrupach E i K. Być może różnice te są spowodowane czynnikiem eksperymentalnym. Wyraźnie widać wzrost poziomu tej właściwości dzieci spowodowany czynnikiem czasu. Najbardziej dynamiczne zmiany widoczne są w grupie uczniów, których poziom myślenia był w badaniach początkowych najniższy.

5.2. Poziom i zmiany kompetencji społecznych (potrzebnych do korzystania z zasobów otoczenia)

W pracy tej uznano, że w początkowym okresie edukacji coraz ważniejsze dla dziecka staje się środowisko rówieśnicze jako płaszczyzna odniesień do dokonywania samoocen (budowania poczucia kompetencji i poczucia własnej wartości) (teoria Eriksona), poza tym ważne w młodszym wieku szkolnym

stają się relacje z rówieśnikami jako wartość sama w sobie – potrzeba relacji (teorie: Harris; Deci'ego i Ryana). Zgodnie z konstruktywistyczną teorią uczenia się, w tym również uczenia się siebie, poprzez uzgadnianie własnych doświadczeń z doświadczeniami innych, grupa rówieśnicza w tym względzie jest jedynym dla dziecka w młodszym wieku szkolnym źródłem odniesienia, wymiany i porównywania doświadczeń. Oprócz kompetencji intelektualnych ważne są kompetencje społeczne do korzystania z zasobów otoczenia. W tej części pracy analizie statystycznej poddane zostały wyniki badań dotyczących zachowań społecznych dzieci na terenie klasy szkolnej w różnych formalnych i nieformalnych, sytuacjach szkolnych. Na podstawie obserwowanych zachowań społecznych, ocenionych przez nauczyciela za pomocą 60 pytań kwestionariusza CBI wyłonić można 12 cech pozytywnych i negatywnych dziecka.

5.2.1. Zachowania ułatwiające relacje społeczne — analiza cech pozytywnych

Pozytywne zachowania społeczne dziecka obserwowane na terenie klasy szkolnej ocenione w kwestionariuszu CBI przez nauczyciela wskazują na następujące cechy osobowości: ekspresję słowną, życzliwość, wytrwałość, towarzyskość, taktowność, koncentrację. W zakresie każdej cechy badany mógł uzyskać od 4 do 20 punktów.

Tabela 33. Wyniki pomiaru ekspresji

Etap	Grupa E (N=123)			Grupa K (N=127)			Różnica średnich GE-GK	Test U Manna-Whitney'a		
	M	Sd.	Min.-Max.	M	Sd.	Min.-Max.		U	Z	p
I	13,58	3,578	5-20	14,59	3,39	5-20	-1,01	6548,0	2,209	0,027
II	13,38	3,472	6-20	14,59	3,69	2-20	-1,21	6179,0	2,854	0,004
III	14,25	3,501	5-20	14,74	3,67	5-20	-0,49	7170,0	1,120	0,262
IV	13,95	3,527	6-20	15,06	3,72	6-20	-1,11	6396,5	2,474	0,013

Dane w tabeli 33. wskazują na dość wysoki poziom ekspresji w obydwu grupach E i K, we wszystkich etapach badań. Grupa dzieci z klas kontrolnych otrzymała nieznacznie wyższe wyniki niż grupa E. Jednak różnice średnich poziomu ekspresji nie są istotne statystycznie we wszystkich etapach badań. Można zatem sądzić, że niewielkie zmiany w poziomie ekspresji są wynikiem działania czynnika dojrzewania organizmu lub innych, nie zidentyfikowanych tu czynników.

Tabela 34. Zmiany ekspresji w porównywanych grupach

Etapy badań	GRUPA E					GRUPA K				
	Różnica średnich	z	p	r	p	Różnica średnich	z	p	r	p
I-II	0,195	0,681	0,496	0,853	0,000	0,000	0,426	0,670	0,741	0,000
II-III	-0,870	4,394	0,000	0,836	0,000	-0,150	0,383	0,702	0,811	0,000
III-IV	0,301	1,727	0,084	0,891	0,000	0,315	1,850	0,064	0,862	0,000

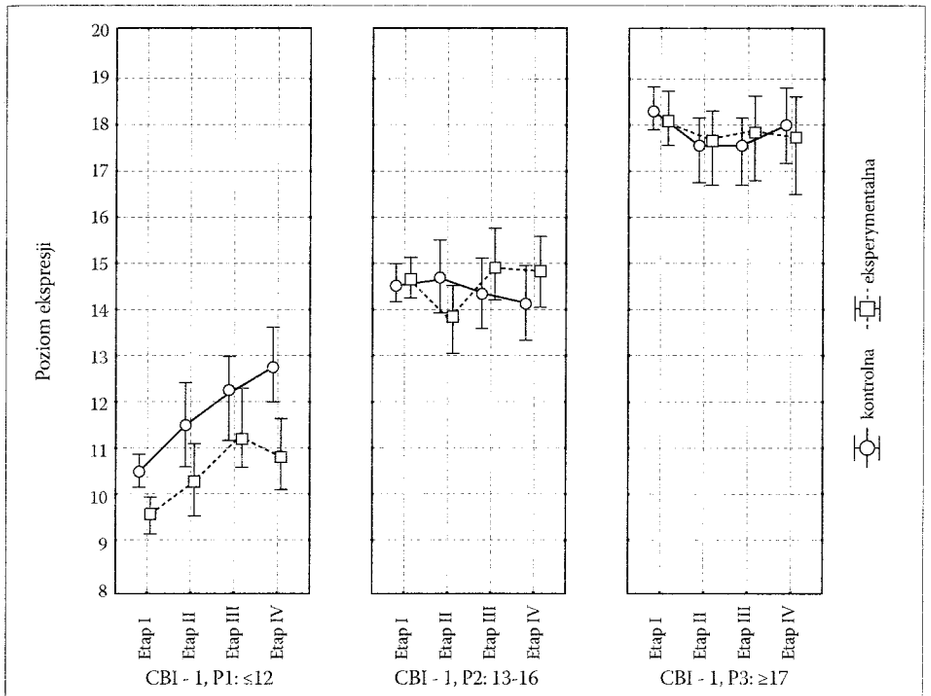
Różnice średnich pomiędzy poszczególnymi etapami badań obliczone oddzielnie dla każdej grupy dzieci wskazują na niewielki wzrost wyników, ale istotny jedynie dla grupy eksperymentalnej w III etapie badań, to znaczy bezpośrednio po zakończeniu działań eksperymentalnych. Natomiast wysokie i istotne statystycznie wartości współczynników korelacji wskazują na wysoką stabilność ekspresji jako cechy ułatwiającej relacje społeczne w grupie rówieśniczej (Tabela 34).

Tabela 35. Wyniki analizy ANOVA (schemat powtarzanych pomiarów) w zakresie ekspresji

Efekt	F	p
Grupa	2,290	0,132
Grupa * Poziom wyjściowy wyników	3,030	0,050
Czas (etapy badań)	6,190	0,000
Czas * Grupa	2,130	0,095
Czas * Poziom wyjściowy wyników	9,470	0,000
Czas * Grupa * Poziom wyjściowy wyników	2,710	0,013

Z danych analizy ANOVA (Tabela 35.) wynika, że istotny wpływ na wyniki ekspresji ma zarówno interakcja czasu i wyjściowego poziomu tej zmiennej, jak również interakcja czasu, czynnika eksperymentalnego i początkowych wyników pomiaru ekspresji (p=0,001).

Analiza wariancji dla powtarzanych pomiarów i z uwzględnieniem wyjściowych wyników pomiaru ekspresji wskazuje, iż niewielkie różnice pomiędzy dziećmi z grupy E i K odnoszą się jedynie do podgrupy dzieci, które w badaniach początkowych uzyskały bardzo niskie wyniki ekspresji (p=0,503), różnice te nie są również istotne statystycznie w ostatnim etapie badań (p=0,158). Natomiast analizując zmiany ekspresji spowodowane upływem czasu, można stwierdzić systematyczny wzrost tej zmiennej wraz z wiekiem dzieci, ale tylko w grupie najsłabszej (GK1, p=0,001; GE1, p=0,004). Zmiany pomiędzy I i IV etapem badań są istotne statystycznie. Podobne zmiany, prawdopodobnie spowodowane czynnikiem czasu, widoczne są w podgrupie dzieci najsłabszych pod względem stopnia nasilenia ekspresji, zmiany istotne statystycznie widoczne są pomiędzy I i III etapem badań.



Wykres 10. Porównanie wyników pomiaru ekspresji z uwzględnieniem działania czasu, czynnika eksperymentalnego oraz wyjściowego poziomu danej właściwości u badanych uczniów

Tabela 36. Wyniki pomiaru życzliwości

Etap	Grupa E (N=123)			Grupa K (N=127)			Różnica średnich GE-GK	Test U Manna-Whitney'a		
	M	Sd.	Min.-Max.	M	Sd.	Min.-Max.		U	Z	p
I	13,65	2,449	8-20	14,50	2,67	5-20	-0,85	6296,5	2,649	0,008
II	13,78	2,324	6-19	14,62	2,87	7-20	-0,84	6276,0	2,684	0,007
III	14,50	2,497	7-19	14,33	2,63	8-20	0,17	7520,0	-0,508	0,611
IV	14,45	2,240	8-19	15,06	2,66	6-20	-0,61	6660,5	2,012	0,044

Dane w tabeli 36. wskazują na dość wysoki, wyrównany w obydwu grupach, poziom życzliwości (maksymalna liczba punktów możliwych wynosi 20) w obydwu grupach E i K, we wszystkich etapach badań. Grupa dzieci z klas kontrolnych utrzymała nieznacznie wyższe wyniki niż grupa E. Jednak różnice średnich poziomu życzliwości nie są istotne statystycznie w III i IV etapie badań. Można zatem sądzić, że niewielkie zmiany w poziomie ekspresji są

wynikiem działania czynnika dojrzewania organizmu lub działaniem innych, nie zidentyfikowanych tu czynników.

Tabela 37. Zmiany życzliwości w porównywanych grupach

Etapy	GRUPA E					Grupa K				
	Różnica średnich	z	p	r	p	Różnica średnich	z	p	r	p
I-II	-0,130	0,937	0,349	0,744	0,000	-0,126	1,383	0,167	0,808	0,000
II-III	-0,724	4,156	0,000	0,727	0,000	0,291	1,995	0,046	0,735	0,000
III-IV	-0,057	0,646	0,518	0,809	0,000	-0,732	4,774	0,000	0,830	0,000

Poziom życzliwości, jak wynika z tabeli 37. jest cechą stabilną, wysokie wartości współczynników korelacji są istotne statystycznie na poziomie 0,001, a różnice średnich pomiędzy sąsiadującymi etapami badań obserwowalne na przestrzeni trzech lat są niewielkie i istotne statystycznie jedynie dla grupy E (II i III etap badań) oraz dla grupy K (III i IV etap badań).

Tabela 38. Wyniki analizy ANOVA (schemat powtarzanych pomiarów) w zakresie życzliwości

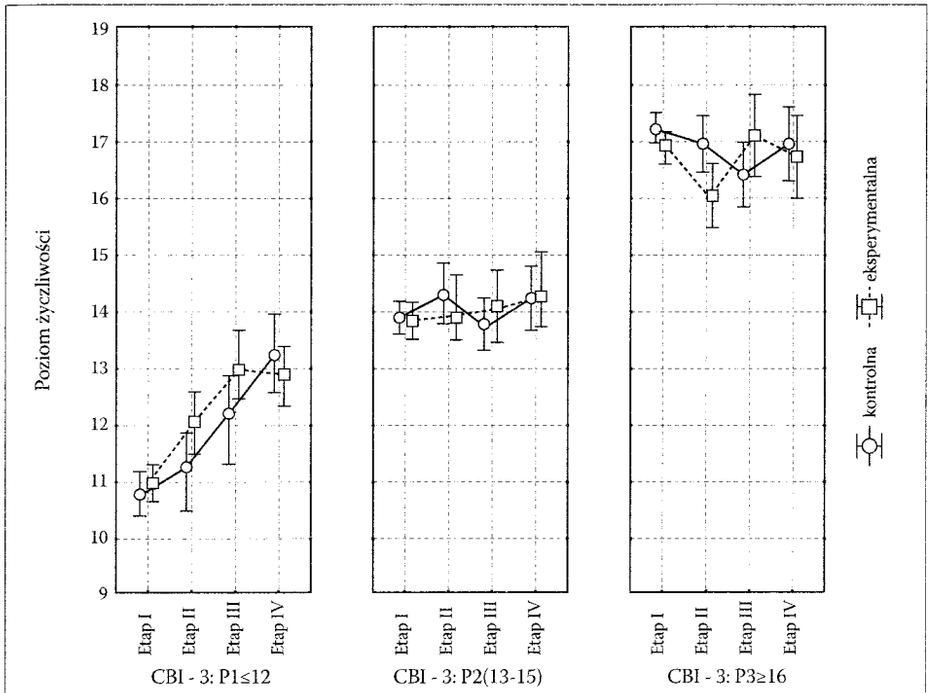
Efekt	F	p
Grupa	0,070	0,797
Grupa * Poziom wyjściowy wyników	1,140	0,320
Czas (etapy badań)	18,880	0,000
Czas * Grupa	6,470	0,000
Czas * Poziom wyjściowy wyników	14,830	0,000
Czas * Grupa * Poziom wyjściowy wyników	2,970	0,007

Wpływ interakcji czynnika czasu, wyjściowego poziomu nasilenia życzliwości uczniów oraz działania czynnika eksperymentalnego na poziom życzliwości jest wyraźny i istotny statystycznie (Tabela 38).

Z wykresu 11. wynika, że tylko dzieci uznane w badaniach wstępnych za najmniej życzliwe, zarówno z grupy E, jak i grupy K rozwinęły w sposób istotny tę cechę. Różnice pomiędzy pomiarem I a III są istotne statystycznie zarówno dla podgrupy GE1 (p=0,000), jak i GK1 (p=0,000).

Tabela 39. Wyniki pomiaru wytrwałości

Etap	Grupa E (N=123)			Grupa K (N=127)			Różnica średnich GE-GK	Test U Manna-Whitney'a		
	M	Sd.	Min.-Max.	M	Sd.	Min.-Max.		U	Z	p
I	14,80	3,321	5-20	15,83	3,23	5-20	-1,03	6441,0	2,396	0,016
II	14,44	2,832	5-20	15,94	3,41	6-20	-1,50	5617,5	3,386	0,000
III	15,39	3,208	5-20	15,24	2,73	7-20	0,15	7491,0	-0,559	0,576
IV	14,86	2,926	5-20	16,24	3,51	6-20	-1,38	5781,5	3,550	0,000



Wykres 11. Porównanie wyników pomiaru życzliwości z uwzględnieniem działania czasu, czynnika eksperymentalnego oraz wyjściowego poziomu danej właściwości u badanych uczniów

Poziom wytrwałości dzieci z obydwu porównywanych grup oceniono jako przeciętny i stabilny na przestrzeni trzech lat. Różnice poziomu prezentowanego przez obydwie grupy są niewielkie i istotne statystycznie tylko w II i IV etapie badań, a zmiany średnich analizowane dla obydwu grup pomiędzy wynikami poszczególnych etapów badań mieszczą się w graniach 1 punktu (Tabela 39).

Tabela 40. Zmiany wytrwałości w porównywanych grupach

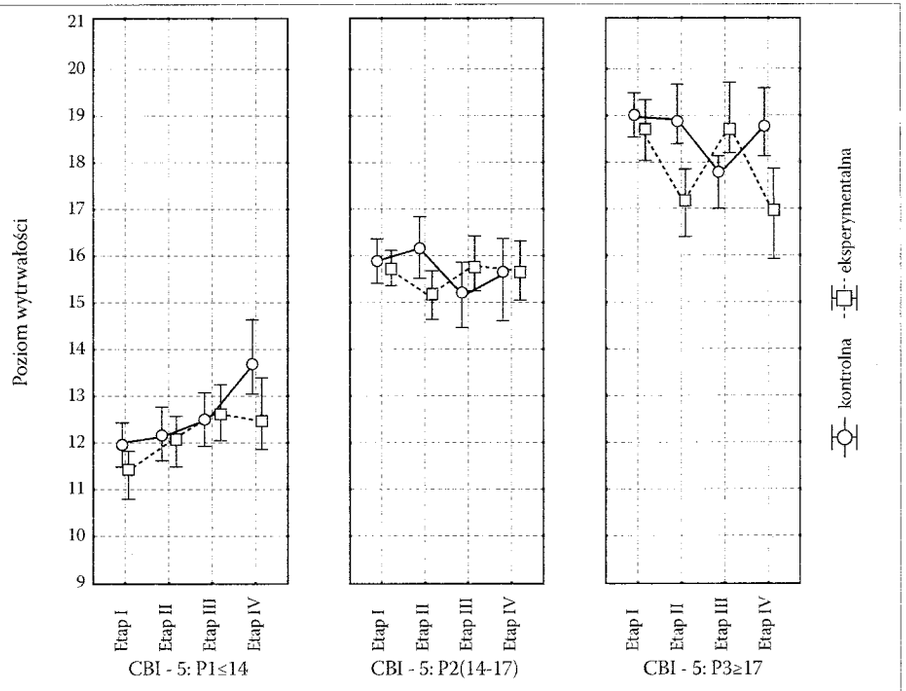
Etapy	GRUPA E					GRUPA K				
	Różnica średnich	z	p	r	p	Różnica średnich	z	p	r	p
I-II	0,366	2,153	0,031	0,822	0,000	-0,118	0,673	0,501	0,849	0,000
II-III	-0,951	4,714	0,000	0,781	0,000	0,701	3,499	0,000	0,781	0,000
III-IV	0,528	2,727	0,006	0,789	0,000	-1,000	3,603	0,000	0,567	0,000

Z danych w tabeli 40. wynika duża stabilność wyników pomiaru wytrwałości, utrzymująca się na przestrzeni trzech lat na podobnym poziomie w grupie E i z lekką tendencją spadkową w grupie K.

Tabela 41. Wyniki analizy ANOVA (schemat powtarzanych pomiarów) w zakresie wytrwałości

Efekt	F	p
Grupa	4,930	0,027
Grupa * Poziom wyjściowy wyników	0,860	0,423
Czas (etapy badań)	1,520	0,207
Czas * Grupa	14,890	0,000
Czas * Poziom wyjściowy wyników	9,070	0,000
Czas * Grupa * Poziom wyjściowy wyników	4,470	0,000

Wyniki ANOVA wskazują na interakcję zmiennych: czasu, czynnika eksperymentalnego oraz wyników pomiaru początkowego stopnia nasilenia wytrwałości dzieci na wyniki końcowe. Wszystkie interakcje zmiennych niezależnych (poza interakcją czasu i poziomu wyjściowego) wpływają istotnie statystycznie na wyniki wytrwałości dzieci w młodszym wieku szkolnym (Tabela 41).



Wykres 12. Porównanie wyników pomiaru wytrwałości z uwzględnieniem działania czasu, czynnika eksperymentalnego oraz wyjściowego poziomu danej właściwości u badanych uczniów

Z wykresu 12. wynika, że dzieci ocenione nisko pod względem wytrwałości w pomiarze początkowym zarówno z grupy E, jak i K, systematycznie poprawiały wynik wytrwałości. Różnice dla grupy GK1 pomiędzy etapem I i IV są istotne statystycznie (p=0,000), natomiast dla grupy GE1 (p=0,0002). Natomiast dzieci z grupy GE3 uznane na początku badań za bardzo wytrwałe w ciągu trzech lat dwukrotnie istotnie statystycznie obniżyły poziom wytrwałości (etap I i II, p=0,000; III i IV, p=0,000). Natomiast pomiędzy etapem II a III a więc być może wyniku uczestniczenia w działaniach eksperymentalnych, poprawiły w sposób istotny statystycznie wyniki wytrwałości (p=0,000). W końcowym rezultacie badań porównanie wyników tej grupy z etapu I i IV wskazuje jednak na istotny statystycznie spadek wytrwałości w stosunku do poziomu wyjściowego (p=0,000).

Tabela 42. Wyniki pomiaru towarzyskości

Etap	Grupa E (N=123)			Grupa K (N=127)			Różnica średnich GE-GK	Test U Manna-Whitneya		
	M	Sd.	Min.-Max.	M	Sd.	Min.-Max.		U	Z	p
I	14,24	3,078	5-19	14,43	3,47	5-20	-0,19	7772,0	0,067	0,946
II	14,15	2,962	4-20	14,36	2,80	7-19	-0,21	7397,0	0,723	0,469
III	14,74	2,703	9-20	14,46	2,60	6-19	0,28	7437,5	-0,652	0,514
IV	15,04	2,827	9-20	14,87	2,77	8-20	0,17	7586,0	-0,393	0,694

Z tabeli 42. wynika, że ogólny wskaźnik poziomu towarzyskości w obydwu grupach (E i K) jest dość wysoki, utrzymuje się na prawie jednakowym poziomie na przestrzeni trzech lat oraz nie różni w sposób istotny statystycznie dzieci z grupy eksperymentalnej i kontrolnej.

Tabela 43. Zmiany towarzyskości w porównywanych grupach

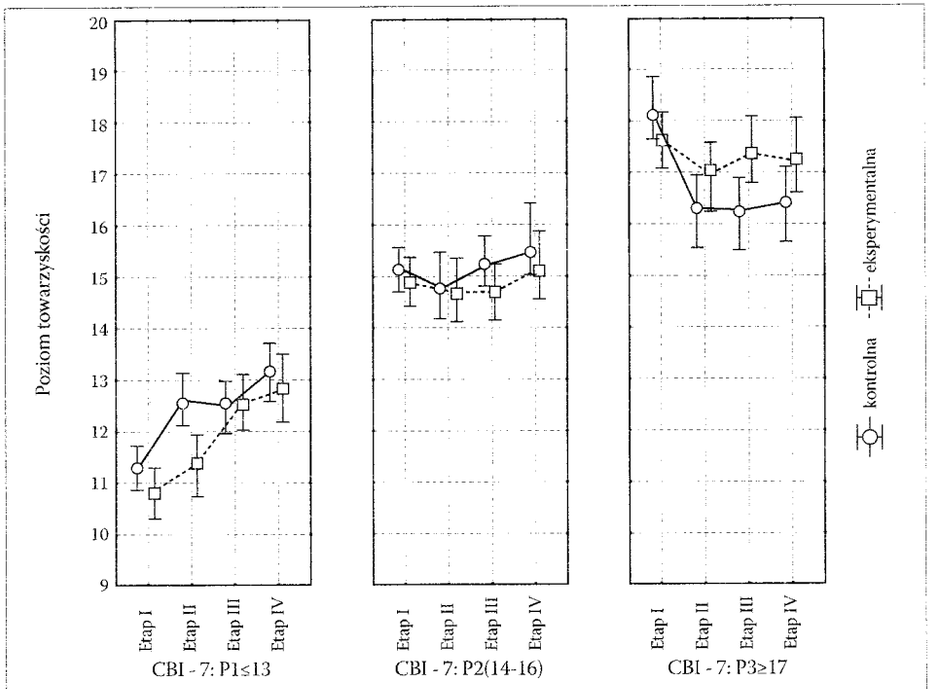
Etapy badań	GRUPA E					GRUPA K				
	Różnica średnich	z	p	r	p	Różnica średnich	z	p	r	p
I-II	0,081	0,311	0,756	0,843	0,000	0,071	0,738	0,460	0,595	0,000
II-III	-0,585	0,187	0,001	0,768	0,000	-0,094	0,283	0,777	0,695	0,000
III-IV	-0,301	2,197	0,028	0,826	0,000	-0,409	1,579	0,114	0,691	0,000

Na podstawie porównania różnicy średnich obliczonych oddzielnie dla obydwu grup pomiędzy wynikami kolejnych etapów badań można stwierdzić nieznaczne różnice, ale podobne tendencje w obydwu grupach, t.j. nieznaczny spadek poziomu po etapie I, a następnie wzrost średniej (etap III i IV). Należy podkreślić, że istotne statystycznie zmiany dotyczą grupy E, w badaniu przeprowadzonym tuż po zakończeniu działań eksperymentalnych. Można wobec tego sądzić, że eksperyment nieznacznie poprawił wyniki towarzyskości dzieci. Poza tym należy podkreślić, że cecha towarzyskości jest cechą stabilną, o czym świadczą wysokie i statystycznie istotne wartości współczynnika korelacji we wszystkich etapach badań i w obydwu grupach (Tabela 43).

Tabela 44. Wyniki analizy ANOVA (schemat powtarzanych pomiarów) w zakresie towarzyskości

Efekt	F	p
Grupa	0,350	0,555
Grupa * Poziom wyjściowy wyników	2,580	0,078
Czas (etapy badań)	8,240	0,000
Czas * Grupa	2,370	0,069
Czas * Poziom wyjściowy wyników	16,890	0,000
Czas * Grupa * Poziom wyjściowy wyników	3,530	0,002

Wyniki analizy wariancji dla powtarzanych pomiarów przy uwzględnieniu czasu, czynnika eksperymentalnego oraz poziomu wyjściowego wskaźnika towarzyskości uczniów oraz interakcja wymienionych trzech czynników (Tabela 44) wskazują, że istotne statystycznie zmiany towarzyskości spowodowane są interakcją czasu i poziomu początkowego towarzyskości dzieci, ponadto interakcją czasu, czynnika eksperymentalnego oraz poziomu wyjściowego towarzyskości, natomiast nie ma zmian spowodowanych działaniem czasu i czynnika eksperymentalnego.



Wykres 13. Porównanie wyników pomiaru towarzyskości z uwzględnieniem działania czasu, czynnika eksperymentalnego oraz wyjściowego poziomu danej właściwości u badanych uczniów

Ciekawe zmiany wyników pomiaru towarzyskości przedstawia wykres 13. Na jego podstawie można stwierdzić, że istotne zmiany zachodzą w grupie uczniów, których poziom towarzyskości na początku badań oceniono jako niski. Ta podgrupa dzieci z obu grup E, K systematycznie zwiększała wyniki. Różnice średnich towarzyskości pomiędzy I a IV etapem badań dla dzieci z grupy GK1 są istotne statystycznie (p=0,000) i dla dzieci z grupy GE1 (p=0,000). Grupy dzieci uznane za średnie pod względem nasilenia zachowań świadczących o ich towarzyskości nie zmieniły znacząco swoich wyników na przestrzeni trzech lat. Natomiast dzieci uznane w badaniach początkowych za bardzo towarzyskie (średnia powyżej 17 na 20 możliwych punktów), szczególnie z grupy K, znacząco obniżyły swoje wyniki w drugim etapie badań i utrzymały się na tym samym poziomie do IV etapu (różnice średnich pomiędzy I i II etapem są istotne statystycznie, p=0,000). Porównując zmiany wyników zachodzące na przestrzeni trzech lat (wyniki z I i IV etapu) generalnie można stwierdzić wyrównywanie poziomu towarzyskości pomiędzy dziećmi. Grupa dzieci uznanych za najsłabsze pod względem towarzyskości poprawia systematycznie swoje wyniki, natomiast grupa najlepsza obniża je. Być może pod wpływem działań edukacyjnych dzieci upodabniają się pod względem stopnia nasilenia zachowań społecznych świadczących o ich towarzyskości.

Tabela 45. Wyniki pomiaru taktowności

Etap	Grupa E (N=123)			Grupa K (N=127)			Różnica średnich GE-GK	Test U Manna-Whitney'a		
	M	Sd.	Min.-Max.	M	Sd.	Min.-Max.		U	Z	p
I	16,07	3,025	8-20	16,68	3,08	5-20	-0,61	6746,0	1,862	0,063
II	16,09	2,698	9-20	16,59	3,07	6-20	-0,50	6738,5	1,875	0,061
III	17,23	2,989	9-20	16,54	3,09	5-20	0,69	6554,0	-2,198	0,028
IV	17,21	2,782	10-20	17,00	3,15	7-20	0,21	7649,0	-0,282	0,778

Taktowność dzieci, jak wynika z danych przedstawionych w tabeli 45. to cecha ciągła i stabilna w czasie, choć nieznacznie nasilająca się, zwłaszcza w grupie eksperymentalnej. Różnice pomiędzy dziećmi z grupy E i K we wszystkich etapach badań są nieduże i nieistotne statystycznie.

Tabela 46. Zmiany taktowności w porównywanych grupach

Etapy badań	GRUPA E					GRUPA K				
	Różnica średnich	z	p	r	p	Różnica średnich	z	p	r	p
I-II	-0,016	0,386	0,699	0,874	0,000	0,087	0,435	0,664	0,867	0,000
II-III	-1,138	6,454	0,000	0,851	0,000	0,047	0,737	0,461	0,895	0,000
III-IV	0,016	0,435	0,664	0,918	0,000	-0,457	2,754	0,006	0,849	0,000

Analizowane oddzielnie dla obydwu grup zmiany zachodzące w czasie wskazują na to, iż niewielkie, ale istotne statystycznie zmiany (wzrost taktowności) zaszły w grupie eksperymentalnej po drugim etapie badań, a więc prawdopodobnie w wyniku działania czynnika eksperymentalnego. Ponadto należy podkreślić bardzo wysoką stabilność wyników taktowności na przestrzeni trzech lat w obydwu grupach dzieci (Tabela 46).

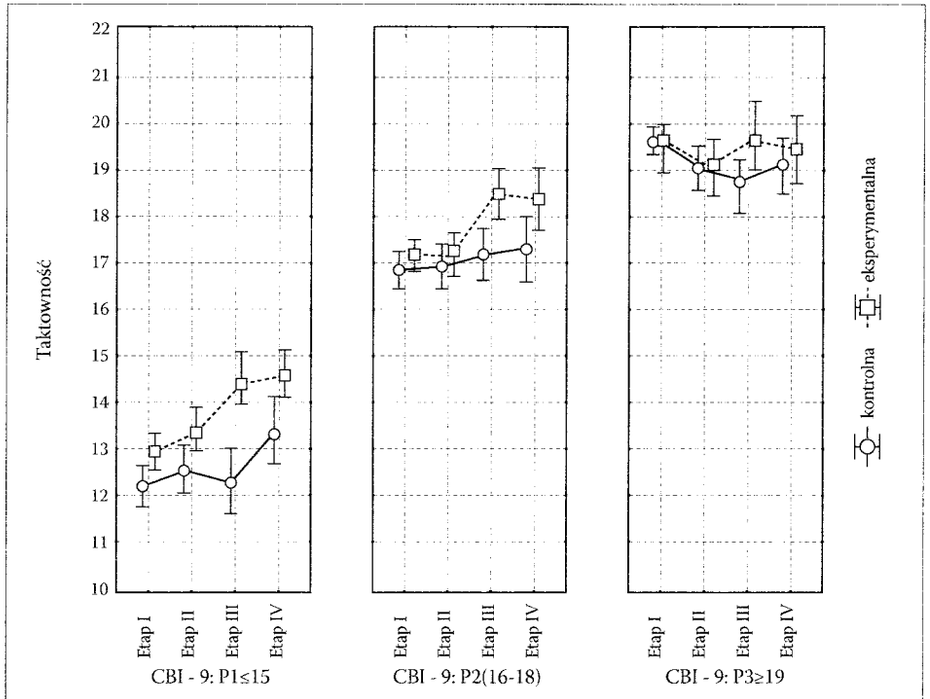
Tabela 47. Wyniki analizy ANOVA (schemat powtarzanych pomiarów) w zakresie taktowności

Efekt	F	p
Grupa	17,430	0,000
Grupa * Poziom wyjściowy wyników	2,130	0,122
Czas (etapy badań)	22,830	0,000
Czas * Grupa	13,630	0,000
Czas * Poziom wyjściowy wyników	8,950	0,000
Czas * Grupa * Poziom wyjściowy wyników	0,390	0,885

Wyniki ANOVA dla powtarzanych pomiarów z uwzględnieniem czynnika eksperymentalnego i wyjściowego poziomu nasilenia zachowań świadczących o taktowności dziecka wskazują, że interakcja między czasem i czynnikiem eksperymentalnym wpływają na zmiany poziomu taktowności dzieci, ponadto istotna statystycznie też jest interakcja czasu i poziomu wyjściowego wyników dzieci. Brak jest istotnego wpływu działania wszystkich trzech wyróżnionych w badaniach zmiennych niezależnych (Tabela 47).

Z analizy wykresu 14. wynika, że istotne statystycznie zmiany w poziomie taktowności zaszły w grupie eksperymentalnej w podgrupie dzieci, które na początku badań uzyskały najniższe wyniki (GE1). Ta grupa dzieci wyraźnie podniosła poziom taktowności zarówno po pierwszym, (p=0,000), jak i po drugim etapie badań (p=0,000). Oznacza to, że działanie czynnika eksperymentalnego jest wyraźne i istotne statystycznie. Również istotne zmiany zaszły w grupie dzieci o średnich wstępnych wynikach pomiaru taktowności, różnica średnich pomiędzy etapem II i III jest istotna statystycznie (GE2, p=0,000). Natomiast zmiany zachowań dzieci uznanych w badaniach początkowych za najbardziej taktowne nie różnią się w sposób istotny statystycznie ani w grupie GE3 (etap I i IV, p=0,702) ani w GK3 (etap I i IV, p=0,162). Ta grupa dzieci na przestrzeni trzech lat zachowała podobny poziom badanej właściwości.

Analizując z kolei zmiany średnich w grupie kontrolnej zachodzące na przestrzeni trzech lat, można stwierdzić, że czynnik czasu nie różnicuje istotnie wyników grup dzieci wyłonionych ze względu na wyjściowy niski, przeciętny i wysoki poziom taktowności (wykres 14).



Wykres 14. Porównanie wyników pomiaru taktowności z uwzględnieniem działania czasu, czynnika eksperymentalnego oraz wyjściowego poziomu danej właściwości u badanych uczniów

Tabela 48. Wyniki pomiaru koncentracji

Etap	Grupa E (N=123)			Grupa K (N=127)			Różnica średnich GE-GK	Test U Manna-Whitney'a		
	M	Sd.	Min.-Max.	M	Sd.	Min.-Max.		U	Z	p
I	12,86	2,223	6-18	13,53	3,40	6-20	-0,67	6652,0	2,027	0,043
II	12,96	2,171	7-19	13,28	2,17	8-18	-0,32	7159,5	1,139	0,255
III	12,74	2,301	8-18	13,61	2,44	8-19	-0,87	6326,5	2,596	0,009
IV	13,09	2,223	7-19	14,09	3,17	6-20	-1,00	6182,0	2,755	0,006

Wyniki pomiaru stopnia koncentracji dzieci we wszystkich etapach badań są niezbyt wysokie (średnia od 12,9 do 14,1 przy możliwym wyniku 20), stabilne, nieco lepsze w grupie K we wszystkich etapach badań, ale różnice średnich nie są istotne statystycznie na przyjętym poziomie 0,001 (Tabela 48).

Analizując oddzielnie zmiany zachodzące w obydwu grupach badawczych na przestrzeni trzech lat, należy stwierdzić, że są one niewielkie i nieistotne statystycznie. Natomiast stabilność wyników poziomu koncentracji dzieci w obydwu grupach jest wysoka. Wszystkie wartości współczynników korelacji są istotne statystycznie (Tabela 49).

Tabela 49. Zmiany koncentracji w porównywanych grupach

Etap badań	GRUPA E					GRUPA K				
	Różnica średnich	z	p	r	p	Różnica średnich	z	p	r	p
I-II	-0,098	0,440	0,660	0,541	0,000	0,252	1,369	0,171	0,660	0,000
II-III	0,220	0,736	0,462	0,461	0,000	-0,331	2,290	0,022	0,738	0,000
III-IV	-0,311	2,197	0,028	0,769	0,000	-0,488	2,029	0,042	0,587	0,000

Z analizy wyników wariancji wynika, że interakcja czasu i czynnika eksperymentalnego warunkuje wyniki koncentracji, ponadto istotny wpływ ma także interakcja czasu i początkowego poziomu wyników badanej zmiennej, jak również interakcja wszystkich trzech zmiennych niezależnych (Tabela 50).

Tabela 50. Wyniki analizy ANOVA (schemat powtarzanych pomiarów) w zakresie koncentracji

Efekt	F	p
Grupa	1,680	0,196
Grupa * Poziom wyjściowy wyników	3,600	0,029
Czas (etapy badań)	2,420	0,065
Czas * Grupa	3,130	0,025
Czas * Poziom wyjściowy wyników	23,650	0,000
Czas * Grupa * Poziom wyjściowy wyników	2,510	0,021

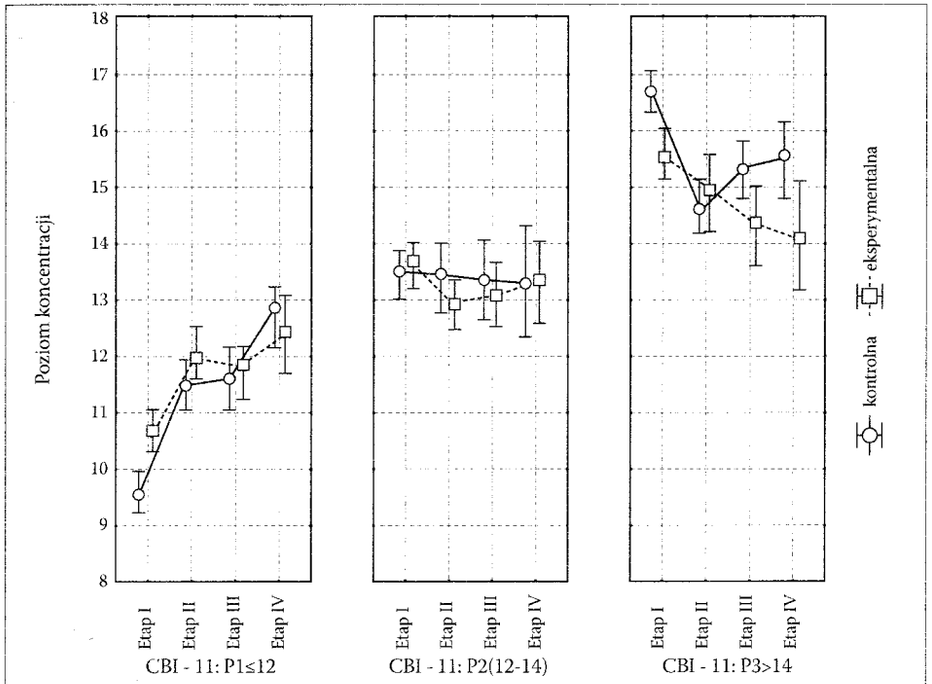
Wykres 15. pokazuje ciekawe zmiany wyników spowodowanych czynnikiem czasu w grupie kontrolnej. Podgrupa dzieci, które w badaniach początkowych uzyskały niskie wyniki, systematycznie poprawiały poziom koncentracji, różnice pomiędzy I a II oraz III i IV, a także pomiędzy I a III oraz I a IV etapem badań są istotne statystycznie.

Dane w tabeli 51. wskazują na niewielką przewagę wyników grupy kontrolnej nad eksperymentalną, różnice nie są duże a w III etapie badań, czyli po zakończeniu eksperymentu, grupa E wyrównała wyniki z grupą K. Różnice pomiędzy grupami nie są jednak istotne statystycznie na wymaganym poziomie 0,001.

Tabela 51. Wyniki pomiaru nasilenia cech pozytywnych

Etap	Grupa E (N=123)			Grupa K (N=127)			Różnica średnich GE-GK	Test U Manna-Whitney'a		
	M	Sd.	Min.-Max.	M	Sd.	Min.-Max.		U	Z	p
I	85,20	12,634	53-108	89,55	13,01	47-120	-4,348	6427,5	2,419	0,015
II	84,80	11,746	59-113	89,39	11,98	54-114	-4,581	6054,0	3,073	0,002
III	88,85	11,477	57-110	88,92	11,17	57-112	-0,068	7739,5	-0,124	0,901
IV	88,61	10,971	57-112	92,32	13,30	45-116	-3,716	6305,0	2,538	0,011

Porównanie wyników odnoszące się do różnic średnich pomiędzy poszczególnymi etapami badań prowadzi do wniosku, że istotne statystycznie zmiany w stopniu nasilenia zachowań pozytywnych zaszły w grupie eksperymentalnej po przeprowadzonym eksperymencie. Pozytywne zmiany w grupie E nie są zbyt duże, ale istotne statystycznie. Natomiast zmiany podobnej wielkości (to jest wzrost wyników zachowań pozytywnych) odnotować można pół roku później w grupie K. Być może działania eksperymentalne przyspieszyły ilościowe zmiany, które i tak nastąpiłyby w wyniku spontanicznego rozwoju. Należy też podkreślić bardzo wysoką stabilność wyników na przestrzeni trzech lat zarówno w grupie E, jak i K (Tabela 52).

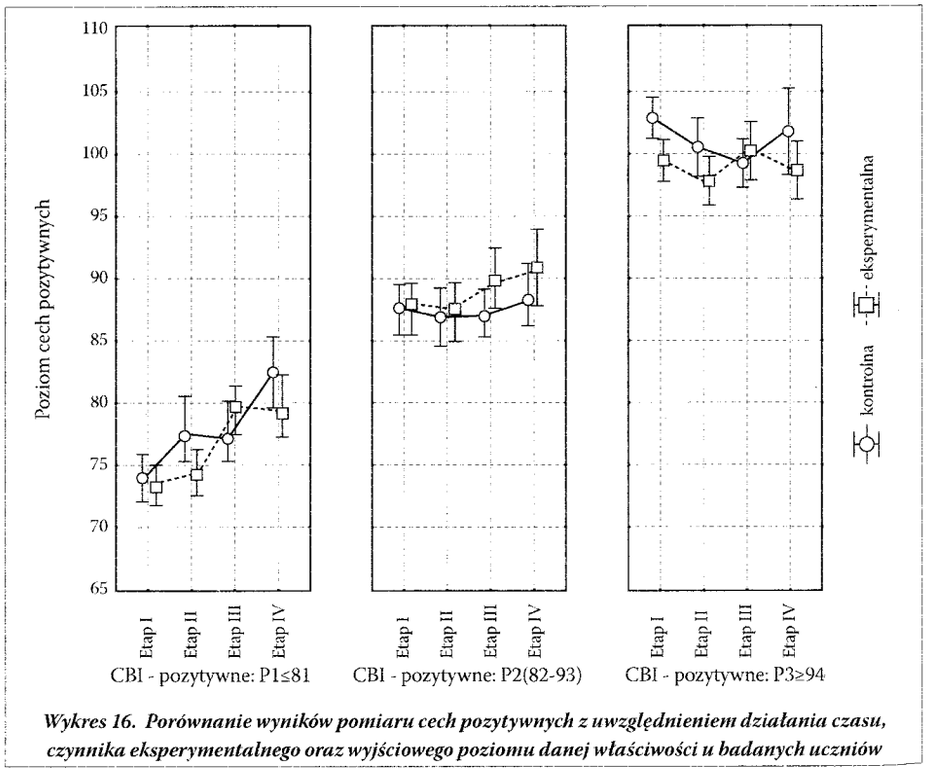


Wykres 15. Porównanie wyników pomiaru koncentracji z uwzględnieniem działania czasu, czynnika eksperymentalnego oraz wyjściowego poziomu danej właściwości u badanych uczniów

Tabela 52. Zmiany cech pozytywnych w porównywanych grupach

Etapy badań	GRUPA E					GRUPA K				
	Różnica średnich	z	p	r	p	Różnica średnich	z	p	r	p
I-II	0,398	0,872	0,383	0,858	0,000	0,165	0,230	0,818	0,868	0,000
II-III	-4,049	5,907	0,000	0,846	0,000	0,465	2,057	0,040	0,859	0,000
III-IV	0,385	1,015	0,310	0,882	0,000	-3,402	4,216	0,000	0,785	0,000

Z wykresu 16. wynika, że czynnik czasu działa korzystnie powodując systematyczny wzrost stopnia nasilenia cech pozytywnych, świadczących o funkcjonowaniu społecznym dziecka jedynie w odniesieniu do tych dzieci, które w I etapie badań uzyskały bardzo niskie wyniki (G1). Różnica średnich pomiędzy I a IV etapem badań w grupie K jest znaczna i istotna statystycznie (GK1, p=0,000). Natomiast w grupie dzieci średnich nie zachodziły ani wyraźne, ani istotne statystycznie zmiany. Różnice pomiędzy I a IV etapem badań nie są istotne statystycznie (GK2, p=0,396), wyraźniejsze zmiany wyników na przestrzeni trzech lat występowały w grupie dzieci, których wyniki wyjściowe były wysokie. Porównując jednak poziom początkowy (etap I) i końcowy (etap IV), nie stwierdza się znaczących zmian (dla GE3, p=0,543, GK3, p=0,929). Śledząc zmiany wywołane czynnikiem eksperymentalnym można stwierdzić jego pozytywny wpływ na wyniki dzieci, które w badaniach początkowych uzyskały wskaźniki niskie i wysokie. Różnica średnich dla podgrupy GE1 między II a III etapem jest istotna statystycznie (p=0,000), natomiast nieistotna dla pozostałych podgrup (dla grupy GE2 p=0,135 i dla GE3 p=0,021).



Wykres 16. Porównanie wyników pomiaru cech pozytywnych z uwzględnieniem działania czasu, czynnika eksperymentalnego oraz wyjściowego poziomu danej właściwości u badanych uczniów

Tabela 53. Wyniki analizy ANOVA (schemat powtarzanych pomiarów) w zakresie cech pozytywnych

Efekt	F	p
Grupa	1,020	0,314
Grupa * Poziom wyjściowy wyników	2,160	0,117
Czas (etapy badań)	20,90	0,000
Czas * Grupa	8,65	0,000
Czas * Poziom wyjściowy wyników	10,32	0,000
Czas * Grupa * Poziom wyjściowy wyników	0,95	0,460

Wyniki w tabeli 53. wskazują na istotny statystycznie wpływ działań eksperymentalnych na poprawę wyników funkcjonowania społecznego dzieci wyznaczanego zachowaniami pozytywnymi. Zmiany zachodzące w czasie warunkują również wyniki dzieci w zależności od wyjściowego poziomu nasilenia zachowań pozytywnych. Natomiast nie zachodzi istotna statystycznie interakcja pomiędzy trzema kontrolowanymi zmiennymi niezależnymi: czasem, czynnikiem eksperymentalnym i wyjściowym poziomem wyników dzieci.

5.2.2. Zachowania utrudniające relacje społeczne — analiza cech negatywnych

Zachowania dziecka prezentowane na terenie klasy szkolnej ocenione przez nauczyciela na podstawie 30 stwierdzeń w kwestionariuszu CBI pozwala określić stopień nasilenia negatywnych cech osobowości ujawniających się w relacjach społecznych. Należą do nich: nadruchliwość, zawziętość, odsuwanie się, nieśmiałość, nerwowość, roztargnienie. W zakresie każdej cechy dziecko mogło uzyskać od 4 do 20 punktów.

Tabela 54. Wyniki pomiaru nadruchliwości

Etap	Grupa E (N=123)			Grupa K (N=127)			Różnica średnich GE-GK	Test U Manna-Whitney'a		
	M	Sd.	Min.-Max.	M	Sd.	Min.-Max.		U	Z	p
I	9,41	3,93	5-20	10,20	4,37	5-20	-0,79	7306,0	0,8826	0,3775
II	9,67	4,38	5-20	9,91	4,08	5-19	-0,24	7010,5	1,3995	0,1616
III	9,06	4,15	5-20	10,14	4,35	5-20	-1,08	6656,5	2,0189	0,0435
IV	9,27	4,32	5-20	9,35	4,21	5-20	-0,08	7672,0	0,2423	0,8085

Średnia wyników pomiaru w obydwu grupach wiekowych jest nieco lepsza dla grupy E (niższe wskaźniki nasilenia zachowań świadczących o nadruchliwości dziecka), wartości średniej zbliżone są we wszystkich etapach badań, a różnice pomiędzy grupami we wszystkich etapach nie są istotne statystycznie (Tabela 54).

Tabela 55. Zmiany nadruchliwości w porównywanych grupach

Etapy badań	GRUPA E					GRUPA K				
	Różnica średnich	z	p	r	p	Różnica średnich	z	p	r	p
I-II	0,268	1,288	0,198	0,913	0,000	-0,283	1,780	0,075	0,881	0,000
II-III	0,350	2,290	0,022	0,896	0,000	0,055	0,700	0,484	0,894	0,000
III-IV	-0,211	0,925	0,355	0,914	0,000	0,795	3,111	0,002	0,837	0,000

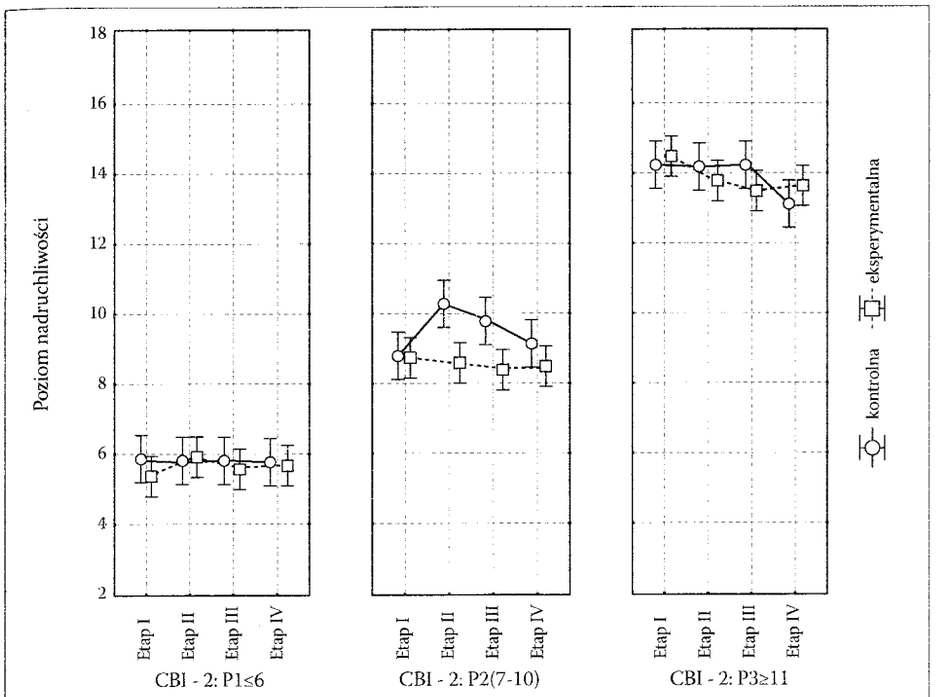
Z tabeli 55. wynika, że zachowania świadczące o nadruchliwości dzieci w młodszym wieku szkolnym w obydwu porównywanych grupach wiekowych są stabilne i nie zmieniają się w sposób istotny statystycznie w ciągu 6 miesięcy (pomiędzy kolejnymi pomiarami).

Tabela 56. Wyniki analizy ANOVA (schemat powtarzanych pomiarów) w zakresie nadruchliwości

Efekt	F	p
Grupa	2,569	0,110
Grupa * Poziom wyjściowy wyników	1,402	0,248
Czas (etapy badań)	5,978	0,000
Czas * Grupa	6,639	0,000
Czas * Poziom wyjściowy wyników	5,057	0,000
Czas * Grupa * Poziom wyjściowy wyników	2,897	0,008

Analiza wariancji dla powtarzanych pomiarów z uwzględnieniem wyjściowego poziomu nadruchliwości dzieci oraz obecności (lub braku) czynnika eksperymentalnego wskazuje na istotne statystycznie zmiany wyników nadruchliwości zachodzące pod wpływem interakcji czasu i eksperymentu, czasu i poziomu wyjściowego wyników oraz czasu, czynnika eksperymentalnego oraz początkowych wyników nadruchliwości dziecka (Tabela 56).

Zmiany spowodowane działaniem czasu (spontaniczne dojrzewanie) najbardziej widoczne są w tej podgrupie K, która uzyskała w badaniach początkowych wysokie wyniki. Na przestrzeni trzech lat poziom nadruchliwości uczniów obniżył się o kilka punktów, a różnice średnich pomiędzy I, a IV etapem badań są statystycznie istotne (p=0002). Dzieci, których poziom nadruchliwości był na początku niski utrzymały niskie wyniki w kolejnych etapach badań, natomiast u dzieci, których wyniki początkowe określono jako przeciętne, nastąpił krótkotrwały wzrost natężenia tej cechy, a następnie w III i IV etapie badań spadek do wyjściowego poziomu. Zaobserwowane zmiany nie są jednak istotne statystycznie. Analiza zmian zachodzących w podgrupach dzieci z grupy E pozwala sądzić, że jedynie w odniesieniu do dzieci, które w badaniu początkowym uzyskały wysokie wyniki nadruchliwości można mówić o nieznacznym zmniejszeniu jej wskaźników, ale nie można zdecydowanie



Wykres 17. Porównanie wyników pomiaru nadruchliwości z uwzględnieniem działania czasu, czynnika eksperymentalnego oraz wyjściowego poziomu danej właściwości u badanych uczniów

stwierdzić, że był to wynik działań eksperymentalnych (różnice pomiędzy I i III etapem dla GE3 istotne, p=0,000), ponieważ podobny choć nieistotny statystycznie spadek wyników nastąpił w tej grupie już przed eksperymentem (różnice pomiędzy I i II etapem, p=0,1253).

Tabela 57. Wyniki pomiaru odsuwania się

Etap	Grupa E (N=123)			Grupa K (N=127)			Różnica średnich GE-GK	Test U Manna-Whitney'a		
	M	Sd.	Min.-Max.	M	Sd.	Min.-Max.		U	Z	p
I	10,38	2,303	6-16	9,88	2,18	5-15	0,50	7120,0	-1,208	0,227
II	10,33	2,178	6-16	9,62	2,02	5-16	0,42	6494,5	-2,302	0,021
III	9,37	2,372	5-16	10,20	2,41	6-18	-0,83	5908,0	3,328	0,000
IV	9,41	2,737	5-17	9,91	3,13	5-20	-0,50	7070,0	1,295	0,195

Analiza różnic średnich (Tabela 57) pomiędzy grupą E i K w poszczególnych etapach badań pozwala stwierdzić, że w dwóch badaniach początkowych nieco lepszą grupą jest K (niższe wyniki o około 0,5 punktu), natomiast po

eksperymencie poziom odsuwania się jest niższy (zmiana o ponad 1 punkt). Różnice na korzyść grupy E są istotne statystycznie jedynie bezpośrednio po zakończonym eksperymencie. Może to wskazywać na pozytywne jego skutki w grupie E (Tabela 57).

Tabela 58. Zmiany odsuwania się w porównywanych grupach

Etapy badań	GRUPA E					GRUPA K				
	Różnica średnich	z	p	r	p	Różnica średnich	z	p	r	p
I-II	0,057	0,342	0,732	0,776	0,000	0,260	1,807	0,071	0,607	0,000
II-III	0,959	5,222	0,000	0,672	0,000	-0,583	3,145	0,002	0,546	0,000
III-IV	-0,041	0,233	0,816	0,799	0,000	0,299	1,491	0,136	0,804	0,000

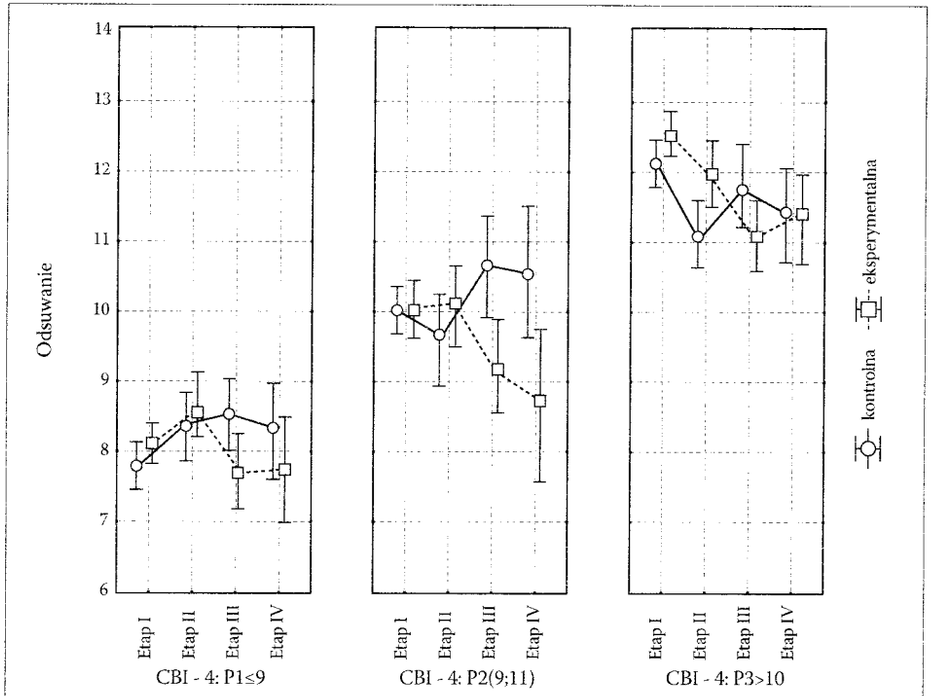
Wyniki pomiaru odsuwania się były stabilne na przestrzeni trzech lat w obydwu grupach. Różnice wzrostu lub spadku tej cechy nie są duże, ale pomiędzy III i II etapem badań istotne statystycznie (Tabela 58).

Tabela 59. Wyniki analizy ANOVA (schemat powtarzanych pomiarów) w zakresie odsuwania się

Efekt	F	p
Grupa	1,90	0,169
Grupa * Poziom wyjściowy wyników	1,60	0,204
Czas (etapy badań)	4,66	0,003
Czas * Grupa	17,61	0,000
Czas * Poziom wyjściowy wyników	5,35	0,000
Czas * Grupa * Poziom wyjściowy wyników	1,25	0,279

Analiza wariancji ANOVA dla powtarzanych pomiarów z uwzględnieniem poziomu wyjściowego zachowań świadczących o tendencji dziecka do odsuwania się w relacjach społecznych, przy uwzględnieniu czynnika eksperymentalnego, wskazuje na istotny statystycznie wpływ eksperymentu na obniżenie się wyników pomiaru tej właściwości u dzieci. Ponadto istotny wpływ na zmiany wyników mają początkowe wskaźniki stopnia nasilenia zachowań świadczących o tendencji do odsuwania się. Natomiast brak jest widocznej interakcji trzech zmiennych niezależnych: czasu, czynnika eksperymentalnego i wyjściowego poziomu wyników (Tabela 59).

Dane na wykresie 18. wskazują, że czynnik eksperymentalny różnicuje wyniki dzieci zakwalifikowanych do wszystkich grup, natomiast statystycznie istotne są tylko różnice średnich dzieci z grupy E i K, czyli tych, które w badaniach wstępnych uzyskały wyniki przeciętne. Różnica średnich grupy GE2 dla etapu II i III jest statystycznie istotna (p=0,000). Należy podkreślić zmiany (obniżanie się wyników świadczących o tendencji do odsuwania się



Wykres 18. Porównanie wyników pomiaru odsuwania z uwzględnieniem działania czasu, czynnika eksperymentalnego oraz wyjściowego poziomu danej właściwości u badanych uczniów

w relacjach społecznych) u tych dzieci, których wskaźnik w badaniach początkowych określono jako niski. Różnice pomiędzy II i III badaniem dla GE1 są istotne statystycznie (p=0,000). Z wykresu wynika wyraźnie wpływ czynnika eksperymentalnego na obniżanie się wyników odsuwania się we wszystkich podgrupach dzieci należących do grupy eksperymentalnej (różnice średnich dla etapu II i III: GE1, p=0,050 ; GE2, p=0,0294 ; GE3, p=0,0681).

Tabela 60. Wyniki pomiaru nerwowości

Etap	Grupa E (N=123)			Grupa K (N=127)			Różnica średnich GE-GK	Test U Manna-Whitney'a		
	M	Sd.	Min.-Max.	M	Sd.	Min.-Max.		U	Z	p
I	9,63	3,448	5-19	10,37	4,02	5-20	-0,74	6986,0	1,242	0,214
II	9,26	3,183	5-20	9,75	3,95	5-20	-0,49	7577,0	0,408	0,683
III	8,76	3,158	5-20	9,58	3,70	5-20	-0,82	6809,5	1,751	0,080
IV	8,82	3,062	5-20	9,32	4,01	5-20	-0,50	7705,0	0,077	0,938

Na podstawie danych przedstawionych w tabeli 60. wynika, że poziom zachowań świadczących o nerwowości dzieci w obydwu grupach (E i K) jest

dość niski (maksymalna możliwa liczba punktów wynosi 20). Nieco lepsze rezultaty pomiaru tej zmiennej we wszystkich etapach badań uzyskały dzieci z grupy E, choć różnice średnich nie są istotne statystycznie.

Tabela 61. Zmiany nerwowości w porównywanych grupach

Etapy badań	GRUPA E					GRUPA K				
	Różnica średnich	z	p	r	p	Różnica średnich	z	p	r	p
I-II	0,366	2,250	0,024	0,855	0,000	0,592	2,564	0,010	0,788	0,000
II-III	0,504	2,613	0,009	0,828	0,000	0,165	1,135	0,257	0,915	0,000
III-IV	-0,065	0,080	0,936	0,887	0,000	0,294	0,947	0,344	0,819	0,000

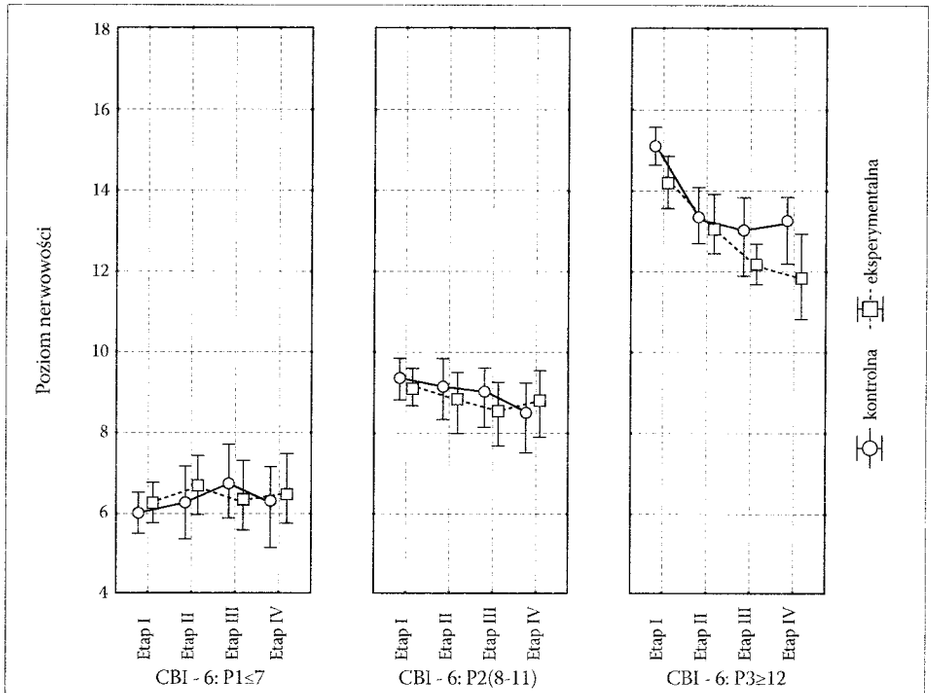
Należy również stwierdzić, że zmiany nasilenia zachowań świadczących o nerwowości analizowane oddzielnie dla obydwu grup, zachodzące na przestrzeni pół roku pomiędzy kolejnymi etapami są niewielkie i nieistotne statystycznie na przyjętym poziomie 0,001 (Tabela 61). Natomiast wysokie i bardzo wysokie wartości współczynników korelacji świadczą o dużej stabilności wyników pomiaru nerwowości widocznej pomiędzy kolejnymi etapami badań (Tabela 61).

Tabela 62. Wyniki analizy ANOVA (schemat powtarzanych pomiarów) w zakresie nerwowości

Efekt	F	p
Grupa	0,871	0,352
Grupa * Poziom wyjściowy wyników	0,962	0,384
Czas (etapy badań)	19,328	0,000
Czas * Grupa	0,865	0,459
Czas * Poziom wyjściowy wyników	13,862	0,000
Czas * Grupa * Poziom wyjściowy wyników	1,275	0,266

Wyniki analizy wariancji wskazują na istotną statystycznie interakcję czasu i pomiaru początkowego poziomu nerwowości dzieci, co świadczy o tym, że zmiany zachodzące w czasie przebiegają inaczej w trzech wyłonionych pod względem poziomu nerwowości podgrupach dzieci. Natomiast brak jest widocznego, istotnego statystycznie, wpływu czynnika eksperymentalnego na przestrzeni trzech lat. Brak jest też interakcji trzech zmiennych: czasu, czynnika eksperymentalnego i poziomu wyjściowego wyników nerwowości na zmiany w nasileniu tej cechy na przestrzeni trzech lat (Tabela 62).

Analiza tendencji zmian przedstawionych na wykresie 19. wskazuje jedynie na istotne statystycznie zmiany w podgrupach dzieci (z GE3 i GK3), które w pre-teście pomiaru nerwowości uzyskały wysokie wyniki. Te grupy dzieci znacznie zmieniły swoje zachowania świadczące o dużym nasileniu cech ner-



Wykres 19. Porównanie wyników pomiaru nerwowości z uwzględnieniem działania czasu, czynnika eksperymentalnego oraz wyjściowego poziomu danej właściwości u badanych uczniów

wowości. Trudno jednak określić, czy zmiany te spowodowane są czynnikiem eksperymentalnym (etap I i III GE3, p=0,000; GK3 p=0,000) ponieważ tendencja spadkowa widoczna jest już przed rozpoczęciem działań eksperymentalnych, a ponadto widoczna jest również w grupie K (GK3 etap I i IV p=0,000; GE3 etap I i IV, p=0,000). Natomiast na podstawie zmian wyników dzieci z grupy GK3 widać istotny wpływ czasu (lub innych niezidentyfikowanych tu czynników) na obniżanie się zachowań dziecka wskazujących na nerwowość.

Tabela 63. Wyniki pomiaru roztargnienia

Etap	Grupa E (N=123)			Grupa K (N=127)			Różnica średnich GE-GK	Test U Manna-Whitney'a		
	M	Sd.	Min.-Max.	M	Sd.	Min.-Max.		U	Z	p
I	10,54	3,744	5-20	10,28	3,62	5-20	0,265	7291,5	-0,701	0,483
II	10,29	3,279	5-20	9,90	3,91	5-18	0,395	7068,0	-1,299	0,194
III	10,15	3,729	4-20	10,45	3,73	5-20	-0,294	7329,5	0,841	0,400
IV	9,85	3,534	5-19	9,52	4,32	5-19	0,330	6955,0	-1,405	0,160

Poziom roztargnienia w obydwu badanych grupach we wszystkich etapach badań można określić jako niezbyt wysoki (maksymalna liczba punktów wynosi 20). Różnice średnich w poszczególnych etapach badań pomiędzy grupą eksperymentalną i kontrolną są nieznaczne i nieistotne statystycznie (Tabela 63).

Tabela 64. Zmiany roztargnienia w porównywanych grupach

Etapy badań	GRUPA E					GRUPA K				
	Różnica średnich	z	p	r	p	Różnica średnich	z	p	r	p
I-II	0,252	1,544	0,123	0,874	0,000	0,320	2,094	0,036	0,893	0,000
II-III	0,138	0,752	0,452	0,883	0,000	-0,551	2,824	0,005	0,848	0,000
III-IV	0,301	2,123	0,034	0,875	0,000	0,944	3,780	0,000	0,778	0,000

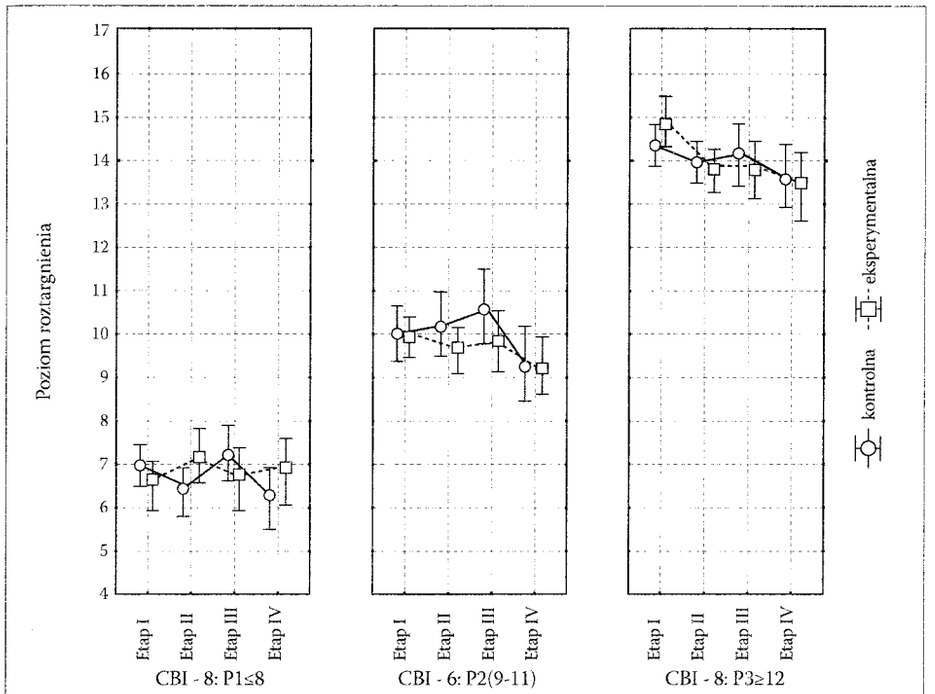
Analiza zmiany w poziomie zachowań świadczących o roztargnieniu dzieci, przeprowadzona odrębnie dla grupy E i K nasuwa wniosek o bardzo wysokiej stabilności wyników i braku istotnych zmian w stopniu nasilenia tej cechy pomiędzy kolejnymi pomiarami – z wyjątkiem różnic pomiędzy III i IV etapem w grupie K (Tabela 64).

Tabela 65. Wyniki analizy ANOVA (schemat powtarzanych pomiarów) w zakresie roztargnienia

Efekt	F	p
Grupa	0,146	0,702
Grupa * Poziom wyjściowy wyników	0,381	0,684
Czas (etapy badań)	9,370	0,000
Czas * Grupa	2,535	0,056
Czas * Poziom wyjściowy wyników	2,251	0,037
Czas * Grupa * Poziom wyjściowy wyników	2,337	0,030

Wyniki analizy wariancji dla powtarzanych pomiarów sugerują, że wpływ na zmianę wyników roztargnienia ma interakcja zmiennych: czasu i poziomu wyjściowego zmiennej, a także czasu, czynnika eksperymentalnego oraz wyników pomiaru początkowego. Natomiast nie zachodzi interakcja pomiędzy działaniem czasu i czynnikiem eksperymentalnym (Tabela 65).

Wpływ działania czynnika eksperymentalnego najbardziej widoczny jest w grupie dzieci, które w badaniach początkowych uzyskały niskie wyniki pomiaru tej zmiennej. Pomiędzy II a III etapem badań, dzieci z grupy GE1 obniżyły nieco poziom roztargnienia, natomiast wyniki dzieci z grupy GK1 nieznacznie wzrosły.



Wykres 20. Porównanie wyników pomiaru roztargnienia z uwzględnieniem działania czasu, czynnika eksperymentalnego oraz wyjściowego poziomu danej właściwości u badanych uczniów

Tabela 66. Wyniki pomiaru nieśmiałości

Etap	Grupa E (N=123)			Grupa K (N=127)			Różnica średnich GE-GK	Test U Manna-Whitney'a		
	M	Sd.	Min.-Max.	M	Sd.	Min.-Max.		U	Z	p
I	10,40	2,339	6-16	10,02	2,76	5-16	0,382	7111,5	-1,020	0,308
II	10,23	2,191	6-15	9,66	2,70	6-18	0,566	6586,5	-2,141	0,032
III	10,47	2,316	6-16	10,62	2,76	6-18	-0,151	7766,5	-0,077	0,939
IV	10,14	2,584	5-17	9,28	3,52	5-17	0,860	6410,0	-2,356	0,018

Wyniki pomiaru nieśmiałości dzieci (Tabela 66) wskazują na przeciętny, zbliżony w obydwu grupach poziom tej cechy. Różnice średnich grypy E i K obliczone dla wszystkich etapów nie są istotne statystycznie.

Tabela 67. Zmiany nieśmiałości w porównywanych grupach

Etapy badań	GRUPA E					GRUPA K				
	Różnica średnich	z	p	r	p	Różnica średnich	z	p	r	p
I-II	0,171	1,049	0,294	0,803	0,000	0,336	2,259	0,024	0,769	0,000
II-III	-0,244	1,875	0,061	0,802	0,000	-0,961	4,831	0,000	0,721	0,000
III-IV	0,333	2,465	0,014	0,842	0,000	1,365	5,240	0,000	0,669	0,000

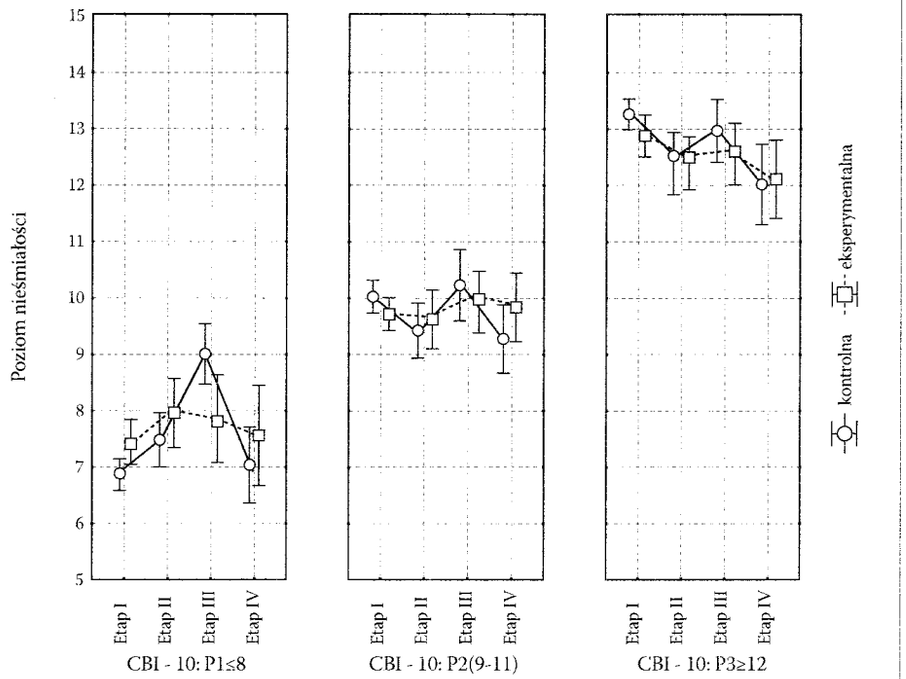
Z danych zamieszczonych w tabeli 67. wynika, że nieśmiałość jako cecha utrudniająca relacje społeczne jest właściwością stabilną. Niewielkie zmiany zachodzące w grupie E nie są istotne statystycznie, natomiast w grupie K niewielki spadek wskaźników nieśmiałości w II i IV etapie badań wskazuje, że zmiany te są istotne statystycznie.

Tabela 68. Wyniki analizy ANOVA (schemat powtarzanych pomiarów) w zakresie nieśmiałości

Efekt	F	p
Grupa	0,04	0,846
Grupa * Poziom wyjściowy wyników	0,35	0,707
Czas (etapy badań)	16,27	0,000
Czas * Grupa	6,24	0,000
Czas * Poziom wyjściowy wyników	5,57	0,000
Czas * Grupa * Poziom wyjściowy wyników	1,82	0,093

Analiza wariancji dla powtarzanych pomiarów z uwzględnieniem różnego poziomu wyjściowego zachowań społecznych świadczących o nieśmiałości dzieci oraz z uwzględnieniem ewentualnego wpływu podejmowania twórczej aktywności w ramach programu eksperymentalnego wskazuje na istotne zmiany wyników nieśmiałości zachodzące na przestrzeni trzech lat pod wpływem interakcji czasu i czynnika eksperymentalnego oraz interakcji czasu i wyjściowego poziomu nieśmiałości zaobserwowanego w klasie I szkoły podstawowej. Nie stwierdza się natomiast istotnego statystycznie wpływu na przebieg zmian wyników nieśmiałości wywołanego współdziałaniem trzech zmiennych: czasu, czynnika eksperymentalnego i początkowego poziomu nieśmiałości dzieci (Tabela 68).

Zmiany poziomu nieśmiałości przedstawione na wykresie 21. obrazują wpływ czynnika eksperymentalnego na nieznaczne obniżenie wyników w grupie dzieci o niskich wyjściowych wynikach oraz złagodzenie tendencji wzrostowej w grupach pozostałych. Widoczna w grupach K, (choć istotna statystycznie tylko dla grupy GK1, p=0,000) tendencja wzrostowa wyników



Wykres 21. Porównanie wyników pomiaru nieśmiałości z uwzględnieniem działania czasu, czynnika eksperymentalnego oraz wyjściowego poziomu danej właściwości u badanych uczniów

pomiędzy etapem II i III, prawdopodobnie objęłaby również dzieci z grupy E. Można przypuszczać, że udział dzieci w eksperymencie złagodził tendencję do wzrostu wyników widoczną pomiędzy II i III etapem badań.

Tabela 69. Wyniki pomiaru zawziętości

Etap	Grupa E (N=123)			Grupa K (N=127)			Różnica średnich GE-GK	Test U Manna-Whitney'a		
	M	Sd.	Min.-Max.	M	Sd.	Min.-Max.		U	Z	p
I	8,64	3,976	5-20	9,71	3,64	4-20	-1,070	6101,0	2,809	0,005
II	8,93	3,277	4-20	9,24	3,70	5-20	-0,317	7455,5	0,621	0,534
III	8,26	3,659	5-20	9,93	3,68	5-20	-1,669	5467,5	4,099	0,000
IV	8,41	3,241	5-20	9,26	3,98	5-20	-0,855	7154,0	1,047	0,295

Poziom zawziętości dzieci, jak wynika z danych w tabeli 69. jest dość niski, nieco niższy w grupie E niż w grupie K we wszystkich etapach badań, ale różnice istotne statystycznie dotyczą tylko średnich pomiarów po przeprowadze-

niu eksperymentu. W grupie kontrolnej wskaźnik zachowań świadczących o zawziętości jest nieco wyższy niż w poprzednim etapie, natomiast w grupie eksperymentalnej wskaźnik ten obniżył się. Różnice pomiędzy dziećmi z obydwu porównywanych grup są istotne statystycznie na przyjętym poziomie 0,001, tylko w III etapie badań.

Tabela 70. Zmiany zawziętości w porównywanych grupach

Etap badań	GRUPA E					GRUPA K				
	Różnica średnich	z	p	r	p	Różnica średnich	z	p	r	p
I-II	-0,285	2,034	0,042	0,894	0,000	0,480	3,488	0,000	0,914	0,000
II-III	0,667	4,531	0,000	0,913	0,000	-0,685	4,369	0,000	0,861	0,000
III-IV	-0,146	1,106	0,269	0,871	0,000	0,659	2,711	0,007	0,748	0,000

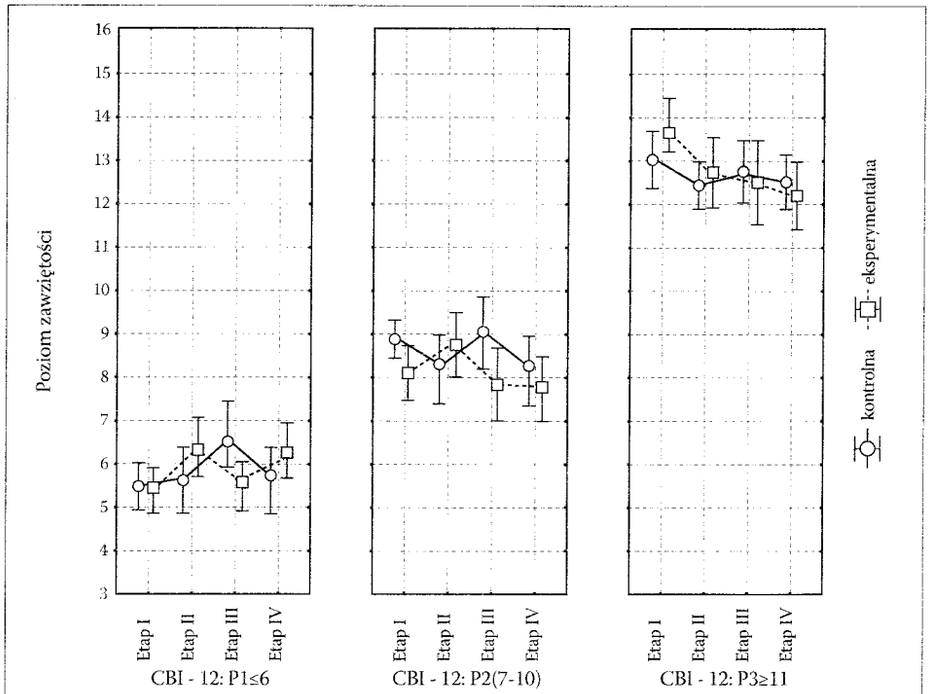
Zmiany poziomu zawziętości w grupie E zachodzące pomiędzy kolejnymi etapami badań wskazują na obniżenie się wskaźnika zawziętości po przeprowadzonym eksperymencie. Zmiany nie są duże, ale istotne statystycznie. Natomiast niewielkie, ale istotne statystycznie zmiany tej właściwości dzieci z grupie kontrolnej zanotowano w I (spadek wyników) i II (wzrost poziomu zawziętości) etapie. Poza tym należy podkreślić wysoką stabilność wyników pomiaru zawziętości dzieci pomiędzy porównywanymi okresami badań (Tabela 70).

TabelA 71. Wyniki analizy ANOVA (schemat powtarzanych pomiarów) w zakresie zawziętości

Efekt	F	p
Grupa	0,172	0,678
Grupa * Poziom wyjściowy wyników	0,519	0,596
Czas (etapy badań)	4,422	0,004
Czas * Grupa	10,271	0,000
Czas * Poziom wyjściowy wyników	8,664	0,000
Czas * Grupa * Poziom wyjściowy wyników	3,688	0,001

Z analizy ANOVA dla powtarzanych pomiarów wynika, że istotny wpływ na zmiany wyników pomiaru zawziętości ma interakcja czasu i czynnika eksperymentalnego, jak również interakcja trzech wyłonionych zmiennych: czasu, wyników wyjściowych i czynnika eksperymentalnego (Tabela 71).

Z wykresu 22. wynika, że z uczestniczenia w eksperymencie pedagogicznym w istotnym stopniu skorzystały te dzieci, których poziom zawziętości w badaniach wstępnych określono jako niski i przeciętny. Pomiędzy etapem II i III badań obniżyły się wyniki grup: G E1 (p=0,0208) i GE2 (0,0412), podczas gdy wyniki pomiaru zawziętości dzieci z grup GK1 (p=0,0037) i GK2 (p=0,0162)



Wykres 22. Porównanie wyników pomiaru zawziętości z uwzględnieniem działania czasu, czynnika eksperymentalnego oraz wyjściowego poziomu danej właściwości u badanych uczniów

wzrosły. Natomiast największe różnice pomiędzy średnimi obliczonymi dla etapu I i IV wystąpiły w grupie GE3 i są istotne statystycznie (p=0,000), choć najwyższy spadek wartości wskaźnika tej cechy nastąpił w etapie poprzedzającym eksperyment (GE3, etap I i II, p=0,0002).

Tabela 72. Wyniki pomiaru nasilenia cech negatywnych

Etap	Grupa E (N=123)			Grupa K (N=127)			Różnica średnich GE-GK	Test U Manna-Whitney'a		
	M	Sd.	Min.-Max.	M	Sd.	Min.-Max.		U	Z	p
I	59,27	14,525	35-100	60,26	14,63	32-94	-0,996	7305,5	0,676	0,499
II	58,44	13,088	38-98	58,37	16,04	32-94	0,069	7738,5	-0,126	0,900
III	56,07	15,163	35-104	60,93	15,62	32-100	-4,864	6249,0	2,732	0,006
IV	55,89	14,587	32-108	56,67	19,34	30-106	-0,780	7597,0	-0,267	0,789

Analizowane wyżej cechy negatywne ujęte w jeden wskaźnik wskazują na niewielkie i nieistotne na przyjętym poziomie (p=0,001) różnice średnich występujące pomiędzy grupą eksperymentalną i kontrolną we wszystkich eta-

pach badań. Ogólnie można stwierdzić, że stopień nasilenia zachowań społecznych wyznaczanych cechami negatywnymi jest przeciętny – możliwa liczba punktów wynosi 120 (Tabela 72).

Tabela 73. Zmiany cech negatywnych w porównywanych grupach

Etap badań	GRUPA E					GRUPA K				
	Różnica średnich	z	p	r	p	Różnica średnich	z	p	r	p
I-II	0,829	1,051	0,293	0,913	0,000	1,720	3,453	0,001	0,935	0,000
II-III	2,374	4,662	0,000	0,948	0,000	-2,559	4,544	0,000	0,931	0,000
III-IV	0,171	0,984	0,325	0,918	0,000	4,373	4,373	0,000	0,838	0,000

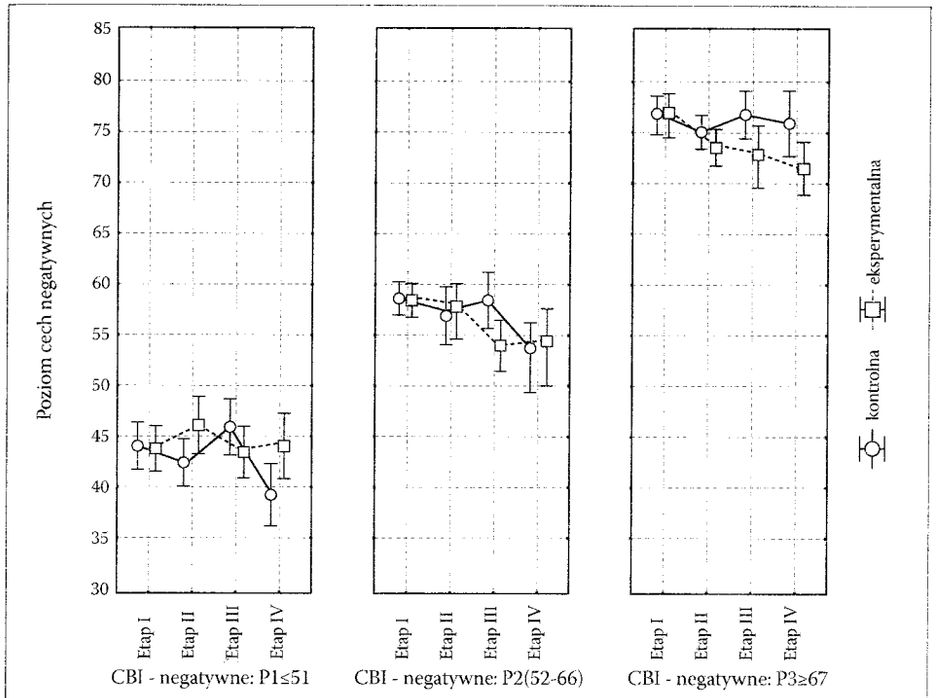
Porównanie średnich różnic stopnia nasilenia cech negatywnych pomiędzy poszczególnymi etapami (półroczny przedział czasu) wskazuje na niewielkie, pozytywne i istotne statystycznie zmiany polegające na obniżeniu się wskaźnika świadczącego o zachowaniach negatywnych po przeprowadzonym eksperymencie w grupie E. To samo badanie w grupie K wykazało wzrost wskaźnika, a różnice średnich są również istotne statystycznie. Ponadto należy zaakcentować ogólne wysokie wartości współczynników korelacji, świadczące o bardzo wysokiej stabilności wyników dzieci pomiędzy kolejnymi etapami badań. Dotyczy to zarówno grupy E, jak i K (Tabela 73).

Tabela 74. Wyniki analizy ANOVA (schemat powtarzanych pomiarów) w zakresie cech negatywnych

Efekt	F	p
Grupa	0,63	0,428
Grupa * Poziom wyjściowy wyników	1,87	0,157
Czas (etapy badań)	21,64	0,000
Czas * Grupa	12,45	0,000
Czas * Poziom wyjściowy wyników	3,22	0,004
Czas * Grupa * Poziom wyjściowy wyników	4,92	0,000

Analiza wariancji dla powtarzanych pomiarów wskazuje na to, że wszystkie możliwe interakcje zmiennych niezależnych: czasu, czynnika eksperymentalnego i wyjściowego poziomu stopnia nasilenia cech negatywnych różnicują przebieg zmian w wynikach pomiaru cech negatywnych dzieci w młodszym wieku szkolnym zachodzących na przestrzeni trzech lat (Tabela 74).

Oddzielnie przeprowadzona dla trzech grup zróżnicowanych pod względem wyjściowego poziomu nasilenia cech negatywnych analiza zmiany wyników na przestrzeni trzech lat wskazuje, że czynnik czasu wywołuje istotne statystycznie zmiany polegające na obniżaniu się wskaźnika nasilenia zachowań negatywnych, ale tylko w przypadku tych dzieci, które na początku badań pre-



Wykres 23. Porównanie wyników pomiaru cech negatywnych z uwzględnieniem działania czasu, czynnika eksperymentalnego oraz wyjściowego poziomu danej właściwości u badanych uczniów

zentowały poziom niski i przeciętny (etap I-IV: GE1, p=0,9491; GE2 p=0,0000, GE3 p=0,0001; GK1 p=0,000; GK2 p=0,000; GK3 p=0,8919). Natomiast dzieci z grupy GK3, których wyniki w I etapie były wysokie i dzieci z grupy GE1, których wyniki wyjściowe były niskie, nie zmieniły znacząco swoich zachowań w ciągu trzech lat (różnice pomiędzy I i IV etapem badań nie są istotne statystycznie. Natomiast analiza zmian zachowań negatywnych przeprowadzona dla podgrup dzieci z grupy eksperymentalnej wskazuje, że korzystne wyniki eksperymentu widoczne są w grupie dzieci, których poziom w pre-teście określono jako przeciętny i wysoki.

5.2.3. Kompetencje społeczne

Wskaźnik kompetencji społecznych dziecka otrzymano obliczając różnicę punktów pomiędzy sumą cech pozytywnych i sumą cech negatywnych. Biorąc

pod uwagę oznaczenie cech[3], można to zapisać następująco: (1+3+5+7+9+11) — (2+4+6+8+10+12). Wartości wskaźnika kompetencji społecznych mogą zawierać się w przedziale od -120 do +120 punktów. Wartości dodatnie wskazują na przewagę zachowań pozytywnych, ujemne o przewadze negatywnych.

Tabela 75. Charakterystyka statystyczna wyników pomiaru kompetencji społecznych

Etap	Grupa E (N=123)			Grupa K (N=127)			Różnica średnich GE-GK	Test U Manna-Whitney'a		
	M	Sd.	Min.-Max.	M	Sd.	Min.-Max.		U	Z	p
I	25,93	24,802	-45-71	29,52	24,35	-36-77	-3,585	7169,5	0,917	0,359
II	26,37	21,724	-35-69	31,02	24,48	-36-81	-4,650	7045,5	1,338	0,181
III	32,79	24,626	-44-71	27,99	24,40	-43-80	4,796	6702,5	-1,938	0,053
IV	32,88	23,016	51-70	35,63	30,14	-61-84	-2,750	7086,0	1,062	0,288

Z danych w tabeli 75. wynika, że dzieci z obydwu grup wiekowych we wszystkich etapach badań prezentują przewagę zachowań pozytywnych nad negatywnymi. Wskaźniki dla poszczególnych etapów badań obydwu grup są podobne, a różnice pomiędzy grupą E i K we wszystkich etapach nie są istotne statystycznie. Można podkreślić jedynie, że grupa eksperymentalna będąc grupą słabszą w I i II etapie badań poprawiła swoje wyniki w etapie III, po przeprowadzeniu eksperymentu, ale w kolejnym etapie badań znowu była grupą słabszą.

Tabela 76. Zmiany kompetencji społecznych w porównywanych grupach

Etapy badań	GRUPA E					GRUPA K				
	Różnica średnich	z	p	r	p	Różnica średnich	z	p	r	p
I-II	-0,431	0,017	0,986	0,899	0,000	-1,536	2,487	0,013	0,930	0,000
II-III	-6,423	6,304	0,000	0,922	0,000	3,024	4,706	0,000	0,931	0,000
III-IV	0,369	0,370	0,711	0,923	0,000	-7,849	5,181	0,000	0,846	0,000

Wszystkie zmiany w zakresie kompetencji społecznych zachodzące pomiędzy poszczególnymi etapami badań w grupie kontrolnej są istotne statystycznie. Grupa ta w II i IV etapie badań wyraźnie poprawiła wyniki. Natomiast dzieci z grupy eksperymentalnej znacząco poprawiły wyniki po przeprowadzeniu eksperymentu. Różnice średnich pomiędzy etapem badań przed i po eksperymencie są istotne statystycznie. Należy podkreślić bardzo wysoką stabilność wyników dzieci pomiędzy poszczególnymi etapami badań w obydwu badanych grupach (Tabela 76).

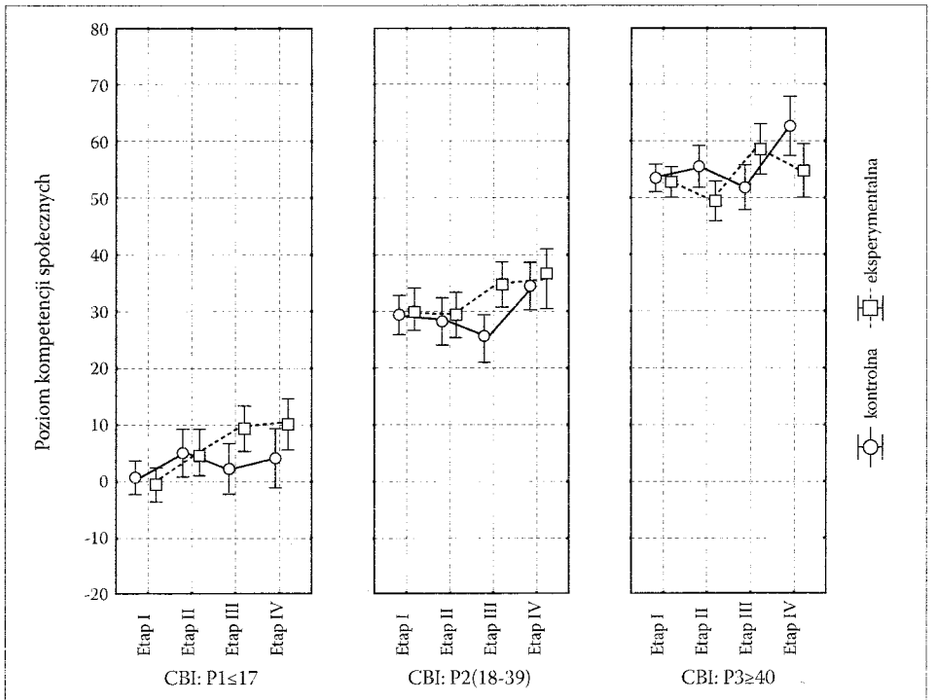
[3] Cechy pozytywne oznaczone są liczbami nieparzystymi (1 – ekspresja, 3 – życzliwość, 5 –wytrwałość, 7 – towarzyskość, 9 – taktowność, 11 – koncentracja) a zachowania negatywne cyframi parzystymi (2 – nadruchliwość, 4 – odsuwanie się, 6 – nerwowość, 8 – roztargnienie, 10 – nieśmiałość, 12 – zawziętość).

Tabela 77. Wyniki analizy ANOVA (schemat powtarzanych pomiarów) w zakresie kompetencji społecznych

Efekt	F	p
Grupa	1,095	0,296
Grupa * Poziom wyjściowy wyników	2,045	0,132
Czas (etapy badań)	23,622	0,000
Czas * Grupa	16,745	0,000
Czas * Poziom wyjściowy wyników	3,303	0,003
Czas * Grupa * Poziom wyjściowy wyników	3,270	0,004

Wyniki analizy wariancji wskazują na istotny statystycznie wpływ interakcji trzech zmiennych niezależnych kontrolowanych w badaniach, mianowicie czasu, czynnika eksperymentalnego i wyjściowego poziomu badanej zmiennej na przebieg zmian w zakresie kompetencji społecznych dzieci na przestrzeni trzech lat (Tabela 77).

Analiza zmian wyników pomiaru kompetencji społecznych dzieci na przestrzeni trzech lat przedstawionych na wykresie 24. pozwala sformułować



Wykres 24. Porównanie wyników pomiaru kompetencji społecznych z uwzględnieniem działania czasu, czynnika eksperymentalnego oraz wyjściowego poziomu danej właściwości u badanych uczniów

następujące wnioski. Po pierwsze, poziom kompetencji społecznych w grupie kontrolnej na przestrzeni trzech lat zmienił się (wzrósł) pod wpływem działania czasu jedynie w tej grupie dzieci, która na początku badań (etap I) uzyskała najwyższe wyniki w zakresie tej zmiennej (GK3, etap I i IV, p=0,0003). Natomiast różnice średnich pomiędzy I a IV etapem badań w obydwu pozostałych podgrupach grupy K są niewielkie (GK1, p=0,1294; GK2, p=0,0054). Po drugie, odnośnie dzieci z grup eksperymentalnych można z kolei stwierdzić istotne statystycznie zmiany pozytywne (tj. wzrost poziomu kompetencji społecznych) w grupie dzieci, które na początku badań uzyskały niskie wyniki (GE1: p=0,0002; GE2: p=0,0002). Natomiast niewielkie i nieistotne zmiany zanotowano na przestrzeni trzech lat w grupie dzieci o najwyższych wynikach początkowych (GE3 pomiędzy I i IV etapem badań p=0,8670), choć w wyniku eksperymentu dzieci te znacząco i istotnie statystycznie poprawiły swoje wyniki (etap II i III GE3, p=0,0000), to zmiany te były jednak krótkotrwałe.

5.3. Poziom i zmiany w zakresie poczucia własnej kompetencji

5.3.1. Samoocena globalna — poczucie własnej wartości

Poczucie własnej wartości określono na podstawie oceny funkcjonowania dziecka w sytuacjach szkolnych. Oceny stopnia nasilenia określonych w kwestionariuszu BASE (*Behavioral Academic Self-Esteem*) zachowań dokonał nauczyciel na podstawie obserwacji dziecka. Wskaźnikiem poziomu samooceny globalnej, wyznaczającej poziom poczucia własnej wartości, jest suma punktów uzyskanych w kwestionariuszu.

Tabela 78. Wyniki pomiaru poczucia własnej wartości uczniów

Etap	Grupa E (N=123)			Grupa K (N=127)			Różnica średnich GE-GK	Test U Manna-Whitney'a		
	M	Sd.	Min.-Max.	M	Sd.	Min.-Max.		U	Z	p
I	57,51	11,59	28-78	61,83	9,38	39-81	-4,32	6163,5	2,881	0,003
II	56,42	11,40	22-76	61,58	9,45	35-80	-5,16	5771,0	3,568	0,000
III	60,06	11,00	29-78	62,02	9,15	33-78	-1,96	7188,0	1,089	0,276
IV	58,74	10,02	31-78	62,61	10,05	21-82	-3,87	6110,0	2,975	0,002

Ogólnie można stwierdzić, że poziom samooceny globalnej dzieci jest dość wysoki (maksymalna liczba punktów możliwych wynosi 80). Samoocena globalna dzieci z grupy kontrolnej we wszystkich etapach badań jest o kilka

punktów wyższa niż z grupy eksperymentalnej, ale tylko w etapie II badań, tuż przed rozpoczęciem działań eksperymentalnych, różnica średnich na korzyść grupy K jest istotna statystycznie (Tabela 78). Po zakończeniu eksperymentu różnica ta znacznie się zmniejszyła, co mogłoby świadczyć o pozytywnym działaniu czynnika eksperymentalnego, choć różnice nie są statystycznie istotne.

Tabela 79. Zmiany samooceny globalnej w porównywanych grupach

Etapy badań	GRUPA E					GRUPA K				
	Różnica średnich	z	p	r	p	Różnica średnich	z	p	r	p
I-II	1,089	2,217	0,027	0,889	0,000	0,252	0,094	0,925	0,853	0,000
II-III	-3,634	4,947	0,000	0,751	0,000	-0,472	0,753	0,451	0,866	0,000
III-IV	1,317	2,300	0,021	0,887	0,000	-0,551	0,335	0,738	0,758	0,000

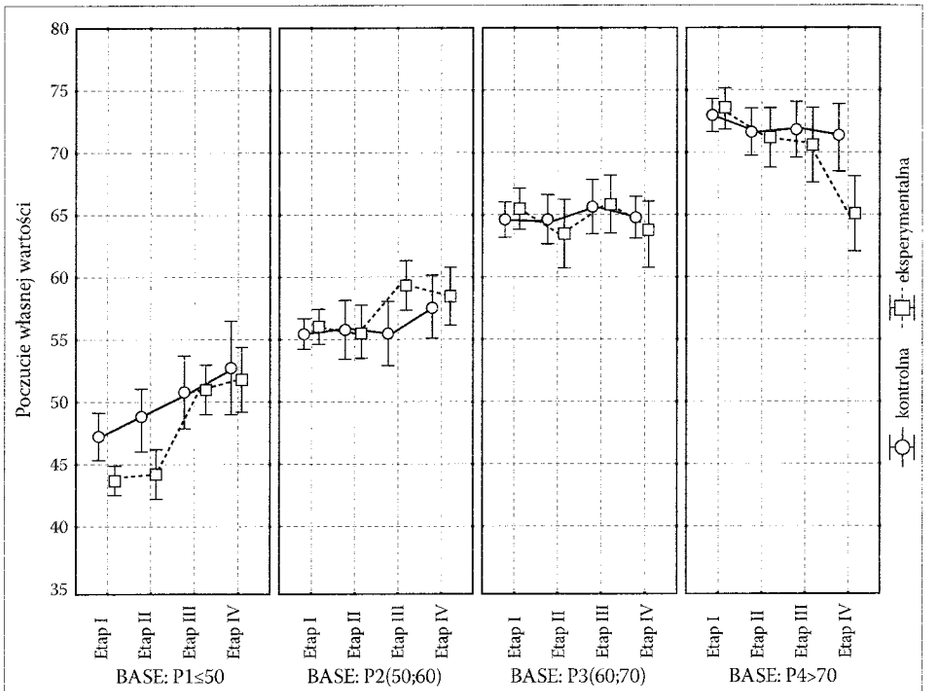
Istotne statystycznie zmiany poziomu samooceny globalnej zaszły jedynie w grupie dzieci z klas eksperymentalnych, pomiędzy II i III etapem badań. Może to wskazywać ma pozytywny wpływ działań eksperymentalnych. W porównywalnym okresie w grupie K brak jest istotnych zmian. Należy przy tym podkreślić, że wyniki samooceny globalnej dzieci są stabilne, o czym świadczą wysokie współczynniki korelacji pomiędzy poszczególnym etapami badań w obydwu porównywanych grupach (Tabela 79).

Tabela 80. Wyniki analizy ANOVA (schemat powtarzanych pomiarów) w zakresie samooceny globalnej

Efekt	F	p
Grupa	1,29	0,257
Grupa * Poziom wyjściowy wyników	1,77	0,153
Czas (etapy badań)	6,65	0,000
Czas * Grupa	3,96	0,008
Czas * Poziom wyjściowy wyników	11,89	0,000
Czas * Grupa * Poziom wyjściowy wyników	2,75	0,004

Z analizy wariancji dla powtarzanych pomiarów wynika, że istotny statystycznie wpływ na przebieg zmian w poziomie samooceny globalnej dzieci ma interakcja czasu i czynnika eksperymentalnego, czasu i wyjściowego poziomu samooceny globalnej dzieci oraz interakcja czasu, czynnika eksperymentalnego i wyników początkowych dzieci. Wpływ współdziałania wszystkich wymienionych zmiennych jest istotny statystycznie (Tabela 80).

Analiza wpływu czasu na przebieg zmian w samoocenie globalnej dzieci na przestrzeni trzech lat, przy uwzględnieniu zróżnicowanego poziomu wyjściowego tej zmiennej u dzieci, pozwala stwierdzić, że badani uczniowie z grupy K z biegiem czasu coraz bardziej upodabniają się pod względem poziomu samo-



Wykres 25. Porównanie wyników pomiaru samooceny globalnej z uwzględnieniem działania czasu, czynnika eksperymentalnego oraz wyjściowego poziomu danej właściwości u badanych uczniów

oceny globalnej. Uczniowie o niskich samoocenach wyjściowych w porównaniu do innych grup najbardziej podnoszą jej poziom, natomiast w grupie dzieci o najwyższych wynikach wyjściowych poziom samooceny globalnej obniża się. Należy jednak podkreślić, że nie we wszystkich wyłonionych podgrupach kontrolnych zmiany średnich samooceny globalnej zachodzące pomiędzy poszczególnymi etapami badań na przestrzeni trzech lat (etap I i IV) są statystycznie istotne (GK1, p=0,0016; GK2 p=0,2749; GK3 p=0,8537; GK4, p=0,1558). Natomiast w podgrupach eksperymentalnych widać wyraźnie zmiany średnich samooceny globalnej pomiędzy badaniami przeprowadzonymi tuż przed i zaraz po zakończeniu eksperymentu pedagogicznego, zwłaszcza w podgrupie dzieci o najniższym wyjściowym wskaźniku samooceny. W tej podgrupie dzieci wzrost średniej jest istotny statystycznie (GE1, etap II i III, p=0,0000); podobne zmiany zaszły w kolejnej podgrupie (GE2, etap II i III, p=0,0165), zmiany w grupie dzieci prezentujących wysoki wyjściowy poziom samooceny globalnej są nieistotne statystycznie (GE3, p=0,4028, GE4, p=0,7900). Można zatem stwierdzić, że dzieci prezentujące niskie wyniki samooceny globalnej

przed eksperymentem w sposób istotny statystycznie podniosły jej poziom. Natomiast istotny statystycznie spadek wyników na przestrzeni trzech lat zaobserwować można w grupie dzieci o bardzo wysokich wyjściowych samoocenach (GE4, etap I i IV, p=0,000).

5.3.2. Samooceny szczegółowe

Samooceny szczegółowe jako wskaźnik poczucia kompetencji dziecka, szczególnie kompetencji szkolnych (pisanie, czytanie, sprawności matematyczne itp.) badane były za pomocą kwestionariusza z pięciostopniową skalą ocen. Samoocenie dziecka poddano szczegółowe kompetencje związane z różnymi dziedzinami funkcjonowania dziecka w szkole, w sytuacjach formalnych i nieformalnych (umiejętności matematyczne, językowe, plastyczne, muzyczne, ruchowe, społeczne, organizacyjne). Wyniki samoocen przedstawiono na skali 100-punktowej.

Tabela 81. Wyniki pomiaru samoocen szczegółowych uczniów

Etap	Grupa E (N=123)			Grupa K (N=127)			Różnica średnich GE-GK	Test U Manna-Whitney'a		
	M	Sd.	Min.-Max.	M	Sd.	Min.-Max.		U	Z	p
I	79,94	10,39	47-97	78,40	10,54	50-100	1,542	7097,5	-1,247	0,212
II	72,73	11,57	30-98	75,09	11,39	48-100	-2,355	6893,0	1,605	0,108
III	74,70	13,06	22-100	73,91	11,99	40-94	0,794	7412,0	-0,697	0,486
IV	72,72	11,31	48-100	73,70	12,83	44-100	-0,985	7397,5	0,722	0,470

Poziom samoocen szczegółowych w obydwu porównywanych grupach E i K jest dość wysoki, ale systematycznie obniża się na przestrzeni trzech lat. Nie stwierdza się statystycznie istotnych różnic w poziomie samoocen szczegółowych pomiędzy dziećmi z grupy E i K na żadnym etapie badań (Tabela 81).

Tabela 82. Zmiany samoocen szczegółowych w porównywanych grupach

Etapy badań	GRUPA E					GRUPA K				
	Różnica średnich	z	p	r	p	Różnica średnich	z	p	r	p
I-II	7,211	5,389	0,000	0,259	0,004	3,315	2,624	0,009	0,303	0,001
II-III	-1,967	2,530	0,011	0,595	0,000	1,181	1,708	0,088	0,629	0,000
III-IV	1,984	3,238	0,001	0,738	0,000	0,205	0,056	0,955	0,719	0,000

Dość wyraźne i istotnie statystycznie zmiany polegające na obniżeniu średniej samoocen szczegółowych pomiędzy I i II etapem zanotowano w grupie eksperymentalnej. Stabilność wyników pomiędzy tymi okresami badań

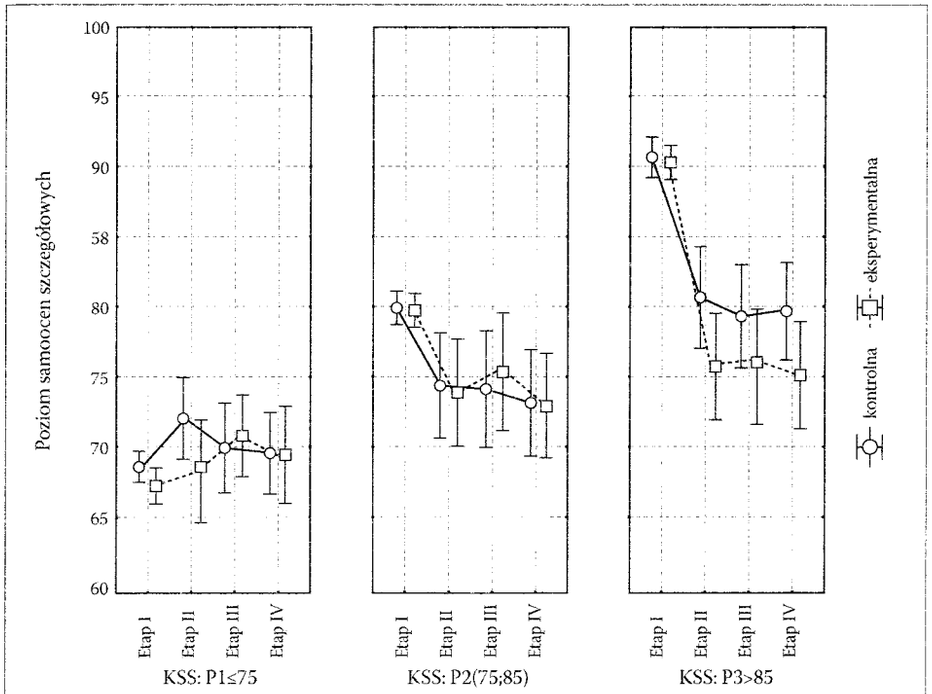
jest dość niska. Po wyraźnym spadku, poziom dzieci poprawił się, być może w wyniku działań eksperymentalnych, a wyniki okazały się bardziej stabilne. Z tabeli 82. wynika, że stabilność samoocen szczegółowych w obydwu porównywanych grupach E i K wzrasta wraz z wiekiem dzieci. Pomiędzy I a II etapem badań wyniki nie są stabilne, natomiast wysoką stabilność widać już pomiędzy III i IV etapem. Bardziej dynamiczne i istotne statystycznie zmiany poziomu samooceny zachodzą w grupie eksperymentalnej. W grupie tej po pierwszym etapie badań wyraźny jest dość duży spadek wyników, natomiast po przeprowadzeniu eksperymentu ogólny poziom samoocen szczegółowych ulega poprawie, po czym znowu zaobserwować można tej samej wielkości spadek po III etapie (Tabela 82).

Analiza wariancji dla powtarzanych pomiarów wskazuje na istotną statystycznie interakcję czasu i poziomu wyjściowego wyników samoocen szczegółowych. Natomiast nie zanotowano istotnej statystycznie interakcji pomiędzy działaniem czasu i czynnika eksperymentalnego oraz czasu, czynnika eksperymentalnego i wyjściowego poziomu wyników samoocen szczegółowych (Tabela 83).

Tabela 83. Wyniki analizy ANOVA (schemat powtarzanych pomiarów) w zakresie samoocen szczegółowych

Efekt	F	p
Grupa	1,67	0,198
Grupa * Poziom wyjściowy wyników	0,97	0,381
Czas (etapy badań)	29,85	0,000
Czas * Grupa	1,84	0,139
Czas * Poziom wyjściowy wyników	20,48	0,000
Czas * Grupa * Poziom wyjściowy wyników	0,86	0,527

Niezwykle ciekawa dynamika zmian w obu porównywanych grupach rysuje się w sytuacji uwzględnienia wyjściowego poziomu wyników pomiaru samoocen szczegółowych dzieci. Uczniowie, którzy w I etapie badań prezentowali wysokie wyniki samoocen szczegółowych, obniżyli je w grupie GK3 o ok. 10 punktów, a w grupie GE3 prawie o 15 punktów (GK3, p=0,000; GE3, p=0,000). Po II etapie badań, w czasie trwania eksperymentu, w dalszym ciągu, choć już nie tak gwałtownie, obniżał się poziom samoocen szczegółowych w grupie kontrolnej (Gk2 i GK3), podczas gdy w grupie GE3 spadek został zatrzymany, a w grupie GE2 nieznacznie wzrósł (p=0,5751). W grupie GE2, dzieci o przeciętnych, wyjściowych wynikach widać interakcję działania czasu i czynnika eksperymentalnego, choć, jak wskazuje wykres zmiany nie są statystycznie istotne.



Wykres 26. Porównanie wyników pomiaru samoocen szczegółowych z uwzględnieniem działania czasu, czynnika eksperymentalnego oraz wyjściowego poziomu danej właściwości badanych uczniów

5.4. Poziom i zmiany w zakresie obrazu Ja (dyspozycji autokreacyjnych)

W tej części pracy analizy zmierzały do poszukiwania odpowiedzi na kilka grup pytań. Po pierwsze, jaki jest zasób (poziom) wiedzy o sobie określony poprzez liczbę informacji podawanych o sobie w sytuacji autonarracji. Po drugie, jaka jest struktura wiedzy określonej z kilku perspektyw: jaki jest poziom i struktura obrazu Ja dziecka rozpatrywana w czterech niezależnych aspektach — zakres treści (bogactwo kategorii informacji o sobie: Ja psychologiczne, Ja społeczne, Ja fizyczne); struktura rozpatrywana w płaszczyźnie temporalnej (Ja teraźniejsze, Ja przeszłe, Ja przyszłe); w aspekcie wymiaru autentyczności z rzeczywistością (Ja realne, Ja idealne, Ja postulatywne i Ja możliwe); rozpatrywana w aspekcie prezentowania postawy wobec siebie (Ja opisowe, Ja oceniające, Ja uzasadniające). Ponadto analizowano kierunek, tempo i dynamikę zmian w zakresie wymienionych aspektów Ja wyznaczanych przez procesy dojrzewania (czynnik czasu) i uczenia się (czynnik eksperymentalny)

na przestrzeni trzech lat życia i edukacji dziecka. Podobnie jak w odniesieniu do zmiennych analizowanych na poprzednich stronach, śledzić będę przebieg zmian wyznaczany wyjściowym poziomem badanej zmiennej. Zwykle wyodrębnione będą trzy podgrupy dzieci uzyskujących niskie, przeciętne i wysokie wyniki w badaniach początkowych (pre-test 1, etap I).

5.4.1. Zasób informacji o sobie

Analiza ilościowa spisanych wypowiedzi dzieci (autonarracji na temat Ja) pozwala na określenie i porównanie ogólnej liczby informacji zawierających się w obrazie Ja. Łączną liczbę informacji uznano za wskaźnik zasobu obrazu Ja, określającego bogactwo wiedzy o sobie.

Tabela 84. Wyniki pomiaru zasobu informacji o sobie

Etap	Grupa E (N=123)			Grupa K (N=127)			Różnica średnich GE-GK	Test U Manna-Whitney'a		
	M	Sd.	Min.-Max.	M	Sd.	Min.-Max.		U	Z	p
I	14,61	11,15	2-84	17,74	10,78	2-55	- 3,13	6104,0	2,985	0,003
II	14,58	8,63	2-49	15,08	15,03	3-103	-0,50	7664,5	-2,255	0,798
III	26,69	14,61	3-84	15,13	14,05	4-103	11,56	3953,5	-6,748	0,000
IV	29,89	17,33	4-102	18,86	14,61	6-55	11,03	5010,5	-4,898	0,000

W dwóch początkowych etapach badań (etap I i II) nieco lepszą pod względem zasobu informacji jest grupa kontrolna, choć różnice średnich pomiędzy porównywanymi grupami nie są istotne statystycznie. Natomiast w etapie III, a więc już po zakończeniu eksperymentu dzieci z grupy E znacznie, bo średnio o ponad 12 punktów zwiększyły poziom wiedzy o sobie. Różnice pomiędzy średnimi obydwu grup zarówno w III, jak i IV etapie badań są istotne statystycznie (Tabela 84).

Tabela 85. Zmiany w zasobie informacji o sobie w porównywanych grupach

Etap badań	GRUPA E					GRUPA K				
	Różnica średnich	z	p	r	p	Różnica średnich	z	p	r	p
I-II	0,032	1,257	0,209	0,533	0,000	2,653	3,296	0,001	0,415	0,000
II-III	-12,113	8,387	0,000	0,596	0,000	-0,047	0,480	0,631	0,784	0,000
III-IV	-3,195	2,217	0,027	0,566	0,000	-3,732	3,831	0,000	0,527	0,000

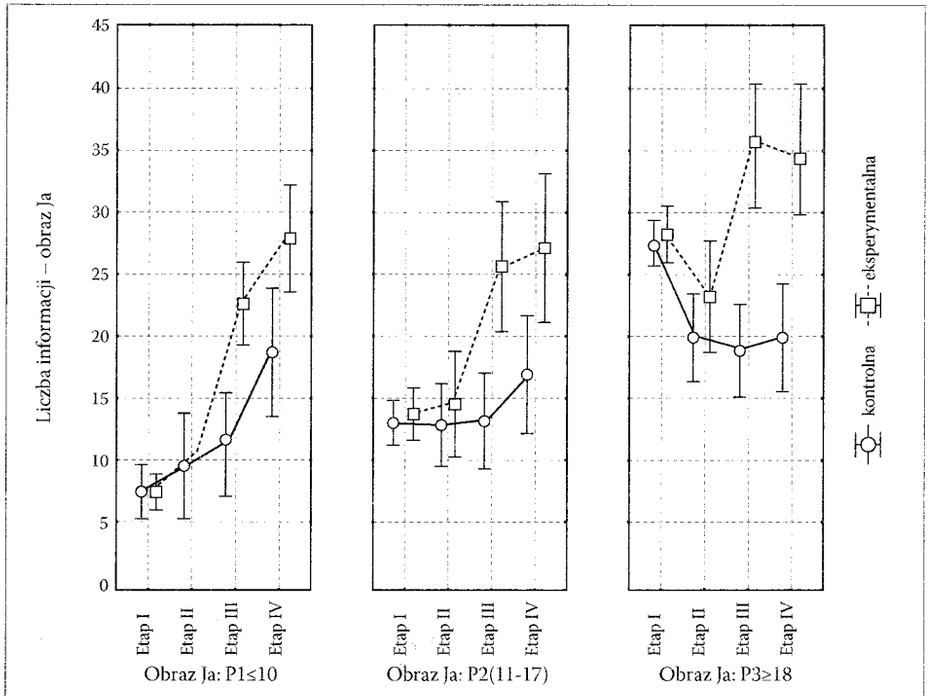
Zaobserwowane duże zmiany (wzrost wyników) w zakresie wiedzy o sobie w grupie E po przeprowadzonym eksperymencie są istotne statystycznie, a stabilność wyników poszczególnych dzieci pomiędzy kolejnymi etapami badań

jest wysoka. Analizując z kolei zmiany spowodowane czynnikiem czasu w grupie kontrolnej, można stwierdzić, że nie są tak duże jak w grupie E, a ponadto nastąpiły pół roku później. Można zatem sądzić, że czynnik eksperymentalny nie tylko przyśpieszył zmiany w zakresie wiedzy o sobie, ale także spowodował, że zmiany te są większe (Tabela 85).

Tabela 86. Wyniki analizy ANOVA (schemat powtarzanych pomiarów) w zakresie zasobu informacji o sobie

Efekt	F	p
Grupa	33,578	0,000
Grupa * Poziom wyjściowy wyników	0,833	0,436
Czas (etapy badań)	44,697	0,000
Czas * Grupa	25,277	0,000
Czas * Poziom wyjściowy wyników	11,070	0,000
Czas * Grupa * Poziom wyjściowy wyników	0,424	0,863

Z tabeli 86. wynika, że na zmianę wyników nie wpływa w sposób istotny interakcja trzech zmiennych: czasu, czynnika eksperymentalnego i wyjściowych wyników pomiaru zasobu wiedzy o sobie. Natomiast interakcje dwóch



Wykres 27. Porównanie wyników pomiaru zasobu informacji o sobie z uwzględnieniem działania czasu, czynnika eksperymentalnego oraz wyjściowego poziomu danej właściwości badanych uczniów

czynników: czas i czynnik eksperymentalny oraz czas i wyjściowy wynik pomiaru są istotne statystycznie.

Analiza przebiegu zmian w czasie dokonana dla podgrup dzieci wyłonionych z grupy kontrolnej ze względu na zróżnicowany poziom wyjściowy wyników wskazuje, że najbardziej dynamiczne zmiany (wzrost wyników) na przestrzeni trzech lat widoczne są w grupie dzieci, które w badaniach wyjściowych uzyskały wyniki niskie (GK 1, etap I i IV, p=0,0000). Podobne, choć nie tak dynamiczne zmiany zauważa się w czasie w kolejnej podgrupie dzieci (GK2, etap I i IV, p=0,2318). Natomiast dzieci z podgrupy GK3 systematycznie podawały mniej informacji o sobie. Różnice pomiędzy I i IV etapem badań są istotne statystycznie (p=0,0000). Natomiast w III i IV etapie badań pomiędzy odpowiadającymi sobie podgrupami z grupy E i K widoczne są duże i statystycznie istotne różnice średnich odnośnie liczby informacji o sobie (Etap III — różnice średnich dla grup dla grup GE1 i GK1 p=0,0000; GE2 i GK2 p=0,0000; GE3 i GK3 p=0,0000). Różnice te utrzymały się także w czwartym etapie badań.

5.4.2. Struktura obrazu Ja

Analiza obrazu Ja przeprowadzona z różnych perspektyw, pozwala wyodrębnić różne wymiary Ja. W jej wyniku wyłoniono trzy podstawowe elementy obrazu siebie, mianowicie Ja psychologiczne, Ja fizyczne, Ja społeczne.

Tabela 87. Wyniki pomiaru Ja: fizycznego, społecznego i psychologicznego

Etap	Rodzaj JA	Grupa E (N=123)			Grupa K (N=127)			Różnica średnich GE-GK	Test U Manna-Whitney'a		
		M	D.	Min.-Max.	M	D.	Min.-Max.		U	Z	p
I	Fiz.	2,61	3,30	0-26	2,66	2,37	0-11	-0,05	7154,0	1,149	0,251
	Społ.	4,82	5,68	0-34	5,51	5,75	0-30	-0,69	7245,0	0,989	0,323
	Psych.	7,17	5,37	0-33	9,56	6,68	0-36	-2,39	5926,5	3,296	0,000
II	Fiz.	3,55	2,53	0-14	2,95	3,36	0-27	0,60	4852,5	-2,487	0,012
	Społ.	4,97	6,14	0-30	7,92	9,33	0-61	-2,95	4266,0	3,729	0,000
	Psych.	6,05	5,74	0-37	8,66	6,60	0-40	-2,61	4377,0	3,494	0,000
III	Fiz.	5,11	3,92	0-21	3,17	2,98	0-19	1,94	3900,5	-4,503	0,000
	Społ.	10,56	9,27	0-49	6,45	7,60	0-61	4,11	4230,0	-3,805	0,000
	Psych.	11,01	7,30	0-46	9,97	7,60	0-40	1,04	5212,5	-1,725	0,085
IV	Fiz.	5,97	4,70	0-24	5,04	3,71	0-19	0,93	5333,0	-1,470	0,141
	Społ.	10,30	10,51	0-59	7,06	7,87	0-40	3,23	4688,0	-2,835	0,005
	Psych.	13,61	8,63	1-43	12,34	7,83	0-34	1,27	5549,0	-1,012	0,311

Z analizy danych w tabeli 87. wynika, że w obydwu badanych grupach we wszystkich etapach badań najwięcej informacji o sobie wskazuje na Ja psychologiczne, obejmujące najczęściej preferencje odnośnie działania i spędzania czasu w domu, szkole i poza nią, upodobania, zainteresowania, cechy osobowości. Na drugim miejscu pod względem liczby informacji jest Ja społeczne, najmniej informacji odnosi się do Ja fizycznego, obejmującego informacja na tematu wzrostu, płci, danych osobowych, cech wyglądu zewnętrznego.

Zakres wiedzy odnośnie Ja fizyczne wzrasta systematycznie w obydwu grupach dzieci E i K. Znacznie większy wzrost widoczny jest w grupie eksperymentalnej niż kontrolnej po przeprowadzeniu eksperymentu (III etap badań), różnice średnich pomiędzy grupami są istotne statystycznie. Pozostałe średnie odnośnie Ja fizycznego w obydwu grupach są na podobnym poziomie. Podobnie kształtują się wyniki odnośnie Ja społecznego. W grupie E widać bardziej wyraźnie wzrost poziomu wiedzy po II etapie badań, również różnice średnich w tym etapie są istotne statystycznie, grupą lepszą jest grupa E, podczas gdy w II etapie badań różnice średnich przemawiały na korzyść grupy K i były istotne statystycznie. Wskazuje to na pozytywny wpływ czynnika eksperymentalnego. Wyniki odnoszące się do Ja psychologicznego w I i II etapie badań są wyższe w grupie kontrolnej, a różnice istotne statystycznie. Należy podkreślić, że w II etapie badań wskaźniki Ja psychologicznego wyraźnie spadły w obydwu grupach dzieci, natomiast w III etapie badań grupa eksperymentalna niemal podwoiła zakres wiedzy o sobie odnośnie tego wymiaru Ja.

Tabela 88. Zmiany w strukturze Ja w porównywanych grupach

Etapy	Rodzaj Ja	GRUPA E					GRUPA K				
		Różnica średnich	z	p	r	p	Różnica średnich	z	p	r	p
I-II	Fiz.	-0,943	3,677	0,000	0,20	0,027	-0,346	0,300	0,764	0,23	0,021
	Społ.	-0,146	0,524	0,600	0,52	0,000	-2,081	2,069	0,039	0,27	0,006
	Psych	1,113	1,985	0,047	0,41	0,000	1,397	2,852	0,04	0,49	0,000
II-III	Fiz.	-1,560	4,169	0,000	0,32	0,000	-0,214	0,875	0,381	0,21	0,034
	Społ.	-5,593	7,110	0,000	0,63	0,000	1,469	1,843	0,065	0,63	0,000
	Psych	-4,959	7,554	0,000	0,54	0,000	-1,3016	1,356	0,175	0,53	0,000
III-IV	Fiz.	-0,861	2,897	0,004	0,67	0,000	-1,867	4,403	0,000	0,28	0,006
	Społ.	0,268	0,823	0,411	0,41	0,000	-0,602	0,899	0,368	0,34	0,001
	Psych	-2,601	3,843	0,000	0,52	0,000	-2,367	2,535	0,011	0,19	0,056

Oddzielnie przeprowadzona dla obydwu grup analiza zmian zachodzących na przestrzeni trzech lat wskazuje, że poziom wiedzy odnoszącej się do Ja fizycznego systematycznie wzrasta w obydwu grupach. Wzrasta również sta-

bilność wyników poszczególnych dzieci, ale dotyczy to jedynie uczniów pochodzących z grupy eksperymentalnej. Stabilność wyników określających Ja psychologiczne jest wyższa w grupie E, również bardziej dynamiczny jest wzrost poziomu wiedzy o sobie w tym zakresie. Po przeprowadzonym eksperymencie widać bardziej wyraźny niż w poprzednim etapie wzrost wyników odnoszących się do Ja społecznego, natomiast w tym okresie w grupie K zaznaczył się wyraźny spadek informacji dotyczących tego aspektu Ja. Należy podkreślić, że stabilność wyników pomiędzy II i III etapem badań Ja społecznego w obydwu grupach jest podobna (r=0,63), to jest wysoka i istotna statystycznie. Stabilność ta zmniejsza się w następnym okresie badań (etap III i IV). Podobne zmiany wyników odnośnie Ja psychologicznego obserwowalne są w obydwu grupach. W grupie eksperymentalnej wyniki systematycznie poprawiają się, są bardziej stabilne. Natomiast spadek stabilności odnotowano w grupie K pomiędzy III i IV etapem badań (Tabela 88).

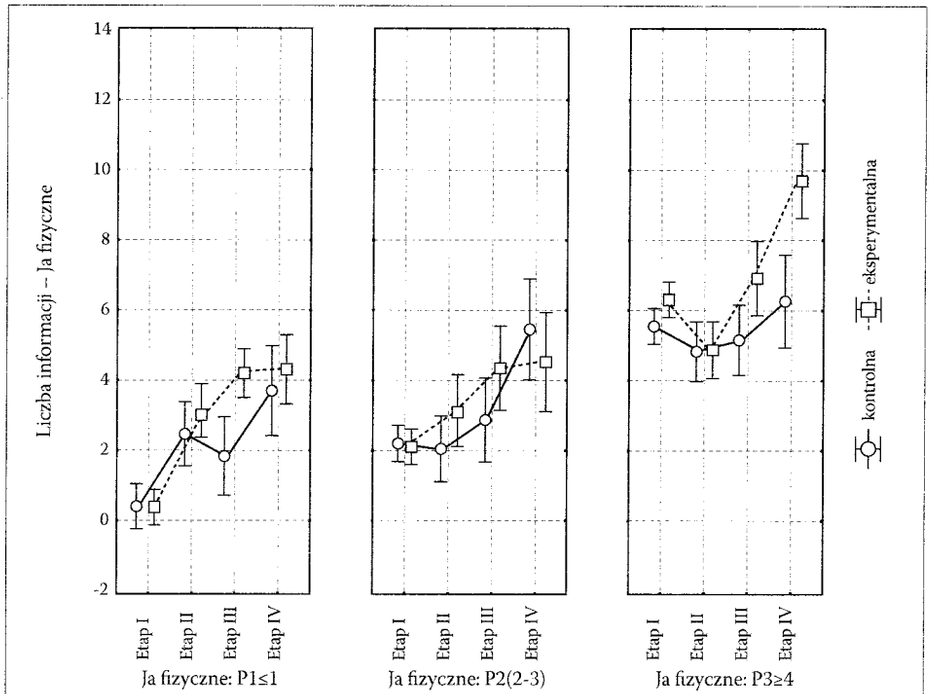
Analiza wariancji z powtarzanymi pomiarami wskazuje, że ogólne wyjściowe wyniki pomiaru zakresu treści odnoszących się do Ja fizycznego w podgrupach dzieci nie są zróżnicowane w sposób istotny statystycznie o obydwu porównywanych grupach: E i K.

Tabela 89. Wyniki analizy ANOVA (schemat powtarzanych pomiarów) w zakresie fizycznego Ja

Efekt	F	p
Grupa	13,859	0,000
Grupa * Poziom wyjściowy wyników	1,485	0,229
Czas (etapy badań)	45,940	0,000
Czas * Grupa	4,155	0,006
Czas * Poziom wyjściowy wyników	6,750	0,000
Czas * Grupa * Poziom wyjściowy wyników	3,469	0,002

Natomiast wszystkie inne różnice spowodowane czasem, przynależnością do grupy (czynnik eksperymentalny) oraz występujące interakcje czynników — czas, czynnik eksperymentalny i wyjściowy zakresu obrazu Ja są istotne statystycznie. Na podstawie danych można stwierdzić, że zarówno eksperyment, jak procesy dojrzewania oraz interakcja wymienionych czynników w sposób istotny statystycznie wpływają na wyniki pomiaru treści obrazu siebie, analizowanego w aspekcie Ja fizycznego. Warto tu podkreślić, że początkowy wynik pomiaru tej zmiennej ma również istotny wpływ na przebieg – tempo i dynamikę zmian (Tabela 89).

Z analizy przebiegu zmian w grupie kontrolnej wynika, że pomiędzy I, a II etapem badań tylko dzieci (GK1) o najbardziej ubogim zakresie wiedzy o sobie zwiększyły w sposób istotny statystycznie wyniki (p=0,000), ale już w drugim



Wykres 28. Porównanie wyników pomiaru Ja fizycznego z uwzględnieniem działania czasu, czynnika eksperymentalnego oraz wyjściowego poziomu danej właściwości badanych uczniów

etapie badań nastąpił w tej grupie spadek informacji podawanych o sobie (zmiany nieistotne statystycznie) Natomiast w odniesieniu do dwu kolejnych wyodrębnionych podgrup (GK2 i GK3) również już po pierwszym etapie badań zauważa się nieznaczny i nieistotny statystycznie spadek. Wyraźny wzrost wiedzy o sobie podawanej w sytuacji prezentacji Ja we wszystkich podgrupach obserwowany jest w trzeciej klasie szkoły podstawowej (różnice pomiędzy III i IV etapem badań: GK1 p=0,0565; GK2 p=0,0084; GK3 p=0,2329) (Wykres 28).

Bardzo ciekawe zmiany w zakresie liczby informacji podawanych o sobie w sytuacji autonarracji widoczne są w podgrupach wyłonionych po I etapie badań z grupy eksperymentalnej. Można przypuszczać, że z uczestnictwa w eksperymencie skorzystały najmniej te dzieci, których poziom wiedzy o sobie w badaniach początkowych uznano za przeciętny. Najbardziej widoczne zmiany na przestrzeni trzech kat zaszły w grupie dzieci GE3. Wprawdzie po I etapie badań wyniki tych dzieci gwałtownie spadły (różnica średnich istotna statystycznie na poziomie 0,05 (GE3, I-II etap badań: p=0,0485), to w następnym okresie w wyniku eksperymentu średnia nie tylko wróciła do poprzed-

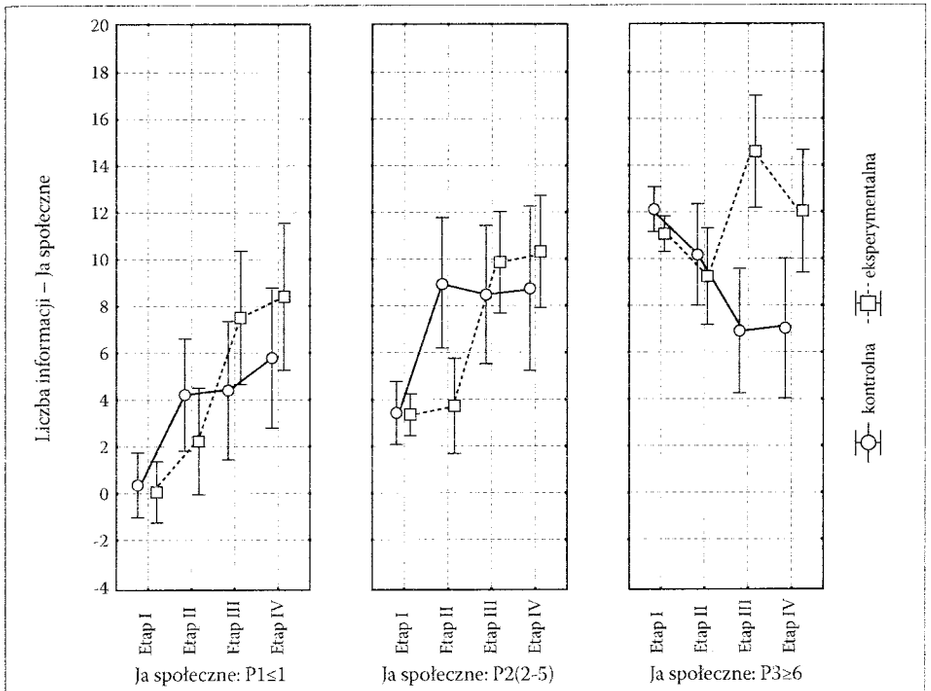
niego poziomu, ale zdecydowanie wzrosła (GE3, etap III i IV, p=0,000). Można również stwierdzić widoczne w III etapie badań korzystne zmiany w zakresie wiedzy o sobie dzieci z grupy GE1. Różnice średnich pomiędzy GE1 i GK1 są istotne statystycznie (p=0,000). Tempo zmian w podgrupie E1 I K1 oraz E2 i K2 są podobne, ale dynamika zupełnie inna. Pozytywny wpływ uczestnictwa dzieci w eksperymencie pedagogicznym widoczny jest we wszystkich wyodrębnionych podgrupach dzieci GE1, GE2 i GE3 (Wykres 28).

Tabela 90. Wyniki analizy ANOVA (schemat powtarzanych pomiarów) w zakresie Ja społecznego

Efekt	F	p
Grupa	2,129	0,146
Grupa * Poziom wyjściowy wyników	2,417	0,092
Czas (etapy badań)	15,999	0,000
Czas * Grupa	12,885	0,000
Czas * Poziom wyjściowy wyników	8,399	0,000
Czas * Grupa * Poziom wyjściowy wyników	1,368	0,225

Analiza wariancji z powtarzanymi pomiarami Ja społecznego wskazuje na brak istotnych różnic średnich pomiędzy grupą E i K. Wyniki pomiaru początkowego, które stały się podstawą do zaklasyfikowania dzieci do trzech poziomów zakresu wiedzy o sobie odnośnie Ja społecznego również nie różnicują odpowiadających sobie podgrup z grupy E i K. Natomiast czas jest czynnikiem różnicującym wyniki, interakcja czasu i czynnika eksperymentalnego oraz interakcji czasu, czynnika eksperymentalnego i poziomu początkowego wyników (Tabela 90). Wielkość, tempo i dynamika zmian w zakresie Ja społecznego uwarunkowane są działaniem czasu, czynnika eksperymentalnego i poziomu początkowego tej zmiennej. Widać to na wykresie 29.

Analiza kierunku, tempa i dynamiki zmian zachodzących w czasie w grupie E i K oraz osobna analiza dla wyłonionych podgrup wskazuje na różne ścieżki rozwojowe, warunkowane dojrzewaniem (czas) lub innymi niezidentyfikowanymi tu czynnikami, czynnikiem eksperymentalnym oraz wyjściowymi wynikami pomiaru poziomu tej zmiennej. Należy podkreślić, że eksperyment wyraźnie, korzystnie wpłynął na zwiększenie się zakresu wiedzy o Ja społecznym. We wszystkich podgrupach E i K zakres wiedzy w porównaniu z odpowiadającymi im podgrupami z grupy K w III etapie badań wyraźnie wzrósł, a różnice średnich są istotne statystycznie (p=0,000). Warto jeszcze podkreślić powtarzającą się, niekorzystną tendencję spadku wyników po I etapie badań zanotowaną w obydwu podgrupach: E3 i K3. Świadczy to o tym, że dzieci osiągające najwyższe wyniki wyjściowe, nie rozwijają swoich kompetencji, ponieważ wyraźny jest w tej grupie spadek wyników (etap I i II GK3 p=0,0000; II i III p=0,4515, III i IV



Wykres 29. Porównanie wyników pomiaru Ja społecznego z uwzględnieniem działania czasu, czynnika eksperymentalnego oraz wyjściowego poziomu danej właściwości badanych uczniów

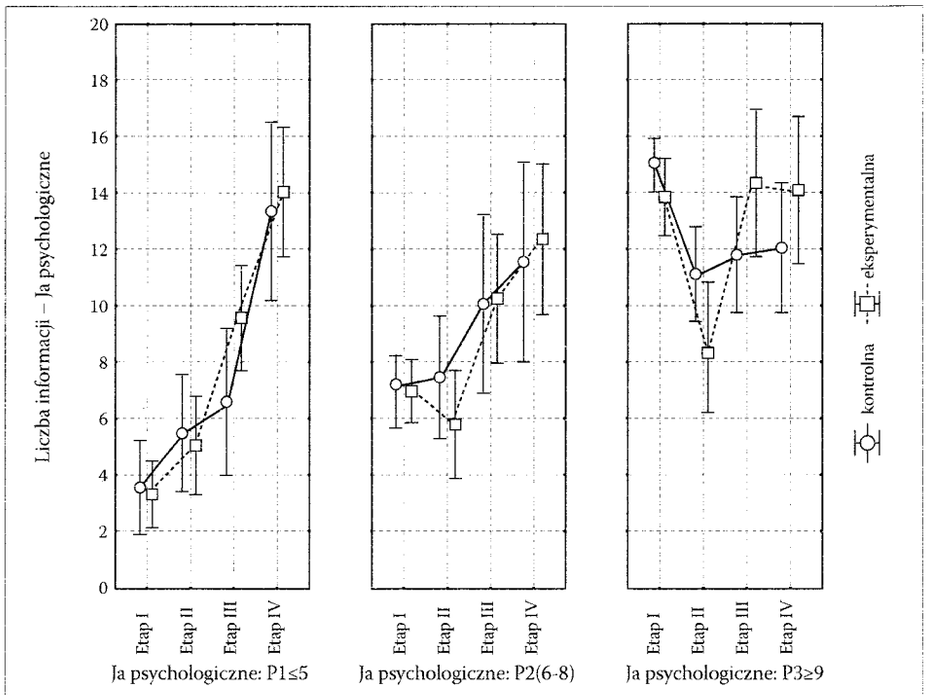
p=0,9596). Wszystkie wyłonione podgrupy w grupie K po trzech latach wyraźnie upodabniają się do siebie, wyrównując poziom wiedzy o Ja społeczne.

Tabela 91. Wyniki analizy ANOVA (schemat powtarzanych pomiarów) w zakresie Ja psychologicznego

Efekt	F	p
Grupa	0,158	0,691
Grupa * Poziom wyjściowy wyników	0,114	0,893
Czas (etapy badań)	42,965	0,000
Czas * Grupa	4,229	0,006
Czas * Poziom wyjściowy wyników	14,474	0,000
Czas * Grupa * Poziom wyjściowy wyników	0,531	0,785

Z analizy ANOVA wynika, że na zmianę wyników zakresu wiedzy o Ja psychologicznym istotny statystycznie wpływ ma czas, a także interakcja czasu i wyników wyjściowych. Natomiast nie zanotowano istotnego wpływu przynależności do grupy E lub K oraz interakcji analizowanych dwóch lub trzech czynników: czasu, czynnika eksperymentalnego i poziomu wyjściowego (Tabela 91).

Porównanie zmian zachodzących na przestrzeni trzech lat w poszczególnych etapach badań dla poszczególnych wyłonionych w I etapie badań podgrup różniących się wyjściowym poziomem pomiaru wyników zmiennej, można stwierdzić, że kierunek, tempo i dynamika zmian w zakresie tej zmiennej są podobne w obydwu podgrupach GE1 i GK1 (Wykres 30). Dzieci, które w I etapie uzyskały bardzo niskie wyniki, systematycznie i znacząco więcej informacji na temat Ja psychologiczne zamieszczały w kolejnych autonarracjach. Natomiast wiedza z zakresu Ja psychologicznego dzieci, które w I etapie badań podały najwięcej informacji, wyraźnie spadła w II etapie badań, a następnie w podgrupie GE3 w wyniku działań eksperymentalnych wzrosła. Różnica średnich dla tej podgrupy pomiędzy II i III etapem badań jest istotna statystycznie (p=0,0009). Charakterystyczne jest, że dzieci najsłabsze w I etapie badań po trzech latach wyrównały poziom z dziećmi najlepszymi. Wyrównanie wyników korzystne jest dla tej podgrupy, ale wskazuje też, że dzieci najlepsze w niewielkim stopniu rozwijają się pod tym względem. Wyraźny wpływ działań eksperymentalnych zauważyć można również w IV etapie, dotyczy to wszystkich podgrup pochodzących z grupy E (różnica pomiędzy III i IV etapem badań dla GE1 p=0,0421; GE2 p=0,4738).



Wykres 30. Porównanie wyników pomiaru Ja psychologicznego z uwzględnieniem działania czasu, czynnika eksperymentalnego oraz wyjściowego poziomu danej właściwości badanych uczniów

Tabela 92. Charakterystyka statystyczna wyników pomiaru elementów struktury Ja rozpatrywanej w aspekcie temporalnym

Etap	Rodzaj JA	Grupa E (N=123)			Grupa K (N=127)			Różnica średnich GE-GK	Test U Manna-Whitney'a		
		M	Sd.	Min.-Max.	M	Sd.	Min.-Max.		U	Z	p
I	Przeszłe	0,59	2,49	0-20	0,54	1,76	0-11	-0,050	7606,0	0,358	0,721
	Teraźn.	13,37	9,71	0-64	16,39	9,88	2-54	3,019	6103,5	2,986	0,003
	Przyszłe	0,65	1,90	0-15	0,80	1,42	0-6	0,152	6956,5	1,494	0,135
II	Przeszłe	1,23	4,61	0-30	0,58	2,28	0-20	-0,654	5933,5	0,198	0,843
	Teraźn.	12,73	6,67	2-38	13,62	12,94	0-77	0,898	7766,5	-0077	0,939
	Przyszłe	0,61	1,34	0-6	1,30	1,90	0-10	0,688	4448,5	3,343	0,000
III	Przeszłe	2,21	4,52	0-36	0,94	3,01	0-20	-1,262	4106,0	-4,068	0,000
	Teraźn.	21,70	11,21	3-70	12,60	11,59	5-73	-9,101	4022,5	-6,627	0,000
	Przyszłe	2,78	3,89	0-27	2,32	3,37	0-25	-0,453	5706,0	-0680	0,497
IV	Przeszłe	1,90	3,54	0-18	1,60	3,45	0-23	-0,300	5786,5	-0,509	0,611
	Teraźn.	25,74	14,98	1-80	16,33	12,60	0-47	-9,409	5125,5	-4,697	0,000
	Przyszłe	2,24	2,67	0-10	1,67	2,08	0-10	-0,570	5118,5	-1,077	0,282

Analiza liczby informacji odnoszących się do trzech wymiarów Ja rozpatrywanych z punktu widzenia czasu wskazuje, że zdecydowanie przeważają informacje odnoszące się do Ja teraźniejszego. Liczba tych informacji w grupie eksperymentalnej w III etapie badań wyraźnie wzrasta, podczas gdy dzieci z grupy kontrolnej podwyższyły nieco poziom już w etapie II i utrzymały swoje wyniki w pozostałych etapach badań. Różnice średnich po przeprowadzonym eksperymencie pomiędzy dziećmi z grupy E i K są istotne statystycznie i przemawiają na korzyść dzieci z grupy E. Podobne tendencje zmian zauważyć można w pozostałych wymiarach Ja. Zarówno w zakresie Ja przeszłego, jak i Ja przyszłego widoczny jest wyraźny pozytywny wpływ działań eksperymentalnych, ale wzrost wyników po III etapie badań (po eksperymencie) nie jest zbyt duży (Tabela 92).

Pomiędzy I i II etapem badań w obydwu grupach istotne statystycznie różnice średnich zauważyć można jedynie w zakresie Ja teraźniejszego, a stabilność wyników jest również dość wysoka. Natomiast w zakresie Ja przeszłego i Ja przyszłego w badaniach przeprowadzonych przed eksperymentem nie zauważa się ważnych tendencji zmian, które wyrażają się w lekkim spadku wyników Ja przeszłego, ale wyniki te nie są stabilne, a różnice średnich nieistotne statystycznie. Po przeprowadzonym eksperymencie pedagogicznym widać wyraźnie większy w grupie E niż K wzrost wyników w zakresie wszystkich aspektów Ja choć największe zmiany w grupie E dotyczą Ja teraźniejszego. Pozytywne, istotne statystycznie, zmiany we wszystkich aspektach obrazu Ja zanotowano również w grupie K. Stabilność wyników pomiędzy II a III etapem

Tabela 93. Zmiany w strukturze Ja (teraźniejszego, przeszłego i przyszłego)

Etapy	Rodzaj Ja	GRUPA E					GRUPA K				
		Różnica średnich	t	p	r	p	Różnica średnich	t	p	r	p
I-II	Prze.	-0,642	1,116	0,265	0,020	0,810	-0,030	0,381	0,703	0,13	0,188
	Ter.	0,642	0,318	0,750	0,403	0,000	2,763	3,488	0,000	0,49	0,000
	Przy.	0,032	0,582	0,561	0,37	0,000	-0,540	2,245	0,025	0,09	0,383
II-III	Prze.	-0,975	3,646	0,000	0,69	0,000	-0,367	1,016	0,310	0,57	0,000
	Ter.	-8,976	8,011	0,000	0,49	0,000	1,023	0,816	0,414	0,66	0,000
	Przy.	-2,162	6,404	0,000	0,27	0,003	-1,020	3,232	0,001	0,35	0,000
III-IV	Prze.	0,308	0,664	0,507	0,18	0,050	0,653	1,944	0,0,52	0,02	0,869
	Ter.	-4,040	3,300	0,001	0,53	0,000	-3,732	3,978	0,000	0,53	0,000
	Przy.	0,536	0,341	0,733	0,13	0,144	0,653	1,344	0179	0,17	0,100

badań jest wysoka w obydwu grupach, a związek poziomu z porównywanych etapów istotny statystycznie. Natomiast w IV etapie badań istotne statystycznie zmiany w zakresie liczby podawanych informacji o sobie dotyczą Ja teraźniejszego, przy czym nieco większa dynamika zmian widoczna jest w grupie dzieci uczestniczących w eksperymencie. Dodatni i wysoki wskaźnik współczynnika korelacji wskazuje na współzależność wyników (w III i IV etapie badań) jedynie odnośnie Ja teraźniejszego. Stabilność wyników jest duża, czego nie można stwierdzić w odniesieniu do Ja przeszłego i Ja przyszłego (Tabela 93).

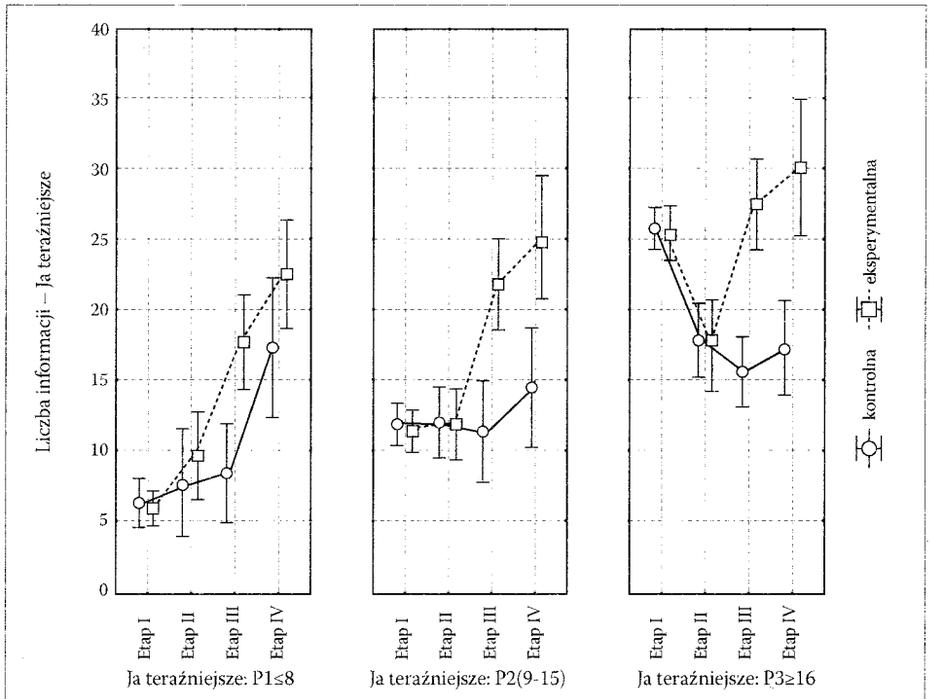
Tabela 94. Wyniki analizy ANOVA (schemat powtarzanych pomiarów) w zakresie Ja teraźniejszego

Efekt	F	p
Grupa	26,728	0,000
Grupa * Poziom wyjściowy wyników	0,453	0,637
Czas (etapy badań)	44,891	0,000
Czas * Grupa	26,918	0,000
Czas * Poziom wyjściowy wyników	13,020	0,000
Czas * Grupa * Poziom wyjściowy wyników	1,300	0,255

Analiza wariancji z powtarzanymi pomiarami odnosząca się do pomiaru Ja teraźniejszego wskazuje na brak istotnych różnic średnich pomiędzy podgrupami dzieci w grupie E i K, wyłonionymi na podstawie porównania wyjściowego zakresu wiedzy o sobie ujawnionej w autonarracjach. Interakcja trzech czynników: wyników pomiaru początkowego, czasu i czynnika eksperymentalnego również nie różnicują zmian w zakresie tej zmiennej. Wielkość, tempo i dynamika zmian w zakresie Ja teraźniejszego są uwarunkowane oddzielnie: działaniem czasu i czynnika eksperymentalnego. Z badań wynika, że zmiany w zakresie Ja teraźniejszego zachodzące w czasie uwarunkowane

są działaniem czynnika eksperymentalnego. Ponadto zmiany te przebiegają inaczej w zależności od wyjściowego poziomu wiedzy. Natomiast interakcja trzech czynników: czasu, czynnika eksperymentalnego i początkowych wyników dzieci określonych w I etapie badań, nie ma wpływu na ogólne wyniki pomiaru wiedzy w zakresie Ja teraźniejszego (Tabela 94). Widać to bardziej na wykresie 31.

Analizując wykres 31. zauważyć można wyraźnie korzystny, pozytywny wpływ czynnika eksperymentalnego na wzrost wiedzy o sobie podawanej w autonarracjach w III etapie badań we wszystkich wyłonionych podgrupach dzieci wyłonionych z grupy eksperymentalnej (p=0,000). Różnice średnich w III etapie badań rozpatrywane pomiędzy analogicznymi podgrupami dzieci z grupy E i K są dość duże (zwłaszcza w podgrupach GE3 i GK3) i są istotne statystycznie (p=0,000). Kolejny nasuwający się wniosek z analizy danych przedstawionych na wykresie dotyczy powtarzającej się tendencji spadku wyników po I etapie badań w podgrupach dzieci o najwyższych początkowych wynikach.



Wykres 31. Porównanie wyników pomiaru Ja teraźniejszego z uwzględnieniem działania czasu, czynnika eksperymentalnego oraz wyjściowego poziomu danej właściwości badanych uczniów

Tabela 95. Charakterystyka statystyczna wyników pomiaru elementów struktury Ja rozpatrywanej w aspekcie Ja realnego, idealnego, możliwego i powinnościowego

Etap	Rodzaj Ja	Grupa E (N=123)			Grupa K (N=127)			Różnica średnich GK-GE	Test U Manna-Whitney'a		
		M	Sd.	Min.-Max.	M	Sd.	Min.-Max.		U	Z	p
I	Realne	13,93	10,83	0-78	16,98	10,22	2-55	3,049	6046,5	3,086	0,002
	Idealne	0,39	1,57	0-15	0,51	1,20	0-6	0,129	7201,0	1,066	0,286
	Postul.	0,40	0,29	0-3	0,00	0,00	0-1	-0040	7620,0	-0,333	0,739
	Możl.	0,25	0,85	0-7	0,23	0,62	0-3	-0,015	7664,5	0,255	0,798
II	Realne	13,86	8,13	2-45	14,11	14,15	0-93	0,240	7501,0	-0,541	0,588
	Idealne	0,42	0,99	0-6	0,91	1,51	0-8	0,495	4764,5	2,673	0,007
	Postul.	0,10	1,17	0-13	0,03	0,17	0-1	-0,075	5893,0	0,284	0,777
	Możl.	0,18	0,79	0-6	0,31	1,02	0-8	0,129	5653,5	0,791	0,429
III	Realne	24,06	13,35	3-80	13,37	12,70	0-93	-10,687	38,26,0	-6,971	0,000
	Idealne	1,14	1,46	0-9	0,76	1,26	0-6	-0,381	5030,5	-2,110	0,035
	Postul.	0,04	0,23	0-2	0,02	0,20	0-2	-0,020	5894,0	-0,282	0,778
	Możl.	1,44	2,64	0-14	1,48	2,75	0-20	0,042	5734,5	0,619	0,536
IV	Realne	27,56	16,73	1-95	17,62	13,69	0-55	-9,939	5222,0	-4,528	0,000
	Idealne	1,31	1,69	0-9	0,81	1,34	0-7	-0,500	4886,5	-2,415	0,016
	Postul.	0,08	0,45	0-4	0,01	0,10	0-1	-0,071	5842,0	-0,392	0,695
	Możl.	0,92	1,68	0-10	0,77	1,45	0-8	-0,151	5810,5	-0,458	0,647

Analizując niektóre wyniki przedstawione w tabeli 95. można stwierdzić, że w obydwu porównywanych grupach we wszystkich etapach widać wyraźną dominację informacji związanych z Ja realnym nad informacjami dotyczącymi Ja idealnego, możliwego i postulatywnego. W grupie E dynamika zmian jest wyraźniejsza niż w grupie K. Wartości liczbowe wskaźników poziomu wiedzy o sobie w zakresie wyodrębnionych czterech wymiarów Ja wskazują na wzrost w czasie liczby informacji odnośnie Ja realnego i Ja idealnego. Natomiast w zakresie Ja możliwe występują nieznaczne zmiany (wzrost i spadek) wyników na przestrzeni trzech lat, a liczba informacji odnośnie Ja postulatywnego systematycznie, choć nieznacznie, spada. W grupie kontrolnej również zaznacza się bardzo wyraźna przewaga w strukturze Ja liczby informacji odnoszących się do Ja realnego. W zasadzie można stwierdzić, że Ja powinnościowe, możliwe i idealne to te elementy w strukturze Ja, które są w sferze najbliższego rozwoju dziecka. Tylko niektóre dzieci w obydwu grupach przekazują w autonarracjach informacje mieszczące się w wymienionych kategoriach obrazu siebie. Czynnik eksperymentalny również nie ma tu wielkiego znaczenia. Warto też podkreślić, że różnice średnich w poszczególnych etapach badań pomiędzy wyodrębnionymi elementami struktury Ja w grupie E i K są istotne statystycznie jedynie odnośnie Ja realnego w I, III i IV etapie badań. Natomiast odnośnie Ja idealnego

różnice w grupach E i K widoczne są w II etapie badań. Różnice średnich pozostałych wymiarów Ja pomiędzy grupą E i K nie są istotne statystycznie.

Tabela 96. Zmiany w strukturze Ja realnego, idealnego, możliwego i powinnościowego

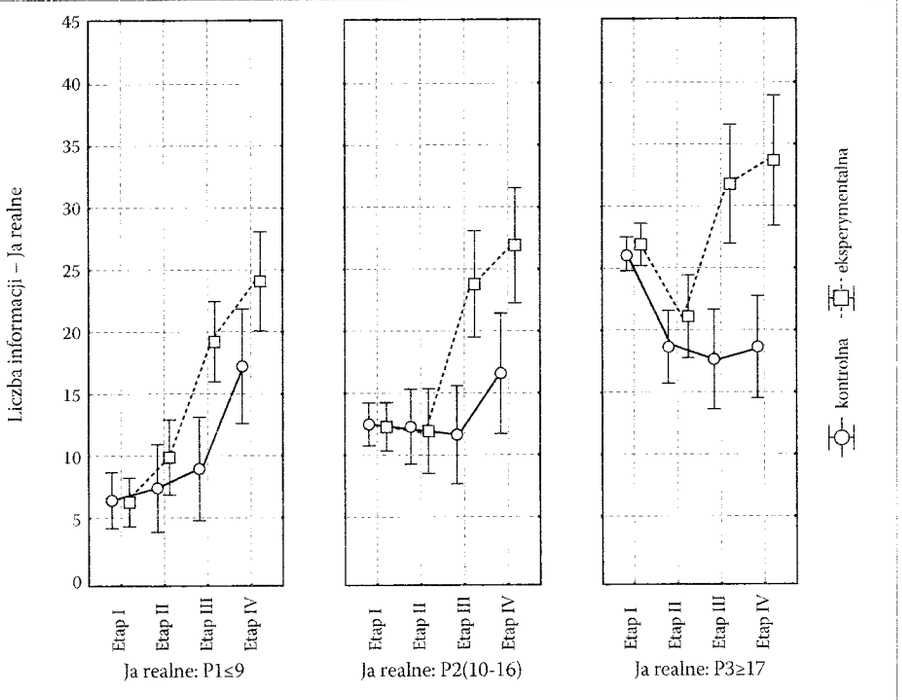
Etapy	Rodzaj Ja	GRUPA E					GRUPA K				
		Różnica średnich	z	p	r	p	Różnica średnich	z	p	r	p
I-II	Real.	0,065	1,117	0,264	0,48	0,000	2,874	3,724	0,000	0,45	0,000
	Ideal.	-0,032	1,237	0,216	0,35	0,000	-0,397	2,124	0,034	0,13	0,199
	Post.	-0,065	0,365	0,715	-0,01	0,892	-0,030	1,604	0,109	-----	-----
	Możl.	0,065	0,925	0,355	0,00	0,978	-0,142	0,966	0,334	0,06	0,546
II-III	Real.	-10,195	8,165	0,000	0,54	0,000	0,732	0,384	0,701	0,73	0,000
	Ideal.	-0,723	4,846	0,000	0,15	0,100	0,153	0,528	0,597	0,23	0,025
	Post.	0,065	0,674	0,500	-0,02	0,864	0,010	0,365	0,715	-0,002	0,860
	Możl.	-1,260	5,182	0,000	0,06	0,527	-1,173	4,924	0,000	0,24	0,017
III-IV	Real.	-3,504	2,341	0,019	0,54	0,000	-4,251	4,319	0,000	0,49	0,000
	Ideal.	-0,170	0,986	0,325	0,47	0,000	-0,051	0,370	0,711	0,14	0,175
	Post.	-0,040	0,770	0,441	-0,03	0,733	0,010	0,447	0.655	-0,10	0,920
	Możl.	0,520	1,756	0,080	0,06	0,490	0,714	2,076	0,038	-0,02	0,856

Analiza zmian w zakresie poszczególnych wymiarów Ja rozpatrywanych w kontekście odnoszenia się do siebie wskazuje na niewielkie zmiany w zakresie Ja możliwego i Ja postulatywnego oraz niestabilność wyników zarówno w grupie E i K we wszystkich etapach badań. Natomiast w obydwu porównywanych grupach stabilność wyników odnoszących się do Ja realnego jest dość wysoka. Wyniki tego wymiaru Ja w grupie E wzrosły bardzo wyraźnie, a różnice wyników przed i po eksperymencie są istotne statystycznie. Natomiast w grupie K obserwuje się również wzrost wyników, ale nie tak dynamiczny, choć różnice są istotne statystycznie. Warto również podkreślić istotne statystycznie różnice w zakresie Ja możliwego pomiędzy II a III etapem badań w obydwu porównywanych grupach (Tabela 96).

Tabela 97. Wyniki analizy ANOVA (schemat powtarzanych pomiarów) w zakresie Ja realnego

Efekt	F	p
Grupa	34,225	0,000
Grupa * Poziom wyjściowy wyników	1,427	0,242
Czas (etapy badań)	43,425	0,000
Czas * Grupa	25,508	0,000
Czas * Poziom wyjściowy wyników	9,182	0,000
Czas * Grupa * Poziom wyjściowy wyników	0,889	0,502

Z analizy danych zamieszczonych w tabeli 97. wynika, że znaczenie dla wzrostu zasobu wiedzy o sobie w zakresie Ja realnego ma zarówno czas, wyjściowy poziom wyników jak też interakcja czasu i przynależności dziecka do grupy. Bardziej wyraźne tendencje zmian widoczne są na wykresie 32.



Wykres 32. Porównanie wyników pomiaru Ja realnego z uwzględnieniem działania czasu, czynnika eksperymentalnego oraz wyjściowego poziomu danej właściwości badanych uczniów

Kierunek, dynamika i tempo zmian w zakresie liczby informacji odnoszących się do Ja realnego w podgrupach GE1 i GE2 oraz GK2 i GK2 na przestrzeni trzech lat jest podobny, choć w podgrupach pochodzących z grupy E zmiany są bardziej dynamiczne. Można sądzić, że jest to spowodowane uczestniczeniem dzieci w programie eksperymentalnym. Inny jest natomiast przebieg zmian w podgrupie dzieci, które w badaniach początkowych prezentowały wysoki poziom wiedzy dotyczącej Ja realnego. W tej grupie po I etapie badań wyniki wyraźnie się obniżyły (GE3 p=0,0358; GK3 p=0,0051). Spadek, choć już nie tak duży, widoczny jest również w podgrupie GK2 (p=0,9825), natomiast dzieci z podgrupy GE2 wyraźnie poprawiły wyniki (p=0,0000). Świadczy to również o pozytywnym wpływie czynnika eksperymentalnego.

Tabela 98. Charakterystyka statystyczna wyników pomiaru elementów struktury Ja

Etap	Rodzaj Ja	Grupa E (N=123)			Grupa K (N=127)			Różnica średnich GK-GE	Test U Manna-Whitney'a		
		M	Sd.	Min.-Max.	M	Sd.	Min.-Max.		U	Z	p
I	Opisowe	8,09	9,04	0-71	8,24	6,57	1-28	0,146	7180,0	1,103	0,270
	Wart.	6,19	4,60	0-23	8,74	6,13	0-30	2,553	5798,0	3,521	0,000
	Uzasadn.	0,32	1,06	0-7	0,74	1,27	0-8	0,422	5836,5	3,453	0,000
II	Opis.	9,04	8,05	1-45	8,59	11,6	0-98	-0,442	7083,0	-1,273	0,203
	Wart.	5,38	4,41	0-20	7,77	5,56	0-28	2,393	4452,5	3,334	0,001
	Uzasadn.	0,16	0,46	0-3	0,63	1,53	0-9	0,470	5155,5	1,846	0,065
III	Opisowe	17,03	11,15	1-66	9,50	11,21	0-98	-7,529	4183,0	-6,346	0,000
	Wart.	8,61	6,59	0-36	6,76	5,36	0-33	-1,853	4870,0	-2,450	0,014
	Uzasadn.	1,04	1,82	0-8	0,53	1,09	0-6	-0,518	5210,5	-1,729	0,084
IV	Opisowe	20,39	14,75	1-90	12,32	11,11	0-44	-8,076	5152,5	-4,650	0,000
	Wart.	8,82	6,05	0-30	7,83	5,52	0-27	-0,992	5431,0	-1,262	0,207
	Uzasadn.	0,66	1,28	0-6	0,64	1,27	0-6	-0,023	5907,5	-0,253	0,800

Analiza porównawcza proporcji sądów opisowych, wartościujących i oceniających podawanych w autonarracjach dzieci z obydwu grup wskazuje na znaczną przewagę sądów opisowych, których liczba zwiększa się wraz z wiekiem w poszczególnych etapach badań, jak również pod wpływem uczestniczenia w działaniach eksperymentalnych. Różnice liczby informacji podanych o sobie w postaci sądów opisujących pomiędzy dziećmi z grupy E i K w trzecim i czwartym etapie badań są wyraźne i istotne statystycznie. Natomiast w zakresie sądów wartościujących wyższe wyniki uzyskały dzieci z grupy K, a różnice średnich są istotne statystycznie. Po przeprowadzonym eksperymencie lepsze wyniki, uzyskały dzieci z grupy E, ale różnice średnich są na granicy istotności statystycznej (p=0,014). Natomiast odnośnie sądów wartościujących można powiedzieć tylko tyle, że w obydwu grupach, we wszystkich etapach badań liczba tych sądów w porównaniu z opisującymi i wartościującymi jest niewielka, zmiany w czasie i pod wpływem eksperymentu widoczne, ale niewielkie i, oprócz I etapu, nieistotne statystycznie (Tabela 98).

W grupie eksperymentalnej największe różnice pomiędzy poszczególnymi wynikami odnoszącymi się do liczby sądów dotyczą sądów opisowych. Wzrost obserwowany jest we wszystkich etapach badań, choć różnice istotne statystycznie dotyczą porównania wyników z etapów II i III oraz III i IV. Nieco słabszy jest poziom i dynamika wzrostu tej zmiennej w grupie kontrolnej (Tabela 99).

Tabela 99. Zmiany w strukturze Ja (opisowego, wartościującego i uzasadniającego)

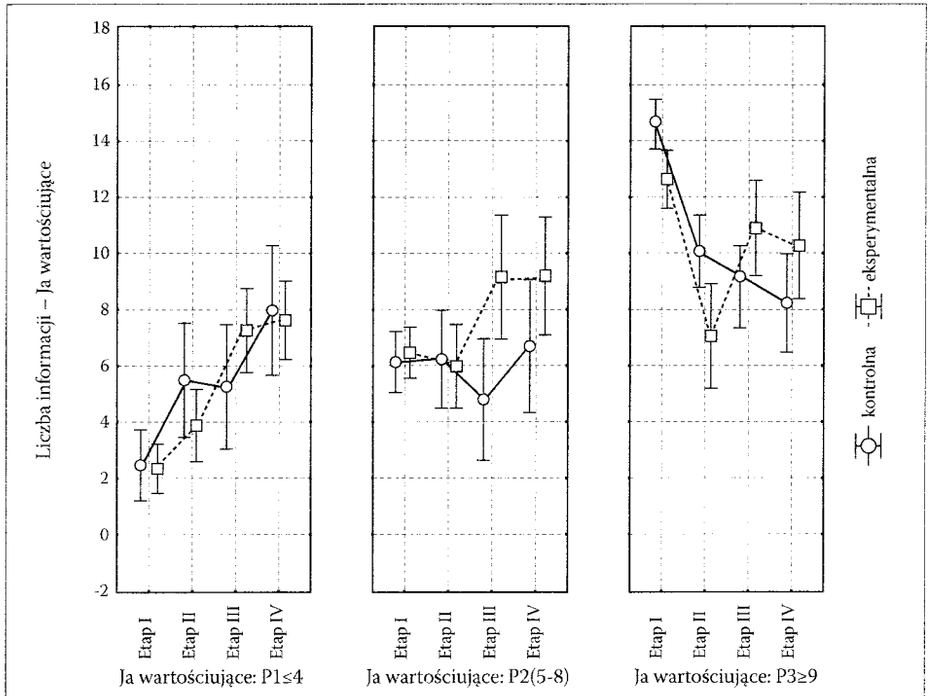
Etapy	Rodzaj Ja	GRUPA E					GRUPA K				
		Różnica średnich	t	p	r	p	Różnica średnich	t	p	r	p
I-II	Opis.	-0,943	2,274	0,023	0,48	0,000	-0,354	0,685	0,493	0,17	0,055
	Wart.	0,813	1,515	0,130	0,30	0,001	1,489	2,458	0,014	0,49	0,000
	Uzasadn.	0,162	1,318	0,187	0,09	0,321	0,173	1,521	0,128	0,40	0,000
II-III	Opis.	-7,991	7,827	0,000	0,60	0,000	-0,905	1,944	0,052	0,76	0,000
	Wart.	-3,236	5,504	0,000	0,327	0,000	1,010	1,530	0,126	0,30	0,003
	Uzasadn.	-0,886	4,988	0,000	0,10	0,291	0,102	0,181	0,856	0,36	0,000
III-IV	Opis.	-3,365	2,664	0,008	0,51	0,000	-2,819	3,909	0,000	0,41	0,000
	Wart.	-0,211	0,771	0,440	0,57	0,000	-1,071	1,472	0,141	0,14	0,155
	Uzasadn.	0,380	1,791	0,073	0,19	0,045	-0,110	0,795	0,427	0,39	0,000

Wyniki analizy wariancji wskazują na istotną statystycznie interakcję działania czasu i czynnika eksperymentalnego oraz czasu i wyjściowego poziomu wyników pomiaru liczby informacji wartościujących na ogólny wynik tej zmiennej (Tabela 100).

Tabela 100. Wyniki analizy ANOVA (schemat powtarzanych pomiarów) w zakresie Ja wartościującego

Efekt	F	p
Grupa	1,333	0,249
Grupa * Poziom wyjściowy wyników	1,756	0,175
Czas (etapy badań)	6,572	0,000
Czas * Grupa	9,291	0,000
Czas * Poziom wyjściowy wyników	16,137	0,000
Czas * Grupa * Poziom wyjściowy wyników	0,839	0,540

Porównanie tendencji (kierunku, tempa i dynamiki) zmian zachodzących na przestrzeni trzech lat odnośnie liczby informacji w strukturze Ja świadczących o rodzaju ustosunkowania się do treści obrazu Ja — oceniających (wartościujących), opisujących lub uzasadniających — prowadzi do następujących wniosków (Wykres 33). Po pierwsze, w każdej wyłonionej podgrupie inne jest tempo i kierunek zmian. Porównując zmiany zachodzące tylko pod wpływem czasu (grupy kontrolne) można zauważyć, upodabnianie się dzieci z poszczególnych podgrup — dzieci najsłabsze wraz z wiekiem podają coraz więcej informacji wartościujących, dzieci z podgrupy GK3 podają ich coraz mniej. We wszystkich podgrupach w III etapie badań zauważyć można wyraźny spadek liczby informacji oceniających siebie. Natomiast w tym samym czasie we wszystkich podgrupach uczniów uczestniczących w eksperymencie widać wyraźne pozytywne, dynamiczne zmiany. Ponadto, jak już wcześniej zauważono, dzieci, pochodzące zarówno z grupy GE3, jak i GK3 po I etapie badań wyraźnie obniżyły wyniki.

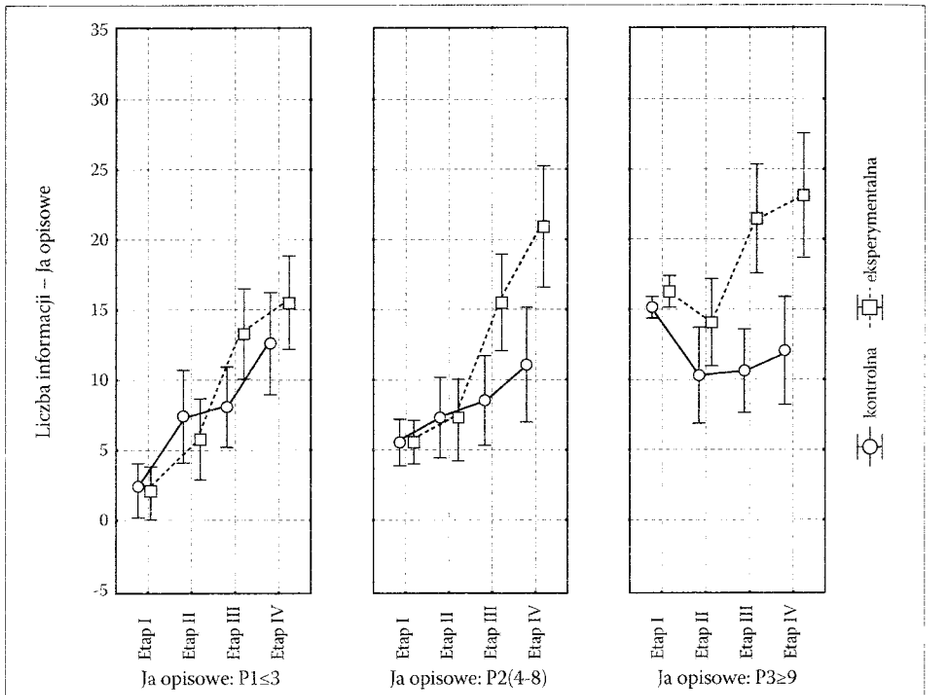


Wykres 33. Porównanie wyników pomiaru Ja wartościującego z uwzględnieniem działania czasu, czynnika eksperymentalnego oraz wyjściowego poziomu danej właściwości badanych uczniów

Tabela 101. Wyniki analizy ANOVA (schemat powtarzanych pomiarów) w zakresie Ja opisowego

Efekt	F	p
Grupa	22,633	0,000
Grupa * Poziom wyjściowy wyników	3,305	0,000
Czas (etapy badań)	57,742	0,000
Czas * Grupa	15,754	0,000
Czas * Poziom wyjściowy wyników	8,310	0,000
Czas * Grupa * Poziom wyjściowy wyników	0,849	0,533

Dane w tabeli 101. wskazują, że liczba sądów opisowych podawanych w autonarracjach dzieci w młodszym wieku szkolnym nie zależy tylko od łącznego oddziaływania trzech czynników: poziomu wyjściowego wyników pomiaru tej zmiennej, działania czynnika dojrzewania i przynależności do grupy E lub K.



Wykres 34. Porównanie wyników pomiaru Ja opisowego z uwzględnieniem działania czasu, czynnika eksperymentalnego oraz wyjściowego poziomu danej właściwości u badanych uczniów

Analizując dane ilustrujące zmiany w zakresie liczby informacji opisujących podawanych przez dzieci w autonarracjach (Wykres 34.) widzi się wyraźnie korzystny, pozytywny wpływ czynnik eksperymentalnego na wzrost wyników w III etapie badań, zauważany we wszystkich wyłonionych podgrupach eksperymentalnych. Różnice średnich w III etapie badań rozpatrywane pomiędzy analogicznymi podgrupami dzieci z grupy E i K są dość wyraźne (zwłaszcza w podgrupach GE2/GK2 i GE3/GK3) i są istotne statystycznie (p=0,0000). Kolejny nasuwający się wniosek z analizy danych przedstawionych na wykresie dotyczy powtarzającej się tendencji spadku wyników po I etapie badań w podgrupach dzieci o najwyższych początkowych wynikach. Wyraźny, utrzymujący się wpływ działań eksperymentalnych zauważyć można również w IV etapie — dotyczy to wszystkich podgrup dzieci uczestniczących w programie eksperymentalnym.

5.5. Zmiany w kompetencjach dzieci zachodzące pod wpływem dojrzewania i uczenia się szkolnego

5.5.1. Efektywność programu edukacji „Od twórczości potencjalnej do autokreacji" — analiza zmian ilościowych

Dane przedstawione w tabeli 102. to zestawienie różnic w wynikach uzyskanych w zakresie każdej zmiennej pomiędzy III i II etapem badań w porównywanych grupach E i K. Porównanie różnic w grupie E i K oraz sprawdzenie istotności statystycznej poszczególnych zmian w zakresie zmiennych, pozwolą odpowiedzieć na następujące pytania: czy zmiany poziomu określonej

Tabela 102. Rezultaty porównania różnic (zmian) wyników badań przeprowadzonych przed i po eksperymencie (III i II etap badań)

Zmienne	Grupa E (N=123)			Grupa K (N=127)			Test U Manna-Whitney'a		
	Zmiany M3-M2	Sd.	Min.-Max.	Zmiany M3-M2	Sd.	Min.-Max.	U	Z	p
Płynność	7,033	5,083	-6; 20	3,606	5,041	-20; 20	4833,5	-5,208	0,000
Giętkość	4,805	4,217	-10; 16	2,732	4,990	-8; 15	5636,0	-3,804	0,000
Oryginalność	4,407	3,557	-9; 16	0,252	2,681	-6; 7	2407,5	-9,452	0,000
Myślenie twórcze	16,244	9,426	-6; 43	6,591	9,032	-24; 35	3514,0	-7,516	0,000
Wyobraźnia	24,000	19,082	-22; 76	23,039	25,237	-52; 92	7529,0	-0,492	0,622
Uzdoln. A	7,787	10,033	-24; 35	4,133	10,018	-32; 53	5954,0	-3,248	0,001
Uzdoln. B	4,650	13,003	-25; 37	1,457	10,470	-24; 35	6473,5	-2,339	0,019
Uzdoln. twórcze	6,264	8,898	-15; 32	2,795	7,982	-18; 27	5884,5	-3,369	0,001
Myśl. analityczne	5,203	5,738	-9; 30	4,632	8,999	-15; 35	6849,0	-1,683	0,092
Samooc. globalna	3,634	7,922	-19; 20	0,472	4,832	-9; 14	5411,0	-4,198	0,000
Samooc. szczegół.	1,967	11,171	-48; 32	-1,181	10,083	-36; 26	6106,5	-2,981	0,003
Ekspresja	0,870	2,000	-5; 6	0,150	2,665	-7; 11	6015,0	-3,141	0,001
Życzliwość	0,724	1,789	-4; 5	-0,291	2,016	-6; 9	5083,0	-4,772	0,000
Wytrwałość	0,951	2,028	-5; 7	-0,701	2,132	-7; 6	44,80,0	-5,827	0,000
Towarzyskość	0,585	1,946	-6; 6	0,094	2,121	-4; 6	6636,5	-2,054	0,037
Taktowność	1,138	1,575	-3; 6	-0,047	1,413	-4; 5	4272,5	-6,190	0,000
Koncentracja	-0,220	2,324	-6; 4	0,331	1,691	-4; 5	7099,5	1,244	0,207
Pozytywne	4,049	6,458	-13; 17	-0,465	6,200	-14; 28	4386,5	-5,990	0,000
Nadruchliwość	-0,350	1,851	-6; 5	-0,051	2,005	-5; 9	7269,0	0,947	0,343
Odsuwanie się	-0,959	1,853	-7; 5	0,583	2,143	-6; 5	4517,0	5,762	0,000
Nerwowość	-0,504	1,857	-7; 3	-0,165	1,602	-5; 4	7237,0	1,003	0,316
Roztargnienie	-0,138	1,748	-5; 4	0,551	2,115	-6; 5	6286,5	2,666	0,008
Nieśmiałość	0,244	1,422	-3;4	0,961	2,041	-4;7	6006,5	3,156	0,002
Zawziętość	-0,667	1,491	-8;3	0,685	1,947	-8;9	3907,0	6,829	0,000
Negatywne	-2,374	4,984	-15;11	2,559	5,910	-12;23	4074,0	6,537	0,000
Kompetencje społ.	6,423	9,582	-24;27	-3,024	9,063	-34;33	3275,0	-7,935	0,000
Obraz Ja	12,114	11,739	-25;56	0,047	9,611	-63;27	2712,0	-8,920	0,000

zmiennej wyrażające się we wzroście lub spadku wyników w III etapie badań w obydwu porównywanych grupach (E i K) są jednakowe? Czy różnice zmian zachodzących w obydwu grupach są istotne statystycznie? Dodatnia wartość wskazuje na wzrost, natomiast ujemna na spadek wyników w III okresie badań w porównaniu do wyników z badań przeprowadzonych tuż przed eksperymentem. Warto zwrócić też uwagę na wyniki skrajne (min. i max.) świadczące o najwyższym zanotowanym w danej grupie spadku lub wzroście wyników.

Na podstawie analizy danych (Tabela 102) można stwierdzić, że z edukacyjnego punktu widzenia oczekiwany wzrost wyników poszczególnych zmiennych zaobserwować można w grupie dzieci, które brały udział w eksperymencie pedagogicznym. Zanotowano wzrost wskaźników wszystkich zmiennych (poza poziomem koncentracji, której wyniki pomiaru obniżyły się nieznacznie (-0,2 pkt.). Wzrost wyników, choć nie wszystkich zmiennych, zanotowano również w grupie dzieci, które nie uczestniczyły w eksperymencie. Przyrosty wyników nie są, tak duże, jak w grupie E, a ponadto nie dotyczą wszystkich zmiennych. Minimalnie w grupie K po III etapie badań w stosunku do II etapu obniżyły się wyniki pomiaru takich zmiennych, jak: życzliwość, wytrwałość, taktowność oraz ogólny wynik pomiaru stopnia nasilenia cech pozytywnych. Jeśli chodzi o cechy negatywne, w grupie E można stwierdzić również korzystne zmiany wyrażające się w spadku poziomu większości cech (poza nieśmiałością), co również świadczy o pozytywnym działaniu czynnika eksperymentalnego. W grupie eksperymentalnej wskaźnik pomiaru nieśmiałości wzrósł niewiele, bo jedynie o 0,24 pkt.. Natomiast w III etapie badań w stosunku do etapu II dzieci z grupy kontrolnej nieznacznie podwyższyły wyniki pomiaru nadruchliwości i nerwowości, a przy tym obniżyły o 3 punkty ogólny wynik poziomu kompetencji społecznych.

Warto przede wszystkim podkreślić, że po przeprowadzonym eksperymencie nastąpiły bardzo wyraźne, korzystne zmiany w grupie E, polegające na wzroście liczby informacji o sobie podawanych przez dzieci w autonarracjach, natomiast w grupie K w zasadzie nie zanotowano ani spadku, ani wzrostu wyników dotyczących tej zmiennej.

Podsumowując należy podkreślić, że analiza porównawcza różnic wyników pomiaru 27 różnych zmiennych w III i II etapie badań dla grupy E i grupy K wskazuje, że różnice dotyczące spadku lub wzrostu poziomu badanych właściwości są w większości zmiennych istotne statystycznie, wskazując na pozytywny wpływ eksperymentu. W przypadku takich zmiennych, jak wyobraźnia, myślenie analityczne, koncentracja, nadruchliwość i nerwowość różnice wyników etapu III i II dla grupy E i K nie są istotne statystycznie (p>0,05), natomiast w odniesieniu do towarzyskości oraz uzdolnień twórczych mierzonych

za pomocą wersji B testu Urbana — Jellena różnice przyrostu lub spadku wyników pomiędzy porównywanymi grupami są istotne jedynie na poziomie 0,05, a nieistotne na poziomie 0,001. Na podstawie przeprowadzonej analizy można odpowiedzieć na podstawowe pytanie, o to, które zmienne wchodzące w skład poszczególnych grup kompetencji dziecka i poczucia kompetencji istotnie zmieniają się pod wpływem działań eksperymentalnych? Na podstawie analizy danych w tabeli 102. łatwiej jest odpowiedzieć na pytanie o te zmienne, których wyniki nie zmieniają się w sposób istotny statystycznie pod wpływem działań eksperymentalnych. Wyniki badań wskazują na cztery z 27 zmiennych, mianowicie: wyobraźnię, koncentrację, nadruchliwość i nerwowość.

Kolejne pytanie, na które można udzielić odpowiedzi na podstawie analizy wyników badań zamieszczonych w tabeli 103., można sformułować następująco: czy istniejące przed i po eksperymencie zróżnicowanie wewnątrzgrupowe zmieniało się porównywalnie w obydwu grupach E i K? Czy są istotne statystycznie różnice w zmianach zróżnicowania wewnątrzgrupowego w grupie E i w grupie K zachodzących w III etapie badań w porównaniu z badaniami przeprowadzonymi tuż przed eksperymentem? Inaczej mówiąc, czy udział w eksperymencie powoduje istotne zmiany w zróżnicowaniu wewnątrzgrupowym, to znaczy czy zwiększa różnice pomiędzy dziećmi, czy je niweluje? Warto również dokonać ostatecznego bilansu zmian na podstawie oceny wielkości różnicy różnic w wynikach pomiędzy III i II etapem badań, czyli przed i po eksperymencie, w obydwu porównywanych grupach. Wartości dodatnie świadczą o korzystnych (większych zmianach w zakresie cech pozytywnych – pożądanych – w grupie E), wartości ujemne odnośnie cech pozytywnych świadczyć będą na korzyść zmian w grupie K. Natomiast wartości ujemne odnoszące się do różnic pomiędzy różnicami wyników III i II etapu badań wskazywać będą na większy spadek nasilenia danej cechy negatywnej, niepożądanej, u dzieci z grupy E. Dane do wymienionych porównań zawiera tabela 103.

Na podstawie porównania wartości różnicy średnich zmian wyników poszczególnych zmiennych w grupie E i K należy stwierdzić, że różnice wzrostu poziomu 18 zmiennych wskazujących na pozytywne właściwości dziecka przemawiają na korzyść dzieci z grupy E. Jedynie różnice zmian w zakresie wyników pomiaru koncentracji świadczą na korzyść dzieci z grupy K. Jednak analiza wartości p wskazuje, że różnice wzrostu wyników takich zmiennych, jak: wyobraźnia, myślenie analityczne i towarzyskość (p>0,05) nie są istotne statystycznie. Ogólnie można stwierdzić, że poza wymienionymi cechami, pozostałe właściwości poznawcze i społeczne dziecka, uznane hipotetycznie za sprzyjające twórczości, podlegają nie tylko naturalnemu rozwojowi, ale zdecydowanie rozwijają się w pożądanym kierunku pod wpływem podejmowa-

Tabela 103. Rezultaty porównania różnicy różnic (zmian) wyników badań przeprowadzonych przed i po eksperymencie (III i II etap badań)

Zmienne	Różnica różnic (3-2E) — (3-2K)	t	p	F	p
Płynność	3,427	-5,351	0,000	1,016	0,927
Giętkość	2,073	-3,940	0,000	1,058	0,752
Oryginalność	4,155	-10,449	0,000	1,760	0,002
Myślenie twórcze	9,653	-8,269	0,000	1,089	0,635
Wyobraźnia	0,961	-0,339	0,735	1,749	0,002
Uzdolnienia twórcze — A	3,654	-2,952	0,003	1,003	0,986
Uzdolnienia twórcze — B	3,193	-2,142	0,033	1,543	0,016
Uzdolnienia twórcze — (A i B)	3,469	-3,247	0,001	1,243	0,227
Myślenie analityczne	0,571	0,590	0,056	1,740	0,000
Samoocena globalna	3,162	-3,823	0,000	2,688	0,000
Samooceny szczegółowe	3,148	-2,341	0,020	1,227	0,255
Ekspresja	0,720	-2,663	0,008	1,282	0,168
Życzliwość	1,015	-4,205	0,000	1,270	0,186
Wytrwałość	1,652	-6,274	0,000	1,105	0,579
Towarzyskość	0,491	-1,905	0,058	1,188	0,339
Taktowność	1,185	-6,267	0,000	1,242	0,229
Koncentracja	-0,551	2,145	0,033	1,890	0,000
Cechy pozytywne — ogółem	4,514	-5,638	0,000	1,085	0,650
Nadruchliwość	-0,299	1,206	0,229	1,174	0,375
Odsuwanie się	-1,542	6,077	0,000	1,338	0,106
Nerwowość	-0,339	1,545	0,123	1,343	0,101
Roztargnienie	-0,689	2,805	0,005	1,464	0,035
Nieśmiałość	-0,717	3,212	0,001	2,060	0,000
Zawziętość	-1,352	6,149	0,000	1,704	0,003
Cechy negatywne — ogółem	-4,933	7,123	0,000	1,406	0,059
Kompetencje społeczne	9,447	-8,010	0,000	1,118	0,535
Obraz Ja	12,067	-8,905	0,000	1,492	0,026

nia twórczej aktywności. Analiza zmian właściwości i zachowań negatywnych wskazuje również na korzystne zmiany (spadek wskaźników nasilenia tych cech) w grupie dzieci uczestniczących w eksperymencie. Natomiast różnice spadku wartości wyników nadruchliwości i roztargnienia w obydwu grupach (E i K) nie są również statystycznie istotne (p>0,05) (Tabela 103).

Warto na zakończenie analizy przyjrzeć się wynikom świadczącym o wewnętrznym zróżnicowaniu zmian w zakresie poszczególnych pozytywnych i negatywnych właściwości dzieci w porównywanych grupach. Stopień zróżnicowania wyników dzieci z grupy E i grupy K dotyczących wzrostu lub spadku poziomu cech jest statystycznie istotny (p<0,001) w odniesieniu do takich zmiennych, jak: oryginalność, samoocena globalna, czyli poczucie własnej wartości, koncentracja, nieśmiałość i zawziętość. Natomiast różnice w przyroście lub spadku jakiejś właściwości w grupie E i grupie K na poziomie p<0,05 odnoszą się do: wyobraźni, uzdolnień twórczych mierzonych za pomocą wersji B Testu Urbana-Jellena, roztargnienia i obrazu Ja.

Ogólna konkluzja z przeprowadzonej analizy jest następująca: udział dzieci w programie eksperymentalnym i podejmowanie aktywności kreacyjnej i autokreacyjnej sprzyja rozwojowi kompetencji poznawczych i społecznych dziecka oraz poczuciu tych kompetencji, zwiększając poczucie własnej wartości oraz sprzyja nabywaniu nowych informacji o sobie i budowaniu z nich wiedzy o sobie jako istotnego elementu obrazu Ja.

Udział dzieci w eksperymencie a wyniki pomiaru kompetencji

W tej części tekstu przedstawione są wyniki poszukiwania układu takich czynników, które na podstawie analizy wyników zbioru zmiennych pozwalają odróżnić dzieci, które uczestnicząc w eksperymencie podejmowały aktywność twórczą, w tym autokreacyjną, od tych, które takiej aktywności nie podejmowały w procesie edukacji. Zmienną zależną jest tu zmienna nominalna, dychotomiczna, tj. uczestniczenie w eksperymencie (grupa E) lub nie uczestniczenie (grupa K). Zbiór zmiennych niezależnych tworzy zestaw oryginalnych, pojedynczych zmiennych. Pytanie badawcze brzmi: na podstawie których zmiennych można orzec, że dziecko brało lub nie udział w eksperymencie? Regresja logistyczna pozwala ocenić, jak dobrze określony zbiór zmiennych wyznacza lub wyjaśnia naszą zmienną zależną. Ocena „dobroci dopasowania" pokazuje, na ile zbiór predyktorów jest adekwatny do modelu. Ponadto wskazuje relatywną ważność każdego predyktora lub ich interakcje. Regresję wykonano trzykrotnie, każdorazowo dla wyjściowego tego samego zbioru zmiennych. Zastosowano metodę najmniejszego prawdopodobieństwa przy błędzie średniokwadratowym wyskalowanym na wartość 1. W badaniu poddano 21 zmiennych wyjściowych zaliczanych do grupy kompetencji poznawczych, społecznych, poczucia kompetencji oraz obrazu Ja.

Tabela 104. Wyniki estymacji parametrów modelu — wyniki II etapu badań (N=250)

	Wyraz wolny	Oryg.	Myśl. analit.	Samooc. glob.	Wytrw.	Towarzyskość	Takt.	Nadruchl.	Odsuw.	Nerw.
Ocena	4,467	-0,102	0,043	-0,077	-0,325	0,515	-0,248	-0,303	0,316	-0,237
Błąd stand.	3,305	0,048	0,019	0,024	0,078	0,104	0,106	0,078	0,110	0,078
χ^2 Walda	1,909	4,478	5,088	10,577	17,432	24,631	5,537	15,260	8,173	9,281
Poziom p	0,167	0,034	0,024	0,001	0,000	0,000	0,019	0,000	0,004	0,002
Iloraz szans	96,249	0,903	1,044	0,926	0,722	1,674	0,780	0,738	1,371	0,788

Dla wyników pochodzących z II etapu badań, tj. przed eksperymentem w grupie E, wartość statystyki dobroci dopasowania, χ^2 (9) wynosi 79,1, przy p=0,000. Dla analizowanego modelu wartość χ^2 dla różnicy między aktualnym modelem a modelem tylko z wyrazem wolnym jest wysoce istotna. Zatem można powiedzieć, że wyodrębnione w modelu zmienne: oryginalność, myślenie analityczne, samoocena globalna, wytrwałość, towarzyskość, taktowność, nadruchliwość, odsuwanie się i nerwowość, istotnie wpływają na wyniki dzieci z obydwu grup w ten sposób, że na ich podstawie można wskazać dzieci, które uczestniczyły w eksperymencie i te, które nie brały w nim udziału. Wymienione zmienne są istotnie związane z podejmowaniem lub niepodejmowaniem twórczej i autokreacyjnej aktywności w szkole. Analizując niektóre wartości estymatorów poszczególnych parametrów modelu (tu np. iloraz szans), można powiedzieć, o ile razy wyższe bądź niższe są wyniki poszczególnych zmiennych u dzieci z grupy E w porównaniu do wyników dzieci z grupy kontrolnej. W naszym przypadku możemy powiedzieć, że np. wyniki pomiaru towarzyskości dzieci z grupy eksperymentalnej są o 1,7 razy wyższe niż dzieci z grupy kontrolnej (Tabela 104).

Tabela105. Wyniki estymacji parametrów modelu — wyniki trzeciego etapu badań (N=250)

	Wyraz wolny	Oryg.	Myśl. analit.	Samo-oc. glob.	Wytr.	Towa-rzysk.	Konc.	Nad-ruch.	Nerw.	Zawz.	Obraz Ja
Ocena	-3,621	0,268	0,047	-0,132	0,254	0,220	-0,202	-0,188	0,513	-0,437	0,070
Błąd stand.	2,744	0,055	0,026	0,037	0,105	0,092	0,098	0,71	0,146	0,119	0,017
χ^2 Walda	1,742	23,653	3,274	13,378	5,873	5,762	4,284	7,118	12,298	13,437	16,385
Poziom p	0,187	0,000	0,070	0,000	0,015	0,016	0,038	0,008	0,000	0,000	0,000
Iloraz szans	0,027	1,307	1,048	0,876	1,289	1,247	0,817	0,828	1,671	0,646	1,072

Wartość testu dobroci dopasowania dla modelu zmiennych określonych po przeprowadzonym eksperymencie wskazuje również, że model jest dobrze dopasowany do naszych zmiennych (χ^2 wynosi 132,99, p=0,000) (Tabela 105). Można stwierdzić, że model ten wnosi coś nowego, ponieważ różni się istotnie od modelu tylko z wyrazem wolnym. Zmienne: oryginalność, myślenie analityczne, poczucie własnej wartości, wytrwałość, towarzyskość, koncentracja, nadruchliwość, nerwowość, zawziętość i obraz Ja analizowany w aspekcie zasobu wiedzy o sobie istotnie wpływają na wyniki dzieci z grupy eksperymentalnej i kontrolnej.

Tabela 106. Wyniki estymacji parametrów modelu — wyniki różnice wyników między III a II etapem badań (N=250)

	Wyraz wolny	Giętk.	Orygi-naln.	Uzdoln. twórcze	Samoc. globalna	Wytrw.	Odsuw. się	Zawz.	Obraz Ja
Ocena	-2,442	0,090	0,413	0,059	0,072	0,492	-0,361	-0,372	0,153
Błąd stand.	0,432	0,063	0,087	0,028	0,035	0,130	0,116	0,140	0,029
χ^2 Walda	31,979	2,063	22,549	4,404	4,246	14,214	9,728	7,008	2,803
Poziom p	0,000	0,151	0,000	0,036	0,039	0,000	0,002	0,008	0,000
Iloraz szans	0,087	1,094	1,512	1,061	1,075	1,635	0,697	0,690	1,165

Wartość χ^2 (test dobroci dopasowania) dla różnicy między przedstawionym aktualnym modelem, a modelem tylko z wyrazem wolnym jest wysoce istotna (p=0,000, χ^2=214,58). Można stwierdzić, że z 21 wyłoniono osiem zmiennych (lub ich interakcje), które są dobrymi predykatorami wyników dzieci z grupy eksperymentalnej. Wartości estymatorów parametrów poszczególnych zmiennych wchodzących w skład modelu wskazują ich relatywną wartość. Należałoby zwrócić szczególną uwagę na iloraz szans dla oryginalności wskazujący, że różnica wyników tej zmiennej między III i II etapem badań jest o 1,5 razy wyższa niż różnica wyników oryginalności dzieci z grupy kontrolnej. Poziom istotności χ^2 Walda jest tylko nieistotny statystycznie na poziomie 0,05 dla giętkości, ale wyłączenie tej zmiennej ze zbioru znacznie pogorszyło wyniki przewidywania (Tabela 106).

Tabela 107. Porównanie klasyfikacji przypadków z trzech etapów badań

	Etap 2			Etap 3			Etap 3-2		
Obserwowane	Przew. K	Przew. E	%	Przew. K	Przew. E	%	Przew. K	Przew. E	%
Kontrolna	94	33	74,0	102	25	80,3	116	11	91,3
Eksperymentalna	39	84	68,3	22	101	82,1	11	112	91,1

Dane w tabeli 107. wskazują liczbę poprawnie i niepoprawnie zaklasyfikowanych przypadków przy wyliczonych modelach [Stanisz, 2000, t. 2, s. 219]. Analiza porównawcza wyników wyłonionego w modelu zbioru zmiennych z badań przeprowadzonych przed eksperymentem (etap II) i po eksperymencie (etap III) oraz dla obliczonych różnic pomiędzy wartościami wyników uzyskanych w obydwu porównywanych okresach badań wskazuje wyraźnie na poprawę trafności przewidywania po przeprowadzonym eksperymencie. Poprawność ta wzrasta do ponad 90% w sytuacji, kiedy bierzemy pod uwagę różnice wyników poszczególnych zmiennych określonych w III i II etapie. Jest to jeszcze jeden dowód na to, że udział dzieci w eksperymencie istotnie wpływa na wyniki pomiaru zmiennych wyłonionych w modelach.

5.5.2. Efektywność programu edukacji — analiza zmian jakościowych

W tej części pracy dokonano porównania przeprowadzonej dwunastokrotnie analizy czynnikowej w celu odkrycia podstawowego układu czynników, które wywołują obserwowalne empirycznie związki między wynikami pojedynczych zmiennych. Analiza czynnikowa jest tu wykorzystana jako metoda tłumaczenia korelacji pomiędzy wszystkimi zmiennymi wprowadzonymi do badań. Przypomnieć należy, że czynnik to zmienna, której w badaniu wprost nie mierzymy, ale która ma wpływ na inne zmienne. Analizę czynnikową zastosowano w celu odkrycia czynników, które są odpowiedzialne za zachowania kilku zmiennych. Inaczej mówiąc, w celu wykrycia ukrytych zmiennych odpowiedzialnych za osiągnięte rezultaty. Otrzymaną strukturę czynnikową poddano rotacji, metodą *Varimax*, która pozwala minimalizować liczbę zmiennych o wysokich ładunkach na kolejnych czynnikach i pozwala na uzyskanie struktury bez czynnika ogólnego. Rotacja *Varimax* ma gwarantować brak korelacji między czynnikami [Wieczorkowska, Kochański, Eljaszuk, 2004, s. 95].

W poszczególnych tabelach przedstawione będą wartości ładunków czynnikowych[4] tylko tych zmiennych, które włączono do danego czynnika. Dla czytelności tabeli ładunki mniejsze od 0,50 zostały pominięte. Przyjęto tu, że wartości powyżej 0,70 traktowane będą jako rzeczywiście istotne dla danego czynnika, natomiast podane będę również wartości powyżej 0,50, przy założeniu, że wnioski z nich wyprowadzane muszą być dość ostrożnie.

W efekcie przeprowadzonej analizy czynnikowej wyłonione zostały trzy czynniki, wyjaśniające łącznie 49% wariancji (Tabela 108). Czynniki te wyznaczają różne „typy" dziecka. Czynnik pierwszy zinterpretowany został jako „dziecko niegrzeczne", bez wysokiego poczucia własnej wartości, sprawiające kłopoty wychowawcze. Określają je takie cechy, jak: nadruchliwość, nerwowość, roztargnienie, zawziętość oraz brak koncentracji, wytrwałości i taktu. Czynnik drugi, „dziecko otwarte" na relacje z innymi, określają następujące cechy: ekspresja, towarzyskość, życzliwość, brak odsuwania się i nieśmiałości oraz wysokie poczucie własnej wartości. Trzeci czynnik, opisuje „dziecko potencjalnie twórcze", ale z bardzo niskim poczuciem własnej wartości (-0,004) i niskimi wynikami samoocen szczegółowych (0,150). Do żadnego czynnika nie weszły takie zmienne, jak: wyobraźnia, uzdolnienia twórcze i obraz Ja.

[4] Ładunek czynnikowy określa stopień nasycenia zmiennej danym czynnikiem. Możemy traktować wartość ładunku czynnikowego jako współczynnik korelacji pomiędzy zmienną a czynnikiem.

Tabela 108. Struktura skal i ładunki czynnikowe wyodrębnione z wyników I etapu dla całej grupy badawczej (N=250)

Zmienna	Czynnik 1	Czynnik 2	Czynnik 3
Płynność			0,842468
Giętkość			0,878694
Oryginalność			0,560990
Wyobraźnia			
Uzdolnienia twórcze			
Myślenie analityczne			
Samoocena globalna		0,689222	
Samooceny szczegółowe			
Ekspresja		0,920800	
Życzliwość		0,578800	
Wytrwałość	-0,751450		
Towarzyskość		0,724721	
Taktowność	-0,882306		
Koncentracja	-0,648894		
Nadruchliwość	0,869358		
Odsuwanie się		-0,590595	
Nerwowość	0,654055		
Roztargnienie	0,890041		
Nieśmiałość		-0,733964	
Zawziętość	0,628755		
Obraz Ja			
Wariancja wyjaśniona	4,664023	3,571099	2,039680
Udział	0,222096	0,170052	0,097128

Zmienne te ze względu na mały zasób zmienności wspólnej należałoby traktować jako osobne tzw. czynniki swoiste [Orłowski, 2001, s. 100], które nie są skorelowane ani z wyłonionymi czynnikami, ani z pozostałymi czynnikami swoistymi [Zakrzewska, 1994, s. 20]. Natomiast myślenie analityczne jest czynnikiem kooperacyjnym ze względu na podobne wartości w czynniku pierwszym (-0,24) i drugim (0,23).

Procedura analizy czynnikowej przeprowadzonej dla danych pochodzących z grupy kontrolnej, odnoszących się do wyników wszystkich wyjściowych zmiennych dla etapu I, wyłoniła cztery odrębne czynniki, które łącznie wyjaśniają 54,7% wariancji wspólnej (Tabela 109). Wyniki analizy dla grupy kontrolnej są bardzo podobne do analizy czynnikowej wykonanej dla całej próby badawczej. Czynnik pierwszy określa tzw. dziecko trudne — niegrzeczne. Obejmuje te same zmienne, które zostały wyłonione w analizie poprzedniej. Z czynnika drugiego, określającego dziecko otwarte, wypadła życzliwość, stanowiąc czwarty czynnik, tzw. swoisty, określony jako dziecko życzliwe, ale nie

ekspresyjne. Natomiast czynnik trzeci obejmuje cechy dziecka potencjalnie twórczego. Czynnikiem kooperacyjnym okazało się myślenie analityczne uzyskujące podobne (od -0,24 dla czynnika pierwszego 0,24 dla czynnika drugiego i 0,24 dla czynnika trzeciego). Czynniki swoiste to wyobraźnia, uzdolnienia twórcze, samooceny szczegółowe i obraz Ja. Wymienione zmienne nie są skorelowane ani z wymienionymi czynnikami, nie tworzą też oddzielnych czynników (Tabela 109).

Tabela 109. Struktura skal i ładunki czynnikowe wyodrębnione z wyników I etapu badań w grupie K

Zmienna	Czynnik 1	Czynnik 2	Czynnik 3	Czynnik 4
Płynność			0,835603	
Giętkość			0,894672	
Oryginalność			0,546193	
Wyobraźnia				
Uzdolnienia twórcze				
Myślenie analityczne				
Samoocena globalna		0,703747		
Samooceny szczegółowe				
Ekspresja		0,885863		
Życzliwość				0,660014
Wytrwałość	-0,762784			
Towarzyskość		0,715141		
Taktowność	-0,800258			
Koncentracja	-0,701543			
Nadruchliwość	0,872255			
Odsuwanie się		-0,509066		
Nerwowość	0,635736			
Roztargnienie	0,937685			
Nieśmiałość		-0,686715		
Zawziętość	0,616796			
Obraz Ja				
War. Wyjaśn.	4,527796	3,350061	2,245938	1,378363
Udział	0,215609	0,159527	0,106949	0,065636

Nieco inną strukturę czynnikową uzyskano dla grupy eksperymentalnej (Tabela 110). Cztery czynniki wyjaśniają łącznie 58,2% wariancji. Wszystkie zmienne (oprócz pięciu: wyobraźni, uzdolnień twórczych, myślenia analitycznego, samoocen szczegółowej i obrazu Ja, które należy uznać za czynniki swoiste) zawierają się w czterech czynnikach. Czynniki te określają one kolejno: „dziecko grzeczne i pogodne", „dziecko otwarte na innych", „dziecko potencjalnie twórcze" i „dziecko nerwowe i zawzięte". Podobnie jak w poprzednich analizach do żadnego z czynników nie weszło myślenie analityczne, choć nie jest już czynnikiem kooperacyjnym, ale bardziej związane jest z czynnikiem

pierwszym (dobry, pogodny uczeń). Natomiast wyobraźnia, samooceny szczegółowe, uzdolnienia twórcze i obraz Ja to tzw. czynniki swoiste, które nie łączą się ani z wyodrębnionymi czynnikami, ani same ze sobą.

Tabela 110. Struktura skal i ładunki czynnikowe wyodrębnione z wyników I etapu badań w grupie E

Zmienna	Czynnik 1	Czynnik 2	Czynnik 3	Czynnik 4
Płynność			0,799557	
Giętkość			0,859924	
Oryginalność			0,628796	
Wyobraźnia				
Uzdolnienia twórcze				
Myślenie analityczne				
Samoocena globalna	0,608027	0,619062		
Samooceny szczegółowe				
Ekspresja		0,918651		
Życzliwość		0,704109		
Wytrwałość	0,812229			
Towarzyskość		0,773465		
Taktowność	0,817073			
Koncentracja	0,757577			
Nadruchliwość	-0,791665			
Odsuwanie się		-0,662289		
Nerwowość				0,737639
Roztargnienie	-0,935110			
Nieśmiałość		-0,782324		
Zawziętość				0,792575
Obraz Ja				
War. Wyjaśn.	4,500482	3,771200	1,978661	1,971820
Udział	0,214309	0,179581	0,094222	0,093896

Trzy czynniki wyłonione na podstawie wyników wszystkich zmiennych dla wszystkich dzieci (N=250) w II etapie badań wyjaśniają ogólnie 49,5% wariancji (Tabela 111). Czynnik pierwszy określa cechy tzw. „niegrzecznego dziecka" (wysoka nadruchliwość, nerwowość, roztargnienie i zawziętość, a jednocześnie brak wytrwałości, taktowności). Czynnik drugi to cechy opisujące tzw. „dziecko otwarte na innych" z wysokim poczuciem własnej wartości, ekspresyjne, życzliwe, towarzyskie, a jednocześnie takie, które nie jest nieśmiałe i nie wycofuje się z kontaktów społecznych. Trzeci czynnik opisuje tzw. dziecko potencjalnie twórcze. Poza wyłonionymi czynnikami, do niezależnych zmiennych, które należy uznać za odrębne czynniki swoiste niekorelujące ani ze sobą, ani z wyłonionymi czynnikami, zaliczyć należy: wyobraźnię, uzdolnienia twórcze, myślenie analityczne, samooceny szczegółowe i obraz Ja.

Tabela 111. Struktura skal i ładunki czynnikowe wyodrębnione z wyników II etapu badań

Zmienna	Czynnik 1	Czynnik 2	Czynnik 3
Płynność			0,812657
Giętkość			0,759784
Oryginalność			0,592760
Wyobraźnia			
Uzdoln. twórcze			
Myślenie analityczne			
Samoocena globalna		0,774968	
Samooceny szczegółowe			
Ekspresja		0,874670	
Życzliwość		0,676087	
Wytrwałość	-0,614599		
Towarzyskość		0,830996	
Taktowność	-0,893644		
Koncentracja			
Nadruchliwość	0,871278		
Odsuwanie się		-0,597705	
Nerwowość	-0,853392		
Roztargnienie	0,826995		
Nieśmiałość		-0,705921	
Zawziętość	0,817083		
Obraz Ja			
War. Wyjaśn.	4,653885	3,863394	1,875140
Udział	0,221614	0,183971	0,089292

Cztery czynniki wyłonione w analizie czynnikowej na podstawie wyników wszystkich zmiennych dla dzieci z grupy kontrolnej, w II etapie badań wyjaśniają ogólnie 54,6% wariancji (Tabela 112). Czynnik pierwszy określa cechy tzw. „niegrzecznego dziecka" (wysoka nadruchliwość, nerwowość i zawziętość, a jednocześnie brak wytrwałości i taktowności). Czynnik drugi to cechy opisujące tzw. „dziecko otwarte na innych", a przy tym o wysokim poczuciu własnej wartości, ekspresyjne, życzliwe, towarzyskie, a jednocześnie takie, które nie jest nieśmiałe i nie wycofuje się z kontaktów społecznych. Trzeci czynnik opisuje tzw. „dziecko pilne" (wysoki ładunek czynnikowy koncentracji i nieco niższy niż 0,50 (0,49), ujemny ładunek czynnikowy roztargnienia. Natomiast czwarty czynnik tworzą cechy „dziecka potencjalnie twórczego". Podobnie, jak w przypadku analizy czynnikowej wykonanej dla wyników całej próby badawczej, tak również w grupie kontrolnej nie znalazły się w strukturze czynnikowej takie zmienne, jak: wyobraźnia, uzdolnienia twórcze, myślenie analityczne, samooceny szczegółowe i obraz Ja. Zmienne te nie są skorelowane z żadnym z wyłonionych czynników.

Tabela 112. Struktura skal i ładunki czynnikowe wyodrębnione z wyników II etapu badań w grupie K

Zmienna	Czynnik 1	Czynnik 2	Czynnik 3	Czynnik 4
Płynność				0,765218
Giętkość				0,761753
Oryginalność				0,603550
Wyobraźnia				
Uzdolnienia twórcze				
Myślenie analityczne				
Samoocena globalna		0,801965		
Samooceny szczegółowe				
Ekspresja		0,815603		
Życzliwość		0,673993		
Wytrwałość	-0,628000			
Towarzyskość		0,880363		
Taktowność	-0,866175			
Koncentracja			0,539439	
Nadruchliwość	0,834742			
Odsuwanie się		-0,553873		
Nerwowość	0,965359			
Roztargnienie				
Nieśmiałość		-0,658346		
Zawziętość	0,919377			
Obraz Ja				
War. Wyjaśn.	4,843498	3,621214	1,143233	1,847962
Udział	0,230643	0,172439	0,054440	0,087998

Podobna struktura czynnikowa wyłoniła się z II etapu badań dla dzieci w grupie eksperymentalnej (Tabela 113). Łącznie trzy czynniki wyjaśniają 52,3% wariancji. W strukturze znalazły się czynniki, których zmienne opisują tzw. niegrzeczne, trudne wychowawczo dziecko, nadruchliwe, nerwowe, roztargnione i zawzięte, a przy tym niewytrwałe, nietaktowne, słabo koncentrujące się. Czynnik drugi, podobnie jak we wcześniej opisywanej strukturze, stanowią cechy „dziecka otwartego na innych" (urodzony przywódca) — o wysokim poczuciu własnej wartości, ekspresyjne, życzliwe i towarzyskie, a przy tym odważne i szukające kontaktów z innymi. Trzeci czynnik obejmuje cechy dziecka potencjalnie twórczego. Podobnie, jak w grupie K, poza czynnikami, jako niezwiązane z nimi i ze sobą wzajemnie, znalazły się takie właściwości dziecka, jak: wyobraźnia, uzdolnienia twórcze, myślenie analityczne, samooceny szczegółowe i obraz Ja.

Tabela 113. Struktura skal i ładunki czynnikowe wyodrębnione z wyników II etapu badań w grupie E

Zmienna	Czynnik 1	Czynnik 2	Czynnik 3
Płynność			0,719953
Giętkość			0,714418
Oryginalność			0,535003
Wyobraźnia			
Uzdolnienia twórcze			
Myślenie analityczne			
Samoocena globalna		0,705336	
Samooceny szczegółowe			
Ekspresja		0,902570	
Życzliwość		0,709465	
Wytrwałość	-0,650817		
Towarzyskość		0,838223	
Taktowność	-0,919004		
Koncentracja	-0,587165		
Nadruchliwość	0,871528		
Odsuwanie się		-0,692357	
Nerwowość	0,735180		
Roztargnienie	0,864738		
Nieśmiałość		-0,741941	
Zawziętość	0,757754		
Obraz Ja			
War. Wyjaśn.	4,801356	4,052026	2,130441
Udział	0,228636	0,192954	0,101450

W III etapie badań w wyniku analizy czynnikowej (Tabela 114) wyłoniono nowy, odrębny czynnik, zawierający cechy, które określają tzw. „pilnego ucznia" (wytrwałego, skoncentrowanego, niezbyt roztargnionego i o wysokim poczuciu własnej wartości). Kolejna zmiana w stosunku do dotychczas analizowanych struktur czynnikowych polega na tym, że do grupy cech opisujących „dziecko potencjalnie twórcze" nie weszła oryginalność. Natomiast cechy te zaczynają się łączyć z obrazem Ja (ładunek czynnikowy wynosi 0,49). Poza tymi powtarzają się dwa czynniki, tzw. „grzeczne dziecko" (taktowne, nie nadruchliwe, nie nerwowe i nie zawzięte). Drugi czynnik opisuje cechy „dziecka otwartego na innych" (ekspresyjne, towarzyskie, życzliwe, o wysokim poczuciu własnej wartości, a przy tym odważne i szukające kontaktów z innymi). Poza strukturą czynnikową zostały te same zmienne jak w poprzednich dwóch etapach, a oprócz nich również oryginalność myślenia twórczego. Ogólnie wyłonione czynniki wyjaśniają 56,2% wariancji.

Tabela 114. Struktura skal i ładunki czynnikowe wyodrębnione z wyników III etapu badań w grupie K

Zmienna	Czynnik 1	Czynnik 2	Czynnik 3	Czynnik 4
Płynność			0,724146	
Giętkość			0,891385	
Oryginalność				
Wyobraźnia				
Uzdolnienia twórcze				
Myślenie analityczne				
Samoocena globalna		0,684249		0,534267
Samooceny szczegółowe				
Ekspresja		0,885663		
Życzliwość		0,639218		
Wytrwałość				0,784061
Towarzyskość		0,726481		
Taktowność	0,769784			
Koncentracja				0,686144
Nadruchliwość	-0,718599			
Odsuwanie się		-0,520145		
Nerwowość	-0,956433			
Roztargnienie				-0,567898
Nieśmiałość		-0,753633		
Zawziętość	-0,899575			
Obraz Ja				
War. Wyjaśn.	4,040556	3,336152	2,023900	2,411680
Udział	0,192407	0,158864	0,096376	0,114842

Zdecydowanie inną strukturę czynnikową otrzymano w III etapie badań dla grupy dzieci biorących udział w eksperymencie (Tabela 115). Trzy wyłonione z analizy czynniki wyjaśniają łącznie 47,3% wariancji. Cechy, które łączą się wzajemnie, czyli są ze sobą skorelowane, opisują tzw. „dziecko trudne wychowawczo", dziecko niegrzeczne (nerwowe, zawzięte, roztargnione, nadruchliwe i nietaktowne). W skład drugiego czynnika, który można jeszcze określić jako opisujący tzw. otwarte na innych dziecko, ale już nie o wysokim poczuciu własnej wartości. Cecha ta weszła do trzeciego czynnika, korelując z takimi właściwościami, jak myślenie analityczne, wytrwałość i brak roztargnienia. Cechy te określają tzw. „dobrego i pilnego ucznia". W analizowanym etapie badań po przeprowadzonym eksperymencie nie były brane pod uwagę takie zmienne, jak: płynność, giętkość i oryginalność, wyobraźnia twórcza i uzdolnienia twórcze. Cechy te nie tworzą jednego czynnika. Można sądzić, że stanowią odrębne czynniki, tzw. swoiste.

Tabela 115. Struktura skal i ładunki czynnikowe wyodrębnione z wyników III etapu badań w grupie E

Zmienna	Czynnik 1	Czynnik 2	Czynnik 3
Płynność			
Giętkość			
Oryginalność			
Wyobraźnia			
Uzdolnienia twórcze			
Myślenie analityczne			0,513161
Samoocena globalna		0,558067	0,612180
Samooceny szczegółowe			
Ekspresja		0,933216	
Życzliwość		0,579115	
Wytrwałość			0,613195
Towarzyskość		0,780347	
Taktowność	-0,815043		
Koncentracja			
Nadruchliwość	0,716471		
Odsuwanie się		-0,527482	
Nerwowość	0,990248		
Roztargnienie	0,759588		
Nieśmiałość		-0,815890	
Zawziętość	0,950693		
Obraz Ja			
War. Wyjaśn.	4,553776	3,362216	2,002419
Udział	0,216846	0,160106	0,095353

Z wyników IV etapu badań wyłania się znowu nieco inna (w porównaniu zwłaszcza do I i II etapu) struktura czynnikowa. Nowy typ dziecka określa czynnik czwarty, nazwany „sfrustrowane potencjalnie twórcze dziecko" (Tabela 116). O takiej nazwie zadecydowały zmienne o wysokich ładunkach czynnikowych (płynność i giętkość), dość wysokie wyniki zasobu wiedzy o sobie i niezwykle niskie[5], bliskie zeru, wartości ładunków czynnikowych (0,0006 dla życzliwości i 0,0071 dla ekspresji oraz ujemne -0,0012 dla nieśmiałości). Poza tym czynnikiem, który wyraźnie nie zmienia struktury, jest czynnik drugi określony wcześniej jako „dziecko otwarte" (wypadła z tego czynnika zmienna z ujemnym ładunkiem odsuwanie się). Ponadto struktura czynnika pierwszego w zasadzie również nie została zmieniona (dodatkowo znalazła się zmienna – odsuwanie się. Czynnik ten określony został jako zbiór cech opisujących tzw. „grzeczne dziecko" (w potocznym rozumieniu nauczycieli), dobrego ucznia,

[5] Przy interpretacji czynników należy również sugerować się bardzo niskimi (bliskimi zeru) wartościami ładunków czynnikowych zmiennych znajdujących się w danej grupie zmiennych w zakresie wyłonionego czynnika [Zakrzewska, 1994].

Tabela 116. Struktura skal i ładunki czynnikowe wyodrębnione z wyników IV etapu badań w grupie K

Zmienna	Czynnik 1	Czynnik 2	Czynnik 3	Czynnik 4
Płynność				0,808718
Giętkość				0,735425
Oryginalność				
Wyobraźnia				
Uzdolnienia twórcze				
Myślenie analityczne				
Samoocena globalna		0,613568		
Samooceny szczegółowe				
Ekspresja		0,915279		
Życzliwość		0,582079		
Wytrwałość	0,848565			
Towarzyskość		0,814268		
Taktowność	0,840224			
Koncentracja	0,785914			
Nadruchliwość	-0,850016			
Odsuwanie się	-0,502866			
Nerwowość	-0,904079			
Roztargnienie	-0,910852			
Nieśmiałość		-0,610972		
Zawziętość			0,495158	
Obraz Ja				0,486511
War. Wyjaśn.	5,985884	3,049651	0,951145	1,813428
Udział	0,285042	0,145221	0,045293	0,086354

który nie sprawia kłopotów wychowawczych (wytrwałe, taktowne, skoncentrowane, spokojne (ujemny wynik nadruchliwości), kontaktowe (niski, ujemny wynik odsuwania się), spokojne (ujemny, ale bardzo wysoki wynik nerwowości), skupione (ujemny, wysoki wynik roztargnienia) oraz elastyczne (wysoki, ujemny wynik zawziętości). Drugi czynnik wyłoniony dla grupy kontrolnej w IV etapie badań grupuje cechy opisujące tzw. dziecko otwarte na relacje z innymi (tzw. cechy dobrego przywódcy) — wysokie poczucie własnej wartości, ekspresyjność, towarzyskość, brak nieśmiałości. Poza wymienionymi czynnikami znalazły się pojedyncze zmienne: oryginalność, wyobraźnia, uzdolnienia twórcze, myślenie analityczne, samooceny szczegółowe, które nie posiadają wspólnej zmienności, to znaczy nie są skorelowane z czynnikami.

Porównując zmiany w strukturze czynników wyłonionych w IV i III etapie badań okazuje się, że dwa pierwsze czynniki są identyczne (tzw. dziecko trudne wychowawczo, potocznie: niegrzeczne oraz dziecko otwarte na innych o wysokim poczuciu własnej wartości). Natomiast czynnik trzeci obejmuje inny skład zmiennych, zawiera zespół cech opisujących pilnego ucznia (wytrwałość,

Tabela 117. Struktura skal i ładunki czynnikowe wyodrębnione z wyników IV etapu badań w grupie E

Zmienna	Czynnik 1	Czynnik 2	Czynnik 3
Płynność			
Giętkość			
Oryginalność			
Wyobraźnia			
Uzdolnienia twórcze			
Myślenie analityczne			
Samoocena globalna		0,604453	
Samooceny szczegółowe			
Ekspresja		0,938354	
Życzliwość		0,611768	
Wytrwałość			0,523155
Towarzyskość		0,773018	
Taktowność	-0,802661		
Koncentracja			
Nadruchliwość	0,662050		-0,497392
Odsuwanie się		-0,531441	
Nerwowość	0,969255		
Roztargnienie	0,699094		-0,494506
Nieśmiałość		-0,747600	
Zawziętość	0,930194		
Obraz Ja			
War. Wyjaśn.	4,339258	3,599871	1,861187
Udział	0,206631	0,171422	0,088626

spokój, opanowanie i brak roztargnienia). Należy jednak podkreślić, że ładunki czynnikowe trzech zmiennych wchodzących w skład tego czynnika nie są zbyt wysokie, (poniżej 0,70), dlatego też należy dość ostrożnie interpretować znaczenie tego czynnika. Ogólnie trzy wyłonione czynniki wyjaśniają łącznie 46,7% wariancji (Tabela 117).

Wyniki kolejnej analizy czynnikowej (Tabela 118) przeprowadzonej w grupie kontrolnej dla różnic wyników (wzrostu lub spadku poziomu wartości poszczególnych zmiennych obliczonego przez porównanie wyników III i II etapu badań, tj. przed i po eksperymencie prowadzonym w grupie E) wskazują, że zmiany te w grupie K mogą być tłumaczone (28,2% wariancji) zmiennymi wchodzącymi w skład trzech czynników: pierwszy brak towarzyskości, odsuwanie się i brak nerwowości. Natomiast czynnik drugi obejmuje roztargnienie i nieśmiałość. Trzeci czynnik obejmuje taktowność, ale cecha ta o niskim ładunku czynnikowym nie powinna być brana pod uwagę przy interpretacji wyników.

Tabela 118. Struktura skal i ładunki czynnikowe wyodrębnione z różnicy wyników III-II etapu badań w grupie K

Zmienna	Czynnik 1	Czynnik 2	Czynnik 3
Płynność			
Giętkość			
Oryginalność			
Wyobraźnia			
Uzdolnienia twórcze			
Myślenie analityczne			
Samoocena globalna			
Samooceny szczegółowe			
Ekspresja			
Życzliwość			
Wytrwałość			
Towarzyskość	-0,803318		
Taktowność			0,398803
Koncentracja			
Nadruchliwość			
Odsuwanie się	0,634298		
Nerwowość	-0,581549		
Roztargnienie		0,541243	
Nieśmiałość		0,557721	
Zawziętość			
Obraz Ja			
War. Wyjaśn.	2,828084	1,489208	1,325957
Udział	0,141404	0,074460	0,066298

Rezultaty analizy czynnikowej, przeprowadzonej dla różnic pomiędzy wynikami pomiaru zmiennych w III i II etapie badań dla grupy eksperymentalnej (Tabela 119), wskazują na trzy czynniki grupujące następujące zmienne: czynnik pierwszy — wytrwałość i uważność (ujemna wartość ładunku — roztargnienie), czynnik drugi — brak taktowności w zachowaniu, czynnik trzeci — otwartość na innych. Łącznie wymienione czynniki wyjaśniają 25,1% wariancji wyników różnic zaobserwowanych pomiędzy etapami badań przeprowadzonych tuż przed i po zakończonym eksperymencie pedagogicznym. Poza czynnikami znalazły się zmienne, które należy interpretować jako czynniki swoiste niewchodzące w relacje (nieskorelowane) z wyłonionymi czynnikami.

Tabela 119. Struktura skal i ładunki czynnikowe wyodrębnione z różnicy wyników III — II etapu badań w grupie E

Zmienna	Czynnik 1	Czynnik 2	Czynnik 3
Płynność			
Giętkość			
Oryginalność			
Wyobraźnia			
Uzdolnienia twórcze			
Myślenie analityczne			
Samoocena globalna			
Samooceny szczegółowe			
Ekspresja			0,671418
Życzliwość			0,720497
Wytrwałość	0,546282		
Towarzyskość			0,603262
Taktowność		-0,934221	
Koncentracja			
Nadruchliwość			
Odsuwanie się			
Nerwowość			
Roztargnienie	-0,952946		
Nieśmiałość			
Zawziętość			
Obraz Ja			
War. Wyjaśn.	1,687411	1,400048	1,940508
Udział	0,084371	0,070002	0,097025

Podsumowanie

Na podstawie porównania typów dzieci wyłaniających się z analizy czynnikowej można stwierdzić, że takie cechy, jak myślenie analityczne oraz wyobraźnia twórcza są niezależne od wyłonionych czynników opisujących typy charakterologiczne dzieci. Zmienną niezależną, która tylko raz (IV etap, grupa K) weszła do wyłonionego czynnika, więc można uznać, że nie wiąże się z żadną grupą zmiennych (nie koreluje), jest również obraz Ja. Interesujące jest też to, że takie cechy, jak płynność, giętkość i oryginalność myślenia wchodzące najczęściej w skład jednego czynnika, nie są związane ani z uzdolnieniami twórczymi, ani z wyobraźnią, ani z myśleniem analitycznym. Poza tym cechy te opisujące tzw. dziecko potencjalnie twórcze nie są związane również z takimi cechami osobowości, jak ekspresja i towarzyskość. Wynika z tego, że dzieci te nie eksponują na co dzień potencjalnych zdolności i być może, jak

w przypadku badań z IV etapu dla grupy kontrolnej są dziećmi potencjalnie twórczymi, ale już sfrustrowanymi. Jest to tylko rodząca się na podstawie analizowanych badań nowa hipoteza, którą należałoby zweryfikować w kolejnych badaniach empirycznych. Poza tym na podstawie przeprowadzonej analizy czynnikowej można sformułować kolejną hipotezę o braku wyraźnie zarysowanych przejawów uzdolnień twórczych, a tym bardziej rysującej się osobowości twórczej dzieci w młodszym wieku szkolnym. Intelektualny potencjał twórczy — myślenie twórcze i wyobraźnia twórcza nie idą w parze, poza tym nie są skorelowane z uzdolnieniami twórczymi, a ponadto nie łączą się z takimi cechami osobowości, jak ekspresja i towarzyskość. W wyniku analizy czynnikowej przeprowadzonej dla wszystkich dzieci z próby (N=250) dla I i II etapu badań oraz dla poszczególnych podgrup E i K we wszystkich etapach badań nasuwają się kolejne hipotezy o zmianach jakościowych ujawniających się poprzez wyniki pomiaru poszczególnych zmiennych. Okazuje się, że zmienia się konfiguracja zmiennych wchodzących ze sobą w interakcje i mających wpływ na otrzymywane wyniki. Na przestrzeni trzech lat wyłaniają się nieco inne typy dzieci, których właściwości mają wpływ na wyniki pomiaru pojedynczych zmiennych.

ROZDZIAŁ 6

KOMPETENCJE AUTOKREACYJNE JAKO WŁAŚCIWOŚĆ NAJBLIŻSZEJ FAZY ŻYCIA I STREFY ROZWOJU DZIECKA — WYNIKI BADAŃ WŁASNYCH

Wprowadzenie

W rozdziale tym przedstawione są wyniki badań dotyczących wybranych elementów kompetencji autokreacyjnej, potrzebnej dziecku w piątej fazie życia do rozwiązania kryzysu rozwojowego związanego z budowaniem tożsamości osobistej i społecznej. W rozdziale tym poszukuje się również korzystnego układu czynników (zmiennych), które sprzyjają rozwojowi wiedzy o sobie. Przyjęto w pracy, że podstawowym, choć nie jedynym wskaźnikiem dyspozycji autokreacyjnych jest zasób wiedzy o sobie. Jest to warunek podejmowania refleksji nad sobą i budowania koncepcji Ja w przyszłości. Im wiedza ta jest bogatsza, tym daje większe możliwości kreowania możliwych wizji własnej przyszłości. Ponadto przyjęto, że zasób wiedzy o sobie jest podstawą budowania tożsamości, która w młodszym wieku szkolnym według E. H. Eriksona znajduje się w fazie najbliższego rozwoju. Warunkują je przede wszystkim właściwości, które powinny być ukształtowana we wcześniejszym okresie życia, mianowicie poczucie kompetencji i poczucie własnej wartości. Uznano więc, że powinny wyznaczać rozwój wiedzy o sobie. Nasuwa się więc pytanie, jakie kompetencje będą najlepiej wyjaśniać (przewidywać) wyniki pomiaru obrazu Ja wyrażone w postaci liczby informacji o sobie zawartych w tekstach autonarracyjnych.

6.1. Kompetencje poznawcze i społeczne oraz poczucie kompetencji jako uwarunkowania zasobu informacji o sobie w obrazie Ja

Pytania, na które poszukiwano odpowiedzi w tym podrozdziale są następujące: które czynniki łącznie wywierają największy wpływ na zasób wiedzy

dziecka o sobie? Które zmienne włączone hipotetycznie do trzech grup — kompetencje poznawcze (w tym twórcze i odtwórcze), kompetencje społeczne i poczucie kompetencji — można uznać za istotne determinanty zasobu wiedzy o sobie? Jaka jest hierarchia zmiennych uznanych za istotne? Czy dominują zmienne związane poczuciem kompetencji czy z rzeczywistymi kompetencjami dziecka? Jak dobrze zbiór zmiennych jest zdolny opisać (przewidzieć) wyniki pomiaru zasobu informacji o sobie? Jaka cecha (zmienna) najlepiej nadaje się do postawienia prognozy o zasobie informacji jako podstawowego warunku budowania pojęcia Ja?

Duża liczba zmiennych, z których część może być nieistotna lub współliniowa z już istniejącymi powoduje, że aby odpowiedzieć na powyższe pytania, należy zastosować analizę regresji wielokrotnej (krokowej), aby ograniczyć liczbę zmiennych niezależnych ważnych dla Ja i aby uniknąć zagubienia najważniejszych cech, które decydują o rozwoju obrazu Ja w rozpatrywanym aspekcie zwiększania się zasobu wiedzy o sobie. Regresja wielokrotna to według niektórych autorów, bardziej ogólny system analizy niż analiza wariancji wobec danych z bardziej złożonych eksperymentów [Ferguson, Takane, 1997, s. 536]. Jest to metoda, która umożliwia spojrzenie „na wszystko" [Stanisz, 2000].

Na podstawie porównania wyników czterech modeli regresji przeprowadzonych oddzielnie dla kolejnych czterech etapów badań dzieci z grupy kontrolnej (Tabela 120.) należy podkreślić, że uzyskano od 21,0% do 48,1% wariancji wyjaśnionej. Najlepszy model otrzymano dla etapu III badań. Wartości współczynników regresji dla wszystkich wyłonionych zmiennych są istotne statystycznie ($p<0,05$). Należy stwierdzić, że w każdym etapie badań pojawia się inna konfiguracja zmiennych jako ważnych predyktorów zasobu informacji o sobie. Wartości R wskazują, że poszczególne modele są dość dobrze dopasowane do danych. Niezależnie od etapu badań nie można wyznaczyć pojedynczego czynnika wyznaczającego poziom wiedzy o sobie. W każdym etapie układ ten zmienia się, ale zawsze do modelu wchodzi od czterech do sześciu czynników działających wspólnie: w etapach od I do III model zakłada 6 czynników, natomiast w IV etapie badań udało się zredukować liczbę czynników do czterech. Należy też podkreślić, że we wszystkich etapach badań układ danego czynnika różni się kilkoma zmiennymi. W trzech etapach badań w modelu pojawia się taktowność. Zmienna ta posiada w porównaniu z innymi dość wysoki współczynnik regresji, zwłaszcza w etapie III (B=3,0). Można to interpretować tak, że jeżeli wynik taktowności wzrośnie o 1 punkt, to poziom wiedzy o sobie (zasób informacji w obrazie Ja) poprawi się (wzrośnie) o 3 punkty. Dla I etapu badań ważna dla obrazu Ja jest następująca grupa zmiennych: giętkość, oryginalność, życzliwość, towarzyskość, odsuwanie się. W II etapie badań istotny wpływ

Tabela 120. Rezultaty wielokrotnej regresji liniowej zmiennej — obrazu Ja — według metody krokowej wstecznej — grupa kontrolna

Zmienne	Etap I (N=127)			Etap II (N=127)			Etap III (N=127)			Etap IV (N=127)		
	B	t	p	B	t	p	B	t	p	B	t	p
Wyraz wolny	19,943	2,285	0,024	-29,173	-1,585	0,115	-14,080	-1,855	0,066	-28,504	-3,277	0,001
Płynność										0,949	4,276	0,000
Giętkość	-0,394	-2,130	0,035									
Oryginalność	0,745	3,573	0,000				0,981	3,556	0,001			
Wyobraźnia												
Uzdolnienia twórcze				0,408	2,657	0,009	0,309	3,084	0,003			
Myślenie analityczne				0,308	2,244	0,026						
Samoocena globalna												
Samooceny szczegół.												
Ekspresja							2,108	6,439	0,000	0,844	2,539	0,012
Życzliwość	1,149	3,207	0,002				-1,497	-3,201	0,002			
Wytrwałość							-2,881	-6,769	0,000	-1,367	-2,783	0,006
Towarzyskość	-0,577	-2,033	0,044									
Taktowność				2,241	4,173	0,000	2,990	6,985	0,000	1,947	3,633	0,000
Koncentracja	0,661	2,725	0,007	-2,431	-4,270	0,000						
Nadruchliwość												
Odsuwanie się	-1,817	-4,247	0,000									
Nerwowość												
Roztargnienie				1,373	3,246	0,002						
Nieśmiałość				-1,433	-3,323	0,001						
Zawziętość												
R	0,614			0,595			0,694			0,511		
R-kwadrat	0,377			0,354			0,481			0,291		
ANOVA (F)	11,915 df (6, 118)			10,938; df (6, 120)			18,573; df (6, 120)			10,677 df (4, 121)		
p	0,000			0,000			0,000			0,000		
Błąd estym.	8,758			12,385			10,368			12,815		
%	37,7			35,4			48,1			21,9		

mają takie zmienne, jak: uzdolnienia twórcze i myślenie analityczne oraz cechy osobowości: taktowność i roztargnienie z dodatnimi wartościami oraz koncentracja i nieśmiałość z ładunkami ujemnymi. Ujemne wyniki wskazują na to, że jeżeli wzrasta o jeden punkt poziom koncentracji, to obniżają się o 2,4 pkt. wyniki obrazu Ja ponadto, jeżeli wzrasta o jeden punkt wynik nieśmiałości to obniża się o 1,4 pkt. wynik zasobu informacji o sobie. W III etapie badań ważne są takie cechy, jak taktowność, ekspresja, uzdolnienia twórcze i oryginalność. Wzrost tych cech pociąga za sobą wzrost wiedzy o sobie, natomiast na tym etapie wzrost życzliwości i wytrwałości skutkuje spadkiem wiedzy podawanej o sobie w autonarracjach uczniów klas II pod koniec roku szkolnego. W III klasie szkoły podstawowej ważnymi dla liczby informacji podawanych o sobie w autonarracjach są następujące zmienne: płynność, ekspresja i taktowność oraz ujemnie powiązana wytrwałość (wzrost o jeden punkt tej cechy pociąga za sobą spadek o 1,4 liczby informacji o sobie). Należy podkreślić, że oprócz taktowności, która występuje w trzech modelach, w dwóch powtarzają się takie cechy, jak: oryginalność, uzdolnienia twórcze, życzliwość, wytrwałość i koncentracja. Zupełnie zadziwiające jest niewystępowanie we wszystkich modelach regresji takich zmiennych, jak: samoocena globalna (poczucie własnej wartości) i samooceny szczegółowe. Wynika z tego, że cechy te nie są istotnymi predykatorami zasobu wiedzy o sobie przekazywanej w sytuacji społecznej autoprezentacji. Zatem, nie można na ich podstawie przewidywać zakresu obrazu Ja. Na żadnym etapie badań do modelu istotnych zmiennych dla obrazu Ja nie weszły również takie cechy, jak: wyobraźnia, nadruchliwość, nerwowość, zawziętość.

Rezultaty wielokrotnej regresji liniowej dla obrazu Ja dzieci z grupy eksperymentalnej wskazują, że przyjęte modele zmiennych wyjaśniają mniej niż w grupie kontrolnej zmienności zmiennej zależnej (od 20,0% do 24,7%), ale dzięki temu uzyskano zbiory zawierające mniej zmiennych w modelu (Tabela 121.). Dla zasobu obrazu Ja dzieci w I klasie szkoły podstawowej ważne są takie zmienne, jak: oryginalność, samoocena globalna i odsuwanie się, przy czym ostatnia z wymienionych cech ma największy w tym modelu wskaźnik współczynnika regresji, co można interpretować w następujący sposób: jeżeli zwiększy się o 1 punkt wynik pomiaru odsuwania się to o 2 punkty zwiększy się zasób wiedzy o sobie podawanej w autonarracji. Na II etapie badań (początek II klasy szkoły podstawowej) liczba zmiennych w modelu pozwalającym na przewidywanie zakresu wiedzy o sobie wzrasta do sześciu. Zmienne te, choć o niskich współczynnikach regresji, to: płynność, uzdolnienia twórcze, samoocena globalna, życzliwość, nerwowość (nieistotna statystycznie, ale poprawiająca model) i towarzyskość z ujemną wartością współczynnika regresji.

Tabela 121. Rezultaty wielokrotnej regresji liniowej zmiennej — obrazu Ja (według metody krokowej wstecznej) — grupa eksperymentalna

Zmienne	Etap I (N=123)			Etap II (N=123)			Etap III (N=123)			Etap IV (N=123)		
	B	t	p	B	t	p	B	p	t	B	p	t
Wyraz wolny	-30,204	-2,771	0,006	-14,738	-2,517	0,013	16,652	1,801	0,074	-80,469	-3,072	0,003
Płynność				0,275	2,147	0,034						
Giętkość												
Oryginalność	0,652	3,578	0,000				0,882	3,144	0,002			
Wyobraźnia										0,119	2,103	0,038
Uzdolnienia twórcze				0,226	2,567	0,012						
Myślenie analityczne										0,581	2,244	0,027
Samoocena globalna	0,347	3,199	0,002	0,249	2,690	0,008	0,393	2,757	0,007			
Samooceny szczegół.												
Ekspresja							1,378	3,218	0,002			
Życzliwość				0,998	2,261	0,026						
Wytrwałość										1,740	3,326	0,001
Towarzyskość				-0,928	-2,576	0,011						
Taktowność												
Koncentracja												
Nadruchliwość												
Odsuwanie się	1,995	3,629	0,000									
Nerwowość				0,443	1,684	0,095	-3,015	-2,414	0,017			
Roztargnienie												
Nieśmiałość										1,649	2,982	0,003
Zawziętość							2,883	2,722	0,007			
R	0,465			0,496			0,447			0,497		
R-kwadrat	0,217			0,246			0,200			0,247		
ANOVA (F)	10,972 df (3, 119)			6,312 df(6,116)			5,859 df(5,117)			9,584 df(4,117)		
ANOVA p	0,000			0,000			0,000			0,000		
Błąd estym.	9,998			7,688			13,348			15,358		
%	21,7			24,6			20,0			24,7		

W trzecim modelu regresji odnoszącym się do etapu badań przeprowadzonych tuż po zakończonym eksperymencie ważne dla obrazu Ja są następujące zmienne: oryginalność myślenia twórczego, poczucie własnej wartości, ekspresja i zawziętość oraz nerwowość (cecha związana najsilniej, ale ujemnie). Interpretacja wpływu tej cechy jest następująca,: jeżeli zwiększa się wynik pomiaru nerwowości o 1 punkt o 3 punkty spada zasób wiedzy o sobie podawanej w autonarracji. W IV etapie badań (połowa III klasy szkoły podstawowej) ważne dla zasobu informacji o sobie okazały się (związane dodatnio) takie cechy, jak: wyobraźnia, myślenie analityczne, wytrwałość, nieśmiałość, przy czym dwie ostatnie cechy mają zdecydowanie wyższy wskaźnik współczynnika regresji. Porównanie modeli regresji z czterech etapów badań pozwala stwierdzić, że dwukrotnie powtarzają się w nich takie zmienne, jak: oryginalność, samoocena globalna, nerwowość. Jednak generalnie należy stwierdzić, że modele te wyjaśniają jedynie do 25% wariancji, co znaczy, że na wyniki prezentacji Ja w autonarracjach wpływają inne zmienne, które nie były uwzględnione w tych badaniach.

Kolejne porównanie czterech modeli wyodrębnionych na podstawie analizy wariancji przeprowadzonej dla różnicy wyników pomiędzy III a II etapem badań oddzielnie dla całej grupy oraz obydwu podgrup: eksperymentalnej i kontrolnej (Tabela 122.) wskazują na jeszcze inną konfigurację podstawowych wyznaczników liczby informacji o sobie podawanych przez dzieci w II klasie pod koniec roku szkolnego. Model regresji dla grupy kontrolnej wyjaśnia niewiele, bo tylko 3,7% wariancji wyników pomiaru obrazu Ja. Znaczy to, że jeżeli zmienił się o jeden punkt wynik pomiaru zawziętości na etapie III w stosunku do etapu II to wzrósł też o 0,9 pkt. wynik pomiaru zasobu informacji o sobie podawanych przez dzieci z grupy kontrolnej. Natomiast w grupie eksperymentalnej po przeprowadzeniu wskaźnik dopasowania modelu do danych jest znacznie wyższy niż w grupie kontrolnej. Zmienne włączone do modelu objaśniają 23,3% zmienności obrazu Ja. Do grupy zmiennych należą: uzdolnienia twórcze, samoocena globalna, samooceny szczegółowe, towarzyskość i odsuwanie się. Przy czym należy podkreślić, że wśród wyłonionych cech zdecydowanie wyraźniejszy wpływ mają dwie zmienne wyznaczające relacje z innymi: towarzyskość i odsuwanie się. Wpływ tych zmiennych interpretować można w sposób następujący: zmiana o 1 punkt wyników pomiaru odsuwania się pomiędzy II a III etapem badań zmienia o 2 punkty wyniki pomiaru obrazu Ja, a zmiana o 1 punkt towarzyskości zmienia wyniki obrazu Ja o 1,6 punktu.

Z kolei analiza regresji przeprowadzona dla różnic pomiędzy wynikami pomiaru tych samych zmiennych w III i II etapem badań wyjaśnia 19,5 %

Tabela 122. Rezultaty wielokrotnej regresji liniowej zmiennej — obraz Ja — (według metody krokowej wstecznej) — różnice wyników pomiędzy III i II etapem badań

Zmienne	Kontrolna N=127			Eksperymentalna N=123			Obydwie grupy N=250		
	B	t	p	B	t	p	B	t	p
Wyraz wolny	-0,600	-0,673	0,501	12,839	9,202	0,000	3,881	4,678	0,000
Płynność									
Giętkość									
Oryginalność							0,914	4,829	0,000
Wyobraźnia									
Uzdolnienia twórcze				-0,241	-2,160	0,033			
Myślenie analityczne									
Samoocena globalna				-2,207	-1,650	0,102			
Samooceny szczegół.				0,257	2,993	0,003	0,158	2,388	0,018
Ekspresja									
Życzliwość									
Wytrwałość									
Towarzyskość				-1,574	-3,009	0,003	-1,034	-2,688	0,008
Taktowność									
Koncentracja									
Nadruchliwość									
Odsuwanie się				-2,033	-3,727	0,000	-1,673	-4,539	0,000
Nerwowość									
Roztargnienie									
Nieśmiałość									
Zawziętość	0,944	2,179	0,031						
R	0,191			0,483			0,442		
R-kwadrat	0,037			0,233			0,195		
ANOVA (F)	4,748 df (1, 125)			7,112 df (5, 117)			14,856 df (4, 254)		
ANOVA p	0,031			0,000			0,000		
Błąd estym.	9,471			10,498			11,106		
%	3,70			23,3			19,5		

zmienności wyników w zakresie zasobu informacji o sobie podawanych przez wszystkie dzieci (łącznie z grupy eksperymentalnej i kontrolnej). Zmienne najlepiej prognozujące wyniki obrazu Ja są następujące: oryginalność, samooceny szczegółowe, towarzyskość i odsuwanie się. Wszystkie współczynniki regresji są istotne statystycznie na poziomie 0,05.

6.2. Wpływ podejmowania aktywności kreacyjnej i autokreacyjnej na zasób wiedzy o sobie

Najciekawsze rezultaty wielokrotnej regresji liniowej obrazu Ja (rozpatrywanej w aspekcie zasobu informacji o sobie) przedstawiają modele, do których dołączono jeszcze jedną zmienną niezależną, mianowicie czynnik eksperymentalny. Jest to zmienna dychotomiczna (symbolem 0 oznaczono brak udziału w eksperymencie i wzięto tu pod uwagę wyniki dzieci z grupy K, natomiast symbolem 1 oznaczono wyniki dzieci biorących udział w działaniach eksperymentalnych, czyli dzieci z grupy E). Okazuje się, że zgodnie z przewidywaniami, czynnik ten w I i II etapie badań wypadł z analizy regresji jako nieistotny dla obrazu Ja. Natomiast w III i IV etapie badań współczynnik regresji dla tej zmiennej przyjął bardzo wysokie wartości. Okazuje się, że jeżeli dziecko uczestniczyło w eksperymencie, to w III etapie badań o 9,6 pkt. zwiększa swój wynik w zakresie wiedzy o sobie podawanej w sytuacji autonarracji, natomiast wzrost wiedzy o sobie w IV etapie badań z powodu czynnika eksperymentalnego wynosi o 8,1 pkt. Pozostałe zmienne ważne dla obrazu Ja w III etapie badań są następujące: giętkość, oryginalność, samoocena globalna, wytrwałość, taktowność, zawziętość i wspomniany wyżej czynnik eksperymentalny, czyli podejmowanie aktywności twórczej i autokreacyjnej. Natomiast dla IV etapu badań ważnymi dla obrazu Ja zmiennymi są: płynność myślenia twórczego, towarzyskość, taktowność, nieśmiałość i podejmowanie twórczej aktywności (Tabela 123.).

Reasumując, istotnym predykatorem o najwyższym wskaźniku współczynnika regresji okazało się podejmowanie twórczej aktywności kreacyjnej i autokreacyjnej w szkole. Ponadto ważnymi, powtarzającymi się w wielu etapach badań i dla poszczególnych grup (całość badanych, grupa E, grupa K), zmiennymi (wchodzącymi w skład piętnastu różnych modeli) są następujące zmienne: oryginalność myślenia twórczego (7 razy), taktowność (6 razy), uzdolnienia twórcze, samoocena globalna, czyli poczucie własnej wartości, towarzyskość i nieśmiałość (po 5 razy). Odpowiadając kolejno na pytania postawione na początku podrozdziału, należy podkreślić, że trudno jest jed-

Tabela 123. Rezultaty wielokrotnej regresji liniowej zmiennej — obraz Ja, z uwzględnieniem czynnika eksperymentalnego

Zmienne	Etap I (N=248)			Etap II (N=250)			Etap III (N=250)			Etap IV (N=248)		
	B	t	p	B	t	p	B	p	t	B	p	t
Wyraz wolny	8,488	1,907	0,058	-32,753	-2,731	0,007	-30,751	-3,344	0,001	-50,069	-4,286	0,000
Płynność										0,780	3,842	0,000
Giętkość							0,410	2,234	0,026			
Oryginalność	0,757	5,574	0,000				0,665	3,084	0,002			
Wyobraźnia												
Uzdolnienia twórcze				0,385	4,400	0,000						
Myślenie analityczne				0,268	3,212	0,001						
Samoocena globalna							0,470	4,053	0,000			
Samooceny szczegółowe												
Ekspresja												
Życzliwość												
Wytrwałość							-1,261	-5,425	0,000			
Towarzyskość										1,000	2,450	0,015
Taktowność				1,887	5,200	0,000	1,945	4,762	0,000	1,528	4,505	0,000
Koncentracja	0,751	3,337	0,001	-1,438	-3,921	0,000						
Nadruchliwość												
Odsuwanie się												
Nerwowość												
Roztargnienie				1,061	3,598	0,000						
Nieśmiałość	-0,678	-2,657	0,008	-1,007	-3,506	0,000				0,922	2,445	0,015
Zawziętość							0,832	2,690	0,008			
Czynnik eksperymentalny							9,599	5,210	0,000	8,090	4,127	0,000
R	0,434			0,502			0,605			0,498		
R-kwadrat	0,188			0,252			0,366			0,247		
ANOVA (F)	18,861; df (3, 244)			13,620 df (2, 243)			19,944 df (7, 242)			15,885 df (5, 242)		
ANOVA p	0,000			0,000			0,000			0,000		
Błąd estym.	10,052			10,758			12,466			14,859		
%	18,8			25,2			36,6			24,7		

noznacznie stwierdzić, które czynniki łącznie wywierają największy wpływ na zasób wiedzy dziecka o sobie, ponieważ w każdej grupie, we wszystkich etapach badań (różny wiek dzieci) oraz w zależności od tego czy badani uczestniczyli w eksperymencie pedagogicznym i podejmowali twórczą aktywność, w tym aktywność autokreacyjną, czy nie podejmowali takiej aktywności, otrzymano różne modele regresji pokazujące inne układy zmiennych. Ponadto trudno jest kategorycznie stwierdzić, które zmienne włączone hipotetycznie do trzech grup: kompetencje poznawcze (w tym twórcze i odtwórcze), kompetencje społeczne i poczucie kompetencji można uznać za istotne determinanty zasobu wiedzy o sobie. W każdym etapie badań i w każdym modelu występowały zmienne odnoszące się do kompetencji społecznych, rzadziej pojawiały się zmienne zaliczane do kompetencji poznawczych (szczególnie odtwórczych), natomiast tylko w pięciu przypadkach wystąpiła samoocena globalna i tylko dwa razy wystąpiła samoocena szczegółowa, zmienne należące do grupy poczucie kompetencji. Odpowiedź na pytanie, jaka jest hierarchia zmiennych uznanych za istotne dla obrazu Ja również nastręcza trudności, z tego powodu, że powinniśmy patrzeć raczej globalnie na wyniki poszczególnych modeli, jako na zbiór zmiennych działających razem, wchodzących w interakcje. Można jedynie na podstawie wielkości współczynnika regresji (B) podkreślić, że zmienna — udział w programie eksperymentalnym i podejmowanie aktywności kreacyjnej i autokreacyjnej — jest ważnym predykatorem, ponieważ w porównaniu z innymi, zdecydowanie bardziej wpływa na zmianę wyników obrazu Ja. Przypomnijmy, że udział w eksperymencie powoduje wzrost aż o 9,6 pkt. liczby informacji o sobie. Wreszcie odpowiedź na ostatnie pytanie, jak dobrze zbiór zmiennych jest zdolny opisać (przewidzieć) wyniki pomiaru zasobu informacji o sobie, nie jest zbyt optymistyczna. Okazało się, że w najlepszym modelu wyjaśniono 48,1% wariancji obrazu Ja. Nie jest to zbyt wysoki wskaźnik wariancji wyjaśnionej, co świadczy o tym, że zasób wiedzy o sobie determinują inne jeszcze czynniki, które nie były brane pod uwagę w tych badaniach.

ROZDZIAŁ 7

PODSUMOWANIE WYNIKÓW BADAŃ I REFLEKSJE KOŃCOWE

Wprowadzenie

W Polsce wydano wiele publikacji dotyczących sposobów rozwijania twórczej aktywności dzieci, choć najczęściej sprowadzanej jedynie do pojedynczych zdolności intelektualnych (myślenia lub wyobraźni twórczej). Natomiast mało jest raportów z badań nad efektywnością działań edukacyjnych w tym zakresie. Ponadto twórczość traktowana jest najczęściej w edukacji jako cel sam w sobie, to znaczy stymulowanie aktywności twórczej ma prowadzić jedynie do rozwoju twórczych zdolności poznawczych, a nie upatruje się w niej czynnika rozwoju jednostki w innych, poza intelektualną, sferach. Wyraźnie brakuje szerokiego, holistycznego ujmowania twórczości jako właściwości złożonej, wielowymiarowej. Odczuwa się ponadto brak rozpatrywania rozwoju twórczości na tle określonej koncepcji ogólnego rozwoju człowieka. Dlatego w pracy tej zaproponowano szeroki kontekst badań wyznaczony przyjęciem założeń pochodzących z kilku teorii. Podstawą planowanych działań eksperymentalnych i badań longitudinalnych była teoria psychospołecznego rozwoju człowieka opracowana przez E. H. Eriksona. Planując model edukacji, a następnie oceniając jego wpływ na rozwój kompetencji dzieci nawiązano także do treści pochodzących z kilku innych koncepcji teoretycznych, m.in. koncepcji trzech typów inteligencji człowieka — twórczej, praktycznej i analitycznej — J. R. Sternberga, teorii samookreślenia, motywacji i potrzeb; teorii uczenia się; teorii socjalizacji w grupie rówieśniczej; inwestycyjnej teorii twórczości.

7.1. Synteza wyników badań

W rozdziałach 5 i 6 przeprowadzono szczegółową analizę materiału badawczego, którą zakończono ogólnym podsumowaniem wyników badań. Dlatego w tej części pracy przedstawione będą jedynie generalne refleksje i najważniejsze wnioski wynikające z badań, których celem podstawowym było udzielenie odpowiedzi na kilka pytań:

1. Jaki jest poziom wybranych kompetencji poznawczych i społecznych oraz dyspozycji autokreacyjnych uznanych za niezbędne w młodszym wieku szkolnym do budowania obrazu, pojęcia i koncepcji Ja?
2. Jak zmieniają się te kompetencje i dyspozycje na przestrzeni trzech pierwszych lat edukacji dziecka?
3. Jaki jest wpływ podejmowania przez dziecko różnorodnej, twórczej aktywności na poziom i zmiany jego poznawczych i społecznych kompetencji, poczucia kompetencji oraz dyspozycji autokreacyjnych?
4. Jakie kompetencje dziecka współwarunkują zmiany obrazu Ja, a w szczególności zakres i strukturę wiedzy o sobie?

Analiza statystyczna zebranego materiału badawczego zmierzała do weryfikacji kilku hipotez. Pierwsza z nich zakładała celowość i efektywność wspierania dziecka w nabywaniu kompetencji i budowaniu poczucia kompetencji, czyli właściwości, które według teorii psychospołecznego rozwoju człowieka opracowanej przez E. H. Eriksona, są najważniejszymi cechami potrzebnymi dziecku w młodszym wieku szkolnym do pomyślnego rozwiązania kryzysu rozwojowego (faza czwarta) i wejścia w następną fazę życia. Druga hipoteza zakładała celowość i efektywność wspierania dziecka w rozwijaniu dyspozycji autokreacyjnych niezbędnych do budowania poczucia tożsamości, to jest tej właściwości dziecka, która jest mu potrzebna w następnej, najbliższej (piątej) fazie rozwoju. Narzędziem rozwijania wymienionych kompetencji była różnorodna aktywność twórcza dzieci, a materiałem tej aktywności były dotychczasowe i aktualnie zbierane doświadczenia indywidualne dziecka i doświadczenia rówieśników, przetwarzane (strukturalizowane i restrukturalizowane) w procesie uczenia się, którego efektem jest powstanie obrazu, pojęcia i koncepcji Ja. Płaszczyzną do porównania efektów stymulowania twórczej aktywności (grupa eksperymentalna) były kompetencje dzieci, które zmieniały się pod wpływem działania czynnika czasu i tradycyjnie uprawianej edukacji (grupa kontrolna).

Przeprowadzona analiza statystyczna obejmowała weryfikację istotności różnic odnoszonych do: poziomu kompetencji związanych z przetwarzaniem i tworzeniem informacji; poziomu kompetencji społecznych potrzebnych do

korzystania z zasobów otoczenia w procesie konstruowania wiedzy o sobie i o świecie; poczucia kompetencji poznawczych i społecznych, które jest głównym wyznacznikiem poczucia własnej wartości. Istotność różnic w zakresie zmian zachodzących w ramach wymienionych kompetencji sprawdzano w związku z upływem czasu (czynnik dojrzewania), podejmowaniem aktywności kreacyjnej i autokreacyjnej związanej z poznawaniem siebie i tworzeniem różnych wizji siebie w przyszłości, z odmiennym wyjściowym poziomem danej kompetencji dziecka. Proponowane w tej pracy podejście do analizy zmian w zakresie kompetencji dziecka i poczucia tych kompetencji, jak również zmian zachodzących z zakresie wybranych dyspozycji autokreacyjnych (treść i struktura obrazu Ja) wskazuje na podejście dynamiczne (a nie statyczne) i interakcyjne, ponieważ pozwala uchwycić nie tylko zakres zmian w poziomie poszczególnych kompetencji poznawczych i społecznych, tempo (szybkość) zmian zachodzących na przestrzeni trzech lat życia dziecka w okresie nauczania początkowego, ale także pozwala uchwycić dynamikę zmian (siłę oraz kierunek, to jest wzrost lub spadek poziomu badanej właściwości) zachodzących pomiędzy poszczególnymi etapami badań, przeprowadzonymi czterokrotnie, co pół roku. Ponadto analiza statystyczna materiału badawczego pozwoliła określić podstawowe uwarunkowania zmian. Określano zmiany powodowane czynnikiem czasu (dojrzewaniem organizmu dziecka) i działaniem czynnika eksperymentalnego, a także zmiany uzależnione od pomiaru poziomu wyjściowego danej kompetencji. W odniesieniu do każdej zmiennej badano możliwe interakcje wymienionych czynników.

W wyniku analizy zebranego materiału badawczego nasuwają się następujące wnioski.

- Podejmowanie przez dzieci twórczej aktywności w szkole (spontanicznej, inspirowanej i kierowanej przez nauczyciela) pozytywnie wpływa na poprawę wyników płynności, giętkości i oryginalności myślenia oraz powoduje, że zachodzące zmiany mają trwały charakter. Najbardziej dynamiczny wzrost poziomu wszystkich cech myślenia twórczego widoczny jest w podgrupie dzieci, które uzyskały w I etapie niskie wyniki (G3-E). Ta podgrupa w największym stopniu skorzystała z eksperymentu. Natomiast wyraźnie w procesie edukacji na przestrzeni trzech lat tracą te dzieci, które wyjściowo prezentują wysokie wyniki płynności, giętkości i oryginalności myślenia. W przypadku tej grupy dzieci między I a II etapem badań zanotowano w obydwu grupach (E i K) zmiany regresyjne. Porównanie różnic średnich w obydwu grupach dzieci (E i K) pozwala sądzić, że w wyniku eksperymentu zmiany w poziomie poszczególnych cech myślenia utrwalają się, a różnice pogłębiają się pomiędzy dziećmi biorącymi udział w eksperymencie i dziećmi, które w nim nie uczestniczyły. Ponadto warto też podkreślić, że myślenie twórcze to cecha, która niezależnie od edukacyjnych wpływów jest cechą stabilną, ciągłą, która nie podlega zmianom jakościowym na przestrzeni trzech lat.

- Największe różnice średnich wyników pomiaru wyobraźni twórczej widoczne są pomiędzy drugim i trzecim pomiarem. Wysoki wzrost wyników nastąpił w obydwu porównywanych grupach (E i K), dlatego trudno mówić o wpływie czynnika eksperymentalnego, chociaż o pozytywnym jego wpływie świadczy wyraźny wzrost wyników wyobraźni twórczej w grupie eksperymentalnej, w IV etapie badań. Wyniki analizy ANOVA z powtarzanymi pomiarami i przy uwzględnieniu zróżnicowanego poziomu wyjściowego wyobraźni twórczej dzieci wskazują na istotny wpływ czasu, czynnika eksperymentalnego i wyjściowego poziomu wyobraźni twórczej dzieci w młodszym wieku szkolnym (interakcja trzech zmiennych niezależnych). Natomiast bezpośrednie działanie czynnika eksperymentalnego najbardziej widoczne jest w tej grupie dzieci, które na początku badań uzyskały wysokie wyniki.
- Rozpatrując zmiany zachodzące w zakresie poziomu uzdolnień twórczych dzieci na przestrzeni trzech lat to należy podkreślić, że analiza wariancji (ANOVA z powtarzanymi pomiarami) przy uwzględnieniu trzech zmiennych niezależnych: czas, czynnik eksperymentalny i wyjściowy poziom wyników badanych dzieci w obydwu grupach (E i K) wskazuje na istotny, pozytywny wpływ wymienionych zmiennych niezależnych. Także łączny wpływ (interakcja) tych zmiennych na wzrost poziomu uzdolnień twórczych jest istotny statystycznie. Warto również przypomnieć, że w obydwu grupach dzieci (GE3 i GK3), które w I etapie badań uzyskały wysokie wyniki nastąpił dość duży spadek wyników w II etapie badań (przed rozpoczęciem eksperymentu), który powtórzył się w grupie GK3 również po III etapie badań. W rezultacie tego istniejące na początku edukacji duże różnice wewnątrzgrupowe uległy zatarciu po IV etapie badań (III klasa szkoły podstawowej) — dzieci najsłabsze poprawiły wyniki, natomiast dzieci najzdolniejsze obniżyły je.
- Z badań wynika, że tempo zmian w poziomie myślenia analitycznego w porównaniu do zmian myślenia twórczego jest zdecydowanie wolniejsze. Ponadto można stwierdzić brak wyraźnego wpływu czynnika eksperymentalnego we wszystkich podgrupach, wyłonionych ze względu na różny wyjściowy poziom tej cechy. Natomiast we wszystkich podgrupach grupy eksperymentalnej zanotowano wyraźne różnice średnich w IV etapie badań. Poza tym zauważono wzrost poziomu tej właściwości spowodowany czynnikiem czasu (procesy dojrzewania) w grupach kontrolnych. Najbardziej dynamiczne zmiany widoczne są w podgrupie uczniów, których poziom myślenia analitycznego w badaniach początkowych był niski.

• Wyniki wskazują na istotny statystycznie wpływ działań eksperymentalnych na poprawę funkcjonowania społecznego dzieci. Natomiast nie zachodzi istotna statystycznie interakcja pomiędzy trzema kontrolowanymi zmiennymi niezależnymi: czasem, czynnikiem eksperymentalnym i wyjściowym poziomem wyników dzieci. Czas działa korzystnie, powodując systematyczny wzrost stopnia nasilenia cech pozytywnych, świadczących o funkcjonowaniu społecznym jedynie w odniesieniu do tych dzieci, które w pierwszym etapie badań uzyskały bardzo niskie wyniki. Natomiast w grupie dzieci 'średnich' nie zachodziły ani wyraźne, ani istotne statystycznie zmiany. Różnice pomiędzy I i ostatnim, etapem badań nie są duże. Natomiast wyraźniejszą dynamikę zmian (wzrost i spadek) zaobserwowano na przestrzeni trzech lat w grupie dzieci, których wyniki wyjściowe były wysokie. Porównując jednak poziom początkowy (etap I) i końcowy (etap IV), nie stwierdza się znaczących zmian. Śledząc zmiany wywołane czynnikiem eksperymentalnym, można stwierdzić jego pozytywny wpływ na wyniki tych dzieci, które w badaniach początkowych uzyskały wskaźniki niskie i wysokie.

• Porównanie różnic średnich stopnia nasilenia cech negatywnych pomiędzy poszczególnymi etapami (półroczny przedział czasu) wskazuje na niewielkie, pozytywne i istotne statystycznie zmiany polegające na obniżeniu się wskaźnika świadczącego o zachowaniach negatywnych po przeprowadzonym eksperymencie w grupie E, podczas gdy w tym samym etapie badań w grupie kontrolnej wskaźniki zachowań negatywnych wzrosły. Różnice średnich są również istotne statystycznie. Ponadto należy zaakcentować ogólne wysokie wartości współczynników korelacji, świadczące o bardzo wysokiej stabilności wyników poszczególnych uczniów w kolejnych etapach badań. Dotyczy to zarówno dzieci z grupy E, jak i K.

• Globalne wskaźniki kompetencji społecznych dziecka, które otrzymano obliczając różnicę punktów pomiędzy sumą cech pozytywnych i sumą cech negatywnych, dla poszczególnych etapów badań dla obydwu grup są podobne. Grupa eksperymentalna, będąc grupą słabszą w I i II etapie badań, wyraźnie poprawiła swoje wyniki w etapie III, to jest po przeprowadzeniu eksperymentu. Wyniki analizy wariancji wskazują na istotny statystycznie wpływ interakcji trzech zmiennych niezależnych kontrolowanych w badaniach (działanie czasu, czynnika eksperymentalnego i wyjściowego poziomu badanej zmiennej) na przebieg zmian w zakresie kompetencji społecznych dzieci na przestrzeni trzech lat.

• Analiza wpływu czasu na przebieg zmian w samoocenie globalnej dzieci na przestrzeni trzech lat, przy uwzględnieniu zróżnicowanego poziomu wyjściowego tej zmiennej, pozwala stwierdzić, że badani uczniowie z grupy K

z biegiem czasu coraz bardziej upodabniają się pod względem wielkości samooceny globalnej. Uczniowie o niskich samoocenach wyjściowych w porównaniu do innych grup najbardziej podnoszą jej poziom, natomiast w grupie dzieci o najwyższych wynikach wyjściowych poziom samooceny globalnej obniża się. Należy jednak podkreślić, że we wszystkich wyłonionych podgrupach kontrolnych zmiany średnich samooceny globalnej zachodzące pomiędzy poszczególnymi etapami badań na przestrzeni trzech lat (etapy I, II, III i IV) nie są istotne statystycznie. Natomiast w podgrupach eksperymentalnych widać wyraźnie zmiany średnich samooceny globalnej pomiędzy badaniami przeprowadzonymi tuż przed i tuż po zakończeniu eksperymentu pedagogicznego, zwłaszcza w podgrupie dzieci o najniższym wyjściowym wskaźniku samooceny.

• Analiza wariancji dla powtarzanych pomiarów wskazuje na istotną statystycznie interakcję czasu i poziomu wyjściowego wyników samoocen szczegółowych. Natomiast nie zanotowano istotnej statystycznie interakcji pomiędzy działaniem czasu i czynnika eksperymentalnego oraz czasu, czynnika eksperymentalnego i wyjściowego poziomu wyników samoocen szczegółowych.

• Zaobserwowane duże zmiany (wzrost wyników) w zakresie treści obrazu Ja (wiedzy o sobie) w grupie E po przeprowadzonym eksperymencie są istotne statystycznie, a stabilność wyników poszczególnych dzieci pomiędzy kolejnymi etapami badań jest wysoka. Analizując z kolei zmiany spowodowane czynnikiem czasu w grupie kontrolnej, można stwierdzić, że nie są tak duże, jak w grupie E, a ponadto nastąpiły pół roku później. Można zatem sądzić, że czynnik eksperymentalny nie tylko przyśpieszył zmiany w zakresie wiedzy o sobie, ale także spowodował, że zmiany te są wyraźniejsze (większe).

• W wyniku analizy czynnikowej nasuwają się hipotezy o zmianach jakościowych w zakresie poszczególnych kompetencji. Okazuje się, że zmienia się konfiguracja zmiennych wchodzących ze sobą w interakcje i mających wpływ na otrzymywane wyniki pomiaru poszczególnych, pojedynczych zmiennych. Na przestrzeni trzech lat wyłaniają się nieco inne typy dzieci, których właściwości wpływają na wyniki pomiaru pojedynczych zmiennych. Na podstawie porównania typów dzieci wyłaniających się z analizy czynnikowej można stwierdzić, że takie cechy, jak myślenie analityczne oraz wyobraźnia twórcza są niezależne od wyłonionych czynników opisujących typy charakterologiczne dzieci. Poza tymi, zmienną niezależną, która tylko raz (w IV etapie w grupie K) weszła do wyłonionego czynnika jest również obraz Ja. Można więc uznać, że zmienna ta nie wiąże się (nie koreluje) z żadną z wyłonionych grup zmiennych. Interesujące jest też to, że takie cechy jak płynność, giętkość i oryginalność myślenia, wchodzące najczęściej w skład jednego czynnika, nie

są związane ani z uzdolnieniami twórczymi, ani z wyobraźnią, ani z myśleniem analitycznym. Poza tym cechy te, opisujące tzw. dziecko potencjalnie twórcze, nie są związane również z takimi cechami osobowości, jak ekspresja i towarzyskość. Wynika z tego, że dzieci te nie eksponują na co dzień potencjalnych zdolności i być może, jak w przypadku badań uzyskanych w IV etapie dla grupy kontrolnej, są dziećmi „potencjalnie twórczymi, ale już sfrustrowanymi". Jest to tylko rodząca się na podstawie analizowanych badań nowa hipoteza, którą należałoby zweryfikować w kolejnych badaniach empirycznych.

- Na podstawie przeprowadzonej analizy czynnikowej można sformułować kolejną hipotezę o braku wyraźnie zarysowanych przejawów uzdolnień twórczych, a tym bardziej rysującej się osobowości twórczej dzieci w młodszym wieku szkolnym. Rozwój intelektualnego potencjału twórczego (myślenia twórczego) nie idzie w parze z rozwojem wyobraźni twórczej. Poza tym właściwości te nie są skorelowane z uzdolnieniami twórczymi, a ponadto nie łączą się z takimi cechami osobowości, jak ekspresja i towarzyskość.
- W żadnym etapie badań nie udało się wyodrębnić pojedynczego czynnika wyznaczającego poziom wiedzy o sobie. Należy stwierdzić, że w każdym etapie badań pojawia się inna konfiguracja zmiennych — ważnych predykatorów zasobu informacji o sobie (wskaźnika treści obrazu Ja). W kolejnych etapach badań układ ten zmienia się, ale zawsze do modelu wchodzi od czterech do sześciu czynników działających wspólnie. Należy też podkreślić, że we wszystkich etapach badań struktura danego czynnika różni się kilkoma zmiennymi. Dla zasobu obrazu Ja dzieci w I klasie szkoły podstawowej ważne są takie zmienne, jak: oryginalność, samoocena globalna i odsuwanie się, przy czym ostatnia z wymienionych cech ma największy w tym modelu wskaźnik współczynnika regresji, co można interpretować w następujący sposób: jeżeli zwiększy się o 1 punkt wynik pomiaru odsuwania się to o 2 punkty zwiększy się zasób wiedzy o sobie podawanej w autonarracji. W II etapie badań (początek II klasy szkoły podstawowej) liczba zmiennych w modelu pozwalającym na przewidywanie zakresu wiedzy o sobie wzrasta do sześciu. Zmienne to: płynność, uzdolnienia twórcze, samoocena globalna, życzliwość, nerwowość (nieistotna statystycznie, ale poprawiająca model) i towarzyskość z ujemną wartością współczynnika regresji. W trzecim modelu regresji odnoszącym się do etapu badań przeprowadzonych tuż po zakończonym eksperymencie ważne dla obrazu Ja są następujące zmienne: oryginalność myślenia twórczego, poczucie własnej wartości, ekspresja i zawziętość oraz nerwowość (cecha związana ujemnie, ale najsilniej). Interpretacja wpływu tej cechy jest następująca,: jeżeli zwiększa się wynik pomiaru nerwowości o jeden punkt tym samym spada o 3 punkty zasób wiedzy o sobie podawanej w autonarracji. W IV etapie badań

(połowa trzeciej klasy szkoły podstawowej) ważne dla zasobu informacji o sobie okazały się (związane dodatnio) takie cechy, jak: wyobraźnia, myślenie analityczne, wytrwałość, nieśmiałość, przy czym dwie ostatnie cechy mają zdecydowanie wyższy wskaźnik współczynnika regresji. Porównanie modeli regresji z czterech etapów badań pozwala stwierdzić, że dwukrotnie powtarzają się w nich takie zmienne, jak: oryginalność, samoocena globalna, nerwowość.

- Najciekawsze rezultaty wielokrotnej regresji liniowej zmiennej obrazu Ja (rozpatrywanej w aspekcie zasobu informacji o sobie) przedstawiają modele, do których dołączono jeszcze jedną zmienną niezależną, mianowicie czynnik eksperymentalny. Okazuje się, że zgodnie z przewidywaniami, czynnik ten w I i II etapie badań wypadł z analizy regresji jako nieistotny dla obrazu Ja. Natomiast w III i IV etapie badań współczynnik regresji dla tej zmiennej przyjął bardzo wysokie wartości. Zatem, jeżeli dziecko uczestniczyło w eksperymencie, to w III etapie badań o 9,6 pkt. zwiększało swój wynik w zakresie wiedzy o sobie podawanej w sytuacji autonarracji, natomiast wzrost wiedzy o sobie w IV etapie badań „z powodu czynnika eksperymentalnego" wynosi o 8,1 pkt. Pozostałe zmienne ważne dla obrazu Ja w III etapie badań są następujące: giętkość, oryginalność, samoocena globalna, wytrwałość, taktowność, zawziętość i wspomniany wyżej czynnik eksperymentalny, czyli podejmowanie aktywności twórczej i autokreacyjnej. Natomiast dla IV etapu badań ważnymi dla obrazu Ja zmiennymi są: płynność myślenia twórczego, towarzyskość, taktowność, nieśmiałość i podejmowanie twórczej aktywności. Reasumując, istotnymi predykatorami o najwyższym wskaźniku współczynnika regresji okazało się podejmowanie twórczej aktywności kreacyjnej i autokreacyjnej w szkole. Ponadto ważnymi, powtarzającymi się w wielu etapach badań i dla poszczególnych grup (całość badanych, grupa E, grupa K) zmiennymi (wchodzącymi w skład piętnastu różnych modeli) są następujące cechy: oryginalność myślenia twórczego (7 razy), taktowność (6 razy), uzdolnienia twórcze, samoocena globalna, czyli poczucie własnej wartości, towarzyskość i nieśmiałość (po 5 razy).
- Trudno jest jednoznacznie stwierdzić, które czynniki łącznie wywierają największy wpływ na zasób wiedzy dziecka o sobie, ponieważ w każdej grupie, we wszystkich etapach badań (różny wiek dzieci) oraz w zależności od faktu, czy badani uczestniczyli w eksperymencie pedagogicznym i podejmowali twórczą aktywność, w tym aktywność autokreacyjną czy nie podejmowali takiej aktywności, otrzymano różne modele regresji pokazujące inne układy zmiennych. Ponadto trudno jest kategorycznie stwierdzić, które zmienne włączone hipotetycznie do trzech grup — kompetencje poznawcze (w tym twórcze i odtwórcze), kompetencje społeczne i poczucie kompetencji — można uznać

za istotne determinanty zasobu wiedzy o sobie. W każdym etapie badań i w każdym modelu występowały zmienne odnoszące się do kompetencji społecznych, rzadziej pojawiały się zmienne zaliczane do kompetencji poznawczych (szczególnie odtwórczych), natomiast tylko w pięciu przypadkach wystąpiła samoocena globalna i tylko dwa razy wystąpiła samoocena szczegółowa — zmienne należące do grupy poczucie kompetencji.

- Udzielenie jednoznacznej odpowiedzi na pytanie, jaka jest hierarchia zmiennych uznanych za istotne dla obrazu Ja również nastręcza trudności, ze względu na to, że powinniśmy patrzeć raczej globalnie na wyniki poszczególnych modeli, jako na zbiór zmiennych działających razem, wchodzących w interakcje. Można jedynie na podstawie wielkości współczynnika regresji (B) podkreślić, że zmienna — udział w programie eksperymentalnym i podejmowanie aktywności kreacyjnej i autokreacyjnej — jest ważnym predykatorem, ponieważ w porównaniu z innymi, zdecydowanie bardziej wpływa na zmianę wyników obrazu Ja. Przypomnieć warto, że udział w eksperymencie powoduje wzrost aż o 9,6 pkt. liczby informacji o sobie.
- Wreszcie odpowiedź na ostatnie pytanie — jak zbiór zmiennych jest zdolny opisać (przewidzieć) wyniki pomiaru zasobu informacji o sobie — nie jest zbyt optymistyczna. Okazało się, że w najlepszym modelu wyjaśniono 48,1% wariancji zmiennej obraz Ja. Nie jest to zbyt wysoki wskaźnik wariancji wyjaśnionej, co świadczy o tym, że zasób wiedzy o sobie determinują inne jeszcze czynniki, które nie były brane pod uwagę w tych badaniach.
- Analiza wypowiedzi autonarracyjnych dzieci prowadzi do wniosku, że zmiany jakościowe w prezentowaniu obrazu Ja zaobserwowane na przestrzeni trzech lat polegają na stopniowym uniezależnianiu się od kontekstu. Opisy własnej osoby i zdarzeń dokonywane przez dziewięciolatków są związane w mniejszym stopniu z aktualną sytuacją niż autonarracje tych samych dzieci tworzone w wieku siedmiu lat. Podawane przez dzieci poszczególne fakty z ich życia są coraz bardziej ze sobą powiązane i coraz bardziej spójne. Warto również wskazać na niektóre zmiany w zakresie treści autonarracji, m.in. zmniejsza się liczba informacji dotyczących Ja fizycznego na korzyść informacji odnoszących się do Ja społecznego, które opisywane jest przez dzieci w aspekcie związków z bliskimi i rówieśnikami. Można też podkreślić, że generalnie zwiększa się zakres i zasób informacji o sobie. Wzrasta też poziom abstrakcyjności autonarracji. Aktywność dziecka jako najczęściej reprezentowana kategoria opisu siebie jest przedstawiana w postaci typowych zachowań w sytuacjach społecznych. Natomiast życie psychiczne wyraża się w autonarracjach poprzez mówienie o uczuciach, preferencjach, oczekiwaniach, niechęci wobec obiektów (ludzi, zwierząt, rzeczy).

Najogólniejszy wniosek z przeprowadzonych badań wskazuje, że znaczący dla stymulowania rozwoju kompetencji dziecka i poczucia kompetencji, jak również rozwoju dyspozycji autokreacyjnych mają metody wspierania aktywności twórczej (kreacyjnej i autokreacyjnej) dziecka, w tym szczególnie metoda projektowania okazji edukacyjnych i metoda projektów, mało popularne i rzadko stosowane w tradycyjnej pracy z dziećmi w młodszym wieku szkolnym. Natomiast najogólniejszy wniosek wynikający z analizy różnic indywidualnych i zmian zachodzących w zakresie poziomu kompetencji poznawczych i społecznych, poczucia tych kompetencji oraz zmian zachodzących na przestrzeni trzech lat w treści i strukturze obrazu Ja (traktowanych tu jako elementy dyspozycji autokreacyjnych) odnosi się do nierównych szans edukacyjnych dzieci, które na początku procesu edukacji prezentują zróżnicowany poziom w zakresie określonej właściwości. Okazuje się, że uczniowie uzyskujący na początku wysokie wyniki w trakcie edukacji stopniowo obniżają je. Zdarza się także, że na starcie edukacji dynamika i tempo wzrostu poziomu wybranych kompetencji dzieci, które uzyskały na progu edukacji wyniki wysokie (najlepsze) nie są tak duże, jak tempo i dynamika wzrostu kompetencji dzieci, które na początku nauki szkolnej uzyskiwały niskie wyniki. W efekcie tego zjawiska po trzyletnim okresie edukacji różnice te są niemal wyrównane.

7.2. Dyskusja wyników

Należy stwierdzić, że dotychczasowe badania nad efektywnością działań edukacyjnych w jakimś zakresie, w tym również w zakresie twórczości, nie uwzględniały różnic wewnątrzgrupowych i nie poszukiwały odpowiedzi na pytania, czy wszystkie dzieci w jednakowym stopniu korzystają z ofert edukacyjnych. Okazuje się, że nawet dzieci z grupy eksperymentalnej zaliczone w I etapie badań do podgrupy najlepszych nie w takim samym zakresie (stopniu) rozwijały swoje kompetencje lub dyspozycje, jak dzieci z dwu pozostałych podgrup, to jest uzyskujących niskie i średnie wyniki. Odpowiedzi na pytanie, dlaczego tak się dzieje, należałoby szukać w kolejnym programie badawczym. Nie mniej ważne jest podkreślenie, że odkryty tu problem był w dotychczasowych badaniach pomijany.

Poza tym nowym problemem w stosunku do dotychczasowych badań i niezwykle ważnym, bo być może będącym kluczem do wyjaśnienia kwestii niskiej skuteczności edukacji w odniesieniu do dzieci, które na starcie prezentują wysokie wyniki pomiaru kompetencji, było uwzględnienie perspektywy dziecka w ocenie własnych kompetencji. Uznano, że poczucie kompetencji

jest niemniej ważnym (a może ważniejszym niż rzeczywiste kompetencje) wyznacznikiem poziomu funkcjonowania poznawczego i społecznego w życiu codziennym dzieci w młodszym wieku szkolnym. Niestety w Polsce nie przeprowadzono gruntownych badań dotyczących poszukiwania związków poczucia własnej wartości jako wyniku samooceny globalnej, a także dokonywania samoocen szczegółowych z poziomem funkcjonowania intelektualnego, emocjonalnego i społecznego oraz treścią i strukturą obrazu Ja dzieci w młodszym wieku szkolnym. Natomiast w literaturze obcojęzycznej dodatnie związki wysokiej i adekwatnej samooceny oraz dobrego funkcjonowania w szkole podkreślane są w literaturze od dawna [Davies, Brember, 1995, 1999; Lawrence, 1996; Griffiths, 1993]. Autorzy C. Warttenberg i C. Clifford [1964] twierdzą, że wyniki badań obrazu siebie, a głównie samooceny dzieci w wieku przedszkolnym, są lepszym predykatorem późniejszych osiągnięć szkolnych, m.in. w zakresie czytania, niż wyniki tradycyjnych testów inteligencji. Przy tym liczne badania wskazują systematyczny spadek samooceny dzieci pomiędzy 6. a 12. rokiem życia [Davies i Brember, 1999].

Należy także podkreślić, że w Polsce nie prowadzono badań empirycznych zmierzających do określenia efektów realizowanych programów edukacyjnych dotyczących stymulowania twórczej aktywności dziecka jako narzędzia oddziaływania na obraz Ja, samoocenę globalną i samooceny szczegółowe, będących podstawą budowania poczucia własnej wartości, które jest warunkiem dobrego funkcjonowania dzieci w sytuacjach szkolnych. Badania czynione za granicą też nie prowadzą do jednoznacznych wniosków. Nie ma pełnej zgody wśród badaczy co do tego, czy poziom samooceny ogólnej (globalnej) jest stałą właściwością jednostki i na ile działania edukacyjne mogą ją modyfikować [Robbins, Trześniewski, 2005, s. 158; Margison, 2004; Scott, 1999]. Niektórzy twierdzą, że postawy wobec siebie wykazują dość dużą odporność na zmiany. Nowe informacje kwestionujące dotychczasowe sądy o sobie wywołują dość często postawy obronne człowieka, nawet w sytuacji, gdy informacje o nim są pochlebne [Leonardi, 1993; Verschueren, Marcoen i in., 1998]. Natomiast D. Lawrence [1996, s. 11-113] przedstawia wyniki badań eksperymentalnych potwierdzających pozytywny wpływ programu wspierania poczucia własnej wartości wśród dzieci ośmioletnich nie tylko na poprawę obrazu Ja, samoocenę, ale również na osiągnięcia szkolne (m.in. efektywność czytania). Uczeni, P. Haney i J. A. Durlak [1998], stwierdzają również pozytywny wpływ programów wspierających dzieci i młodzież w budowaniu poczucia własnej wartości na ich funkcjonowanie w codziennych sytuacjach społecznych i na wykonywanie zadań szkolnych. Natomiast K. Smith i L. Croom [1993] na podstawie badań przeprowadzonych wśród nauczycieli oraz uczniów rozpoczynających naukę szkolną, stwierdzili wyraźną zależność pomiędzy przekonaniami nauczycieli na temat rozwojowo odpowiedniej praktyki edukacyjnej (*Developmentally Appropriate Practices*) a zmianami zachodzącymi w obrazie Ja uczniów, ich samoocenie w zakresie dwóch wymiarów umiejętności: akademickich (czytanie, pisanie i tzw. ogólne szkolne umiejętności) i nieakademickich (m.in. wygląd zewnętrzny i sprawność fizyczna). Wyniki potwierdziły zależność zmian zachodzących w zakresie akademickich wymiarów oceny siebie od przekonań nauczycieli i realizowania tych przekonań w praktyce. Sądy nauczycieli dotyczyły tradycyjnej oraz tzw. właściwej rozwojowo praktyki edukacyjnej. Również H. Brown [2004] na podstawie własnych badań podkreśla pozytywne efekty wspierania rozwoju dzieci poprzez oferowanie holistycznych programów opartych na założeniu, że ważne są te treści, które pochodzą od uczniów i nawiązują do ich osobistych doświadczeń. Realizacja takich programów pozwala uczniom zrozumieć siebie; poznać subiektywny świat własny i rówieśników, różnice dotyczące własnych doświadczeń i doświadczeń rówieśników; odkryć, jakie znaczenia nadane zostały wydarzeniom i jakie ważne pytania stawia się sobie, innym i światu [Duffy, 1998; Gurney, 1987]. Zdobyte przez uczniów kompetencje i świadomość ich posiadania oraz wiara w siebie są kluczem do budowania poczucia własnej wartości. Badania jakościowe (analiza wypowiedzi 12-13-letnich uczniów), typu *action research*, nad efektywnością holistycznego programu *Passages Program* i holistycznego nauczania, potwierdzają oczekiwania uczniów co do programów wspierających Ja psychologiczne, pomagających rozwijać im ich świat wewnętrzny – Ja duchowe [Brown, 2004]. Edukacja odwołująca się do osobistych doświadczeń dziecka, oparta na konstruktywizmie, a jednocześnie na wyobraźni i twórczości, daje możliwość wyzwalania różnorodnej aktywności uczniów, dopasowanej do możliwości, preferencji i posiadanych zdolności. Realizacja programu PODRÓŻE, SKARBY, PRZYGODA [Uszyńska-Jarmoc, 2005; 2005l] pozwala również nauczycielowi poznać indywidualne cechy każdego ucznia.

Niektóre wyniki badań własnych dotyczących oceny efektywności realizowanego programu edukacji „Od twórczości potencjalnej do autokreacji" mogą być porównane z wynikami otrzymanymi przez J. Davies i I. Brember [1999]. Autorki dokonały pomiaru kompetencji szkolnych dzieci z zakresu czytania ze zrozumieniem i matematyki oraz oceny związku tych kompetencji z poczuciem własnej wartości. Wyniki czteroletnich badań longitudinalnych, obejmujących dzieci 7-11-letnie (po dwóch i sześciu latach nauki) wskazują, że ogólna samoocena dzieci nie zmienia się w sposób istotny, choć nieznacznie i systematycznie się obniża. Natomiast wyraźnie zaznacza się coraz silniejszy związek osiągnięć szkolnych i samooceny. W drugim roku nauki otrzymano

dość niski współczynnik korelacji (r=0,19) pomiędzy poziomem samooceny i osiągnięciami matematycznymi, po czterech latach związek ten był wyraźnie silniejszy (r=0,21). Odnośnie poziomu czytania ze zrozumieniem i samooceny w drugim roku nauki stwierdzono bardzo niską korelację (r=0,02), natomiast już po czwartym roku nauki szkolnej wyraźną korelację (r=0,26).

Autorzy Y. Kong i H. Zhu [2005] na podstawie badań prowadzonych w 1993 i 2003 roku wśród zdolnych i niezdolnych 16-latków stwierdzili wysoką zależność pomiędzy samooceną a zdolnościami. Badano wielowymiarowy obraz Ja uczniów używając 11 skal, w tym samoocenę w zakresie trzech wymiarów akademickich (matematyka, język, ogólne kompetencje szkolne) i nie akademickich (m.in. wygląd fizyczny, sprawność fizyczna, relacje w ramach tej samej płci, relacje z innymi o odmiennej płci, relacje z rodzicami, stabilność emocjonalna, poczucie szczęścia oraz samoocena globalna – poczucie własnej wartości). W badaniach przeprowadzonych w 1993 roku stwierdzono, że jednostki zdolne mają zdecydowanie bardziej pozytywny obraz siebie, ale tylko w zakresie skal akademickich, niż jednostki uznane za niezdolne. Natomiast badania powtórzone po dziesięciu latach w podobnej grupie zdolnych i niezdolnych studentów nie potwierdziły już takiego związku. Uczeni J. Granleese i S. Joseph [1994] na podstawie trzyletnich badań dzieci 8-11-letnich wykazali, że związki pomiędzy samooceną globalną a poszczególnymi dziedzinami kompetencji zmieniają się wraz z wiekiem. Dla dzieci 8-letnich najlepszym predykatorem samooceny globalnej jest samoocena wyglądu zewnętrznego, drugim ważnym wyznacznikiem jest poczucie akceptacji społecznej. Natomiast w odniesieniu do dzieci 11-letnich najważniejszym wyznacznikiem poczucia własnej wartości jest wysoki poziom kompetencji szkolnych, a zwłaszcza poczucie tych kompetencji. Z kolei I. Newbegin i A. Owens [1996] opisują wzajemne związki pomiędzy poczuciem własnej wartości, osiągnięciami szkolnymi i niepokojem, np. wyniki testu niepokoju wysoko korelują z obrazem Ja jako ucznia (*academic self-concept*). Poza tym im wyższy wskaźnik poczucia własnej wartości, tym niższy wskaźnik poczucia niepokoju i lepsze osiągnięcia w testach kompetencji. Ponadto liczne badania wskazują również na pozytywną korelację samooceny dzieci w młodszym wieku szkolnym i stylem nauczania, oczekiwaniami nauczyciela wobec dziecka, a zwłaszcza sposobem komunikowania tych oczekiwań [patrz: Davies, Brember, 1999].

Analiza różnych raportów z przeprowadzonych badań nad samooceną uczniów i poczuciem własnej wartości dostarcza również danych wskazujących na negatywny wpływ wysokiego poczucia własnej wartości na zachowanie jednostki. Na przykład R. F. Baumeister, J. M. Boden i L. Smart [1996] dowodzą, że negatywne zachowania uczniów, np. agresja lub przemoc dzieci i młodzieży, mogą być wynikiem sztucznie podnoszonej, nietrwałej, niepewnej, a także zawyżonej samooceny. Jednostka chcąc utrzymać pewność własnej wartości i wyższości, może unikać rewizji swojej samooceny globalnej i próbować utrzymywać swój wizerunek przy użyciu siły skierowanej ku sobie lub ku innym.

Warto przypomnieć, że w literaturze do lat siedemdziesiątych ubiegłego stulecia panowało przekonanie, że dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym wieku szkolnym nie są w stanie oceniać własnych kompetencji [Butler, 2004]. Z krytycznej analizy dotychczasowych danych można wnioskować, że dzieci w młodszym wieku szkolnym używają wielu strategii oceny własnych kompetencji i ocena ta jest bardziej obiektywna i adekwatna do rzeczywistych osiągnięć niż wcześniej sądzono. Autorzy J. Tiedeman i E. Bilmann-Mahecha [2004] stwierdzili na podstawie longitudinalnych badań dzieci 9- i 10-letnich dotyczących oceny zdolności do korzystania z różnorodnych strategii w ocenie własnych kompetencji szkolnych zarówno zdolności do porównywania swoich osiągnięć w jednej dziedzinie (np. z matematyki) jak i do osiągnięć z innej dziedziny (języka). Uczniowie określali swoje osiągnięcia w matematyce, języku ojczystym (niemieckim) oraz ogólnie osiągnięcia szkolne. Ponadto określano poziom rzeczywistych osiągnięć na podstawie testów (matematyka, język) oraz brano pod uwagę oceny osiągnięć dziecka wystawione przez nauczycieli (skale rankingowe). Zastosowano tzw. zewnętrzne i wewnętrzne modele odniesienia w procesie dokonywania samooceny. Ocena obrazu Ja w aspekcie osiągnięć szkolnych dokonuje się poprzez zewnętrzne porównania w sytuacji, gdy uczeń zestawia swoje osiągnięcia z osiągnięciami innych uczniów w klasie, natomiast model wewnętrznych porównań używany jest w sytuacji, gdy uczeń zestawia ze sobą dwie dziedziny np. matematykę i język. W wyniku badań stwierdzono niską korelacją pomiędzy samooceną osiągnięć matematycznych i językowych, natomiast wysoką korelację pomiędzy obrazem Ja (samooceną osiągnięć w zakresie obydwu dziedzin) a rzeczywistymi osiągnięciami. Poza tym stwierdzono również zdolności do stosowania zewnętrznych kryteriów samooceny swoich osiągnięć [Marsh, 1987]. Efekt oceny własnych osiągnięć zależy od tego, jak ocenia się osiągnięcia (zdolności) grupy, która stanowi płaszczyznę odniesienia. Okazuje się, że równie zdolny (jak inni w klasie, grupie, zespole) uczeń ma niższą samoocenę osiągnięć szkolnych, jeżeli porównuje się z grupą, która uchodzi za zdolną. Natomiast ten sam uczeń ma wyższą samoocenę, jeżeli porównuje siebie z osobami uchodzącymi za mniej zdolne. Jeżeli średnio zdolny uczeń uczęszcza do mniej zdolnej klasy, wtedy ocena własnych zdolności jest wyższa niż średnia klasy. W sytuacji, gdy ten sam uczeń uczęszcza do klasy mającej opinię bardzo zdolnej, to jego samoocena osiągnięć jest

niższa, niż średnia osiągnięć danej klasy (grupy, zespołu). Autorzy formułują ciekawe wnioski dotyczące edukacji dziecka [Tiedeman, Billmann-Mahecha, 2004], tworzenia grup lub podgrup pracujących w klasie.

Susan Harter [1990, za: Granleese i Joseph, 1994] twierdzi, że ogólne poczucie własnej wartości (globalna samoocena) dzieci do 8. roku życia jest wynikiem percepcji i oceny siebie w zakresie poznawczych i fizycznych kompetencji. Badania nad dziecięcym obrazem Ja w warunkach wywiadu półotwartego prowadzone przez S. Harter [1999, za: Butler, 2004] prowadzą do kilku twierdzeń. Dzieci w wieku przedszkolnym wysoko oceniają poziom własnych kompetencji, a wraz z wiekiem samoocena uczniów obniża się (gwałtownie spada pomiędzy 7. a 9. i pomiędzy 11. a 13. rokiem życia). Korelacja pomiędzy postrzeganymi przez dziecko własnymi kompetencjami poznawczymi a wynikami testów i oceną nauczyciela jest niska przed ukończeniem 8. roku życia, ale wzrasta systematycznie w następnych latach.

Podobne wyniki odnoszące się do samooceny uzyskali R. W. Robbins i K. H. Trześniewski [2005, s. 160] dowodząc, że stabilność poczucia własnej wartości jest bardzo niska w grupie dzieci przedszkolnych i w wieku młodszym szkolnym, natomiast poziom stabilności wzrasta dopiero w okresie wczesnej adolescencji i wczesnej dorosłości, a w następnych okresach znowu stabilność spada. Jest to powód, aby właśnie w okresie dzieciństwa próbować edukacyjnie wpływać na zmianę postrzegania siebie i poprawiać poczucie własnej wartości, ponieważ w tym czasie podatność na wpływy zewnętrzne jest szczególnie wysoka. Jeżeli dzieci otrzymują od nauczycieli, rodziców i rówieśników negatywne oceny i informacje, to ich samoocena również staje się bardziej negatywna [Robbins, Trześniewski, 2005, s. 159]. Autorzy wykazali również, że stabilność poczucia własnej wartości w różnych grupach wiekowych koreluje z takimi cechami osobowości, jak ekstrawersja, sumienność, otwartość na doświadczenia. Autorzy twierdzą również, że wysoki poziom samooceny globalnej w danym okresie rozwojowym wskazywać może na poziom samooceny w okresach późniejszych.

Warto także znaleźć płaszczyznę odniesienia dla niektórych wyników własnych badań dotyczących treści i struktury obrazu Ja, to jest właściwości uznanych w tej pracy za podstawowe wskaźniki dyspozycji autokreacyjnych. Według H. W. Marsh, G. R Craven i R. Debus [1998] strukturę Ja dzieci w młodszym wieku szkolnym tworzą takie wymiary, jak: kompetencje szkolne, społeczna akceptacja, kompetencje fizyczne, wygląd fizyczny, zachowanie w grupie rówieśniczej, globalna samoocena. Autorzy stwierdzili brak stabilności struktury obrazu Ja. Podobne wyniki otrzymali D. A Gavin i H. Y. Wort [1996] na podstawie badań przeprowadzonych wśród 810 dzieci kanadyjskich z klas IV-VI. Autorzy stwierdzili, że najważniejsze elementy struktury obrazu siebie dzieci z klas IV to: kompetencje szkolne i społeczna akceptacja. Coraz więcej badań wskazuje na to, że już u dzieci w wieku przedszkolnym dają się zauważyć zróżnicowane poszczególne aspekty obrazu Ja [Kong Y., Zhu H., 2005; Syngollitou, Daskalou, 2004]. Wszystkie wymienione wymiary Ja (Ja realnego, Ja idealnego, Ja możliwego, Ja powinnościowego), a w szczególności źródło i treść Ja możliwego są według niektórych badaczy uwarunkowane nie tylko wiekowo, ale także kulturowo [Unemori, Omoregie, Markus, 2004]. Inne porównawcze badania kulturowe kompetencji i samooceny dzieci przeprowadzili D. M. McIrney, O. F. Lillemyr i F. Søbstad [2004], wykazując różnice w podejściu do samooceny własnych kompetencji spowodowane odmienną hierarchią ich ważności. Podobne badania przeprowadzili L. R. Tropp i S. C. Wright [2003]. Dotyczyły one różnic kulturowych w obrazie Ja dzieci, to jest samooceny jako członka grupy lub jako osoby, która do niej nie należy. Badania obejmowały dzieci meksykańskie i europejskie mieszkające w Ameryce. Największe różnice pomiędzy dziećmi dotyczyły spostrzegania i opisywania siebie jako członka grupy. Ponadto z badań wynika, że wszystkie wymiary Ja mogą być odmiennie prezentowane w zależności od kontekstu społecznego. Autorzy J. M. Tyler i R. S. Feldman [2004] na podstawie badań stwierdzili rozmaite wizerunki siebie prezentowane różnym osobom w interakcjach społecznych, w zależności od celów interakcji. W sytuacjach ważnych dla jednostki wzrastała liczba wypowiedzi nieprawdziwych, służących zrobieniu dobrego wrażenia.

7.3. Wnioski z badań, kierunki dalszych badań i implikacje edukacyjne

Z badań wynikają dwa ważne wnioski. Pierwszy z nich zakłada, że szkoła niszczy indywidualność dziecka promując zasadę tzw. sprawiedliwości społecznej, polegającej na stawianiu wszystkim uczniom takich samych wymagań i dążąc do wyrównywania różnic między nimi. Można sądzić, że nauczyciele, traktując uczniów jak tryby w maszynce do osiągania celów operacyjnych, realizują w gruncie rzeczy programy nie prorozwojowe, ale antyrozwojowe, zwłaszcza w odniesieniu do dzieci szczególnie zdolnych. Drugi wniosek wynikający z przeprowadzonych badań dotyczy efektywności autorskiego programu rozwijania kompetencji poznawczych i społecznych oraz wzmacniania poczucia własnej wartości oraz rozwijania dyspozycji autokreacyjnych uczniów. Program ten, choć promujący zasadę wyboru zadań otwartych, dających szanse

na dostosowanie sposobów i wyników rozwiązań do możliwości intelektualnych, emocjonalnych i społecznych uczniów nie zawsze i nie we wszystkich zakresach jest w stanie pomóc w takim samym stopniu tym dzieciom, które na początku edukacji szczególnie pozytywnie wyróżniają się pod względem określonej kompetencji. Warto byłoby zatem podjąć badania zmierzające do udzielenia odpowiedzi na pytanie o mechanizmy odmiennych linii rozwoju kompetencji dzieci prezentujących różny wyjściowy poziom osiągnięć.

Warto tu również podkreślić, że nie wszystkie wyniki trzyletnich badań podłużnych poddane zostały analizom jakościowym i ilościowym. Między innymi ze względu na obszerny zakres tej pracy nie został poddany szczegółowej analizie jakościowej bardzo bogaty materiał dotyczący autonarracji (Ja publiczne i Ja prywatne) dzieci w młodszym wieku szkolnym. Zatem wyniki i interpretacja będą przedstawione w odrębnej publikacji. Natomiast już w wyniku wstępnej analizy jakościowej autonarracji dziecięcych powstały nowe pytania badawcze, na które należałoby odpowiedzieć dokonując bardzo głębokiej interpretacji uzyskanego materiału empirycznego, a także podejmując nowe badania ilościowe i jakościowe. Dla przykładu można sformułować tu tylko kilka pytań, na które warto byłoby odpowiedzieć: jak dzieci w procesie budowania obrazu, pojęcia i koncepcji Ja korzystają z dostępnych sposobów analizowania siebie? Czy korzystają bardziej ze sposobu analitycznego czy narracyjnego? Który z nich dominuje? Czy te dwie perspektywy poznawania i analizowania siebie łączą się w jednej wypowiedzi autonarracyjnej? Czy tendencja do korzystania z określonego sposobu analizowania siebie związana jest z wiekiem dziecka i czy zmienia się na przestrzeni trzech lat? Ponadto konieczne i ważne byłoby przeprowadzenie analizy autonarracji w aspekcie poszukiwania swoistych właściwości obrazu Ja, rozpatrywanych na kontinuum: globalność-zróżnicowanie, stabilność-niestabilność, znajomość-brak umiejętności wglądu w siebie, akceptacja – brak akceptacji siebie, zbieżność z ideałem – brak zbieżności z ideałem siebie. Ciekawe byłoby zapewne poszukiwanie odpowiedzi na inne jeszcze pytania: jaka część nauczycielskiego Ja odgrywa rolę w rozwoju dziecięcego Ja? Czy i na ile nauczyciele mogą zmieniać dziecięcy obraz Ja? W jakim stopniu akceptacja dziecka przez nauczyciela może wpłynąć na kształtowanie się samowiedzy i samooceny dziecka? Jakie różnice pomiędzy nauczycielami uwidaczniają się w zakresie treści i częstotliwości komunikowania dzieciom uwag o ich Ja? W jakim stopniu własne zdolności, zainteresowania, preferencje nauczyciela wpływają na częstotliwość, jakość i rodzaj komunikatów dotyczących obrazu Ja wygłaszanych przez dzieci? W jakim zakresie obraz Ja nauczyciela ma wpływ na obraz Ja dziecka, a w jakim zakresie wyniki uczenia się własnego Ja są związane z „naciskiem" społecznym grupy?

Czy pozycja zajmowana w grupie rówieśniczej ma wpływ na kształtowanie się samowiedzy i samooceny dziecka? Jak zorganizować pracę w małej grupie, aby osiągnąć możliwie najlepsze wyniki uczenia się Ja? W jaki sposób nauczyciel może dopomóc dziecku (grupie) w osiąganiu wiedzy o sobie, której samodzielnie dziecko (grupa) nie zdołałoby prawdopodobnie osiągnąć?

Uzyskane rezultaty działań eksperymentalnych sygnalizują również potrzebę kontynuowania badań nad czynnikami determinującymi efekty uczenia się Ja — budowania obrazu Ja jako warunku osiągania tożsamości i podejmowania działań autokreacyjnych. Wyniki wskazują, że w dalszych badaniach powinno się uwzględnić wpływ zmiennych osobowościowych, w tym temperamentalnych oraz odnoszących się do właściwości emocjonalnych i motywacji dziecka w młodszym wieku szkolnym jako właściwości wywierających prawdopodobnie istotny wpływ na poznawanie i rozumienie siebie i innych.

ZAKOŃCZENIE

Dotychczasowe postulaty dotyczące poprawy jakości edukacji, opracowywane w postaci różnych modeli: edukacji kreatywnej [Lewowicki, 1994], edukacji dla rozwoju [Bałachowicz, 2000; Jakowicka, 1994], edukacji dialogowej [Klus-Stańska, 2000], edukacji wyzwalającej [Puślecki, 1997, 2000] — nie zyskały jak dotąd szerokiego odzwierciedlenia w praktyce edukacyjnej, choć w literaturze podkreśla się, że wiek XXI będzie wiekiem edukacji [Kozielecki, 2001]. Sądzi się, że zmiany w tej dziedzinie przede wszystkim powinny być oparte na analizie zagrożeń dla rozwoju dzieci, zagrożeń wynikających z życia we współczesnym mocno stechnicyzowanym świecie. Brak warunków edukacyjnych do odczuwania podmiotowości, niechęć szkoły wobec indywidualności ucznia, wzmacnianie dążeń rywalizacyjnych rodzi poczucie alienacji, wzmacnia zachowania agresywne, utrudnia proces określania tożsamości indywidualnej i społecznej. Są to trudne i złożone problemy, o których milczy edukacja i z którymi uczniowie na ogół sami muszą się borykać. Dlatego w tej pracy podjęto problematykę rozwijania samoświadomości i budowania obrazu Ja rozpatrywaną z perspektywy procesu uczenia się, w którym materiałem myślenia były własne doświadczenia oraz poznawane doświadczenia innych. Proces uczenia się siebie i budowania obrazu Ja rozpatrywano w aspekcie twórczej aktywności, uwzględniającej różne rodzaje myślenia: twórcze, analityczne i praktyczne, a także narracyjne i biograficzne.

Potrzeba włączenia do programu edukacyjnego treści związanych z poznawaniem i kreowaniem własnej wizji siebie w przyszłości wiąże się z przyjęciem faktu, że dziecko jest dla siebie takim samym obiektem poznania, jak inne obiekty. Uważa się, że dane o własnej osobie podlegają analizie według zasad logiki formalnej, podlegają kategoryzacji, wnioskowaniu, uogólnianiu, ocenianiu, interpretacji, porównywaniu, przewidywaniu i planowaniu. Dziecko w młodszym wieku szkolnym zdobywa taki poziom kompetencji poznawczych, które umożliwiają mu pojmowanie siebie przez doświadczanie znaczenia własnych relacji ze światem, natomiast w mniejszym zakresie jest mu dostępna intelektualna możliwość rozumienia własnej osoby.

Podkreślono, że obraz Ja pełni ważną funkcję regulującą zachowanie człowieka nie tylko „tu i teraz", ale wyznacza również funkcjonowanie w przyszłości. Warto więc wskazać kilka dodatkowych powodów przemawiających za tym, aby już w pierwszych dniach funkcjonowania dziecka w szkole podstawowej problematyka obrazu Ja była uwzględniana w działaniach pedagogicznych nauczycieli. Dziecko w chwili przejścia do nowego środowiska społecznego, wchodząc w nowe role, musi czasem modyfikować dotychczasowy obraz Ja, np. jako jednostki zdolnej, niezależnej, najważniejszej itp. Wobec tego, w celu zyskania sympatii nauczyciela lub rówieśników zakłada maskę, a to może być zagrażające dla integralności definicji siebie. Innym z kolei zagrożeniem dla rozwoju indywidualności mogą być te sytuacje edukacyjne, w których nauczyciel odnosi się do grupy jako całości i wszystkich członków grupy traktuje tak samo, formułując komunikaty werbalne adresowane do wszystkich. Dzieci mogą zacząć posługiwać się schematami (pojęciami) wspólnymi dla grupy, a to nie sprzyja budowaniu odrębności schematowej. W młodszym wieku szkolnym rówieśnicy mają wpływ na rozwój potrzeb dziecka: kompetencji, relacji z innymi i autonomii. Dziecko wstępujące do I klasy szkoły podstawowej dokonuje przejścia z grupy zorganizowanej pionowo, hierarchicznie (rodzina) do grupy zorganizowanej poziomo (rówieśnicy). Rozszerzanie się świata społecznego ma swoje konsekwencje dla trzech wymienionych potrzeb. W rodzinie dziecko wie, że ze względu na wiek może różnić się od innych, np. w zakresie kompetencji, wiedzy, sprawności. Natomiast w grupie rówieśniczej musi udowodnić, że jest co najmniej tak samo dobre, jak inni. Autorzy H. J. M. Hermans i E. Hermans-Jansen [2000] podkreślają, że w młodszym wieku szkolnym kompetencja staje się podstawowym standardem oceny „wartości" dziecka przez rówieśników i budowania poczucia własnej wartości (patrz również: teoria Eriksona; teoria Deciego i Ryana; rozdz. 2.). Najczęściej standardy te ustanawiane są na podstawie ocen szkolnych, wyników z języka polskiego i matematyki. Stąd spora liczba dzieci od początku szkoły skazana jest na porażkę [Uszyńska-Jarmoc, 2005f]. Dzieci w młodszym wieku szkolnym potrafią przyjmować perspektywę drugiego człowieka (a to nauczyciel musi uwzględnić w organizacji edukacji), rozumieją pojęcie standardu doskonałości jako kryterium oceniania i porównywania z dokonaniami innych. Jak już wielokrotnie podkreślano, w twórczości nie ma raczej możliwości porażki ze względu na to, że zawsze można znaleźć jakieś rozwiązanie, mniej lub bardziej twórcze, a ponadto w edukacji do twórczości niechętnie dokonuje się

zewnętrznej oceny wyników, a tym bardziej oceny porównującej osiągnięcia kilku osób.

Kolejna właściwość dziecka rodząca się w okresie młodszego wieku szkolnego, z którą należy się liczyć i wykorzystywać w planowaniu działań edukacyjnych sprzyjających twórczości i autokreacji, to gotowość i zdolność dziecka do przyjaźni dwustronnej, opartej nie tylko na chwilowym (jak w wieku przedszkolnym) motywie zaspokojenia własnych potrzeb (jest moją koleżanką, bo ma cukierki lub zabawki) lub dzieleniu przestrzeni (bo mieszka w moim bloku). Przyjaźń dzieci zaczyna opierać się nie tylko na motywie stanu posiadania lub bliskości przestrzennej, ponieważ odkrywają one wspólnotę intencji i uczuć. Wydaje się, że może to być dobry punkt wyjścia do rozpoczęcia procesu poznawania siebie w kontekście poznawania innych: bliskich, rówieśników. Twórcza aktywność w tym zakresie daje dziecku bezpieczną płaszczyznę i przestrzeń. Najpierw zabawa i działania podejmowane w świecie często nierealnym, fikcyjnym, potem bardziej świadome przymierzanie się do różnych ról, zakładanie różnych masek mogą być dobrym punktem wyjścia w procesie przygotowywania się do świadomej autokreacji. Motyw umacniania siebie, motyw kontaktu i dobrych relacji z innymi, ale także motyw autonomii nie zrealizuje się w ławce szkolnej w trakcie lekcji prowadzonej tradycyjnie. W tradycyjnie prowadzonej edukacji dziecko nie ma możliwości poznawania własnych doświadczeń, ich strukturalizacji i restrukturyzacji dzięki porównywaniu własnych doświadczeń z doświadczeniami rówieśników. W ławce widzi się tylko plecy kolegów, udziela się wyłącznie odpowiedzi na pytania nauczyciela, a nie na pytania własne lub kolegów. W tradycyjnej edukacji przedmiotem aktywności dzieci są treści obojętne, które nie nawiązują do ważnych, osobistych doświadczeń. W tradycyjnej edukacji dominują zewnętrzne źródła samowiedzy dziecka. Stanowią je informacje nauczyciela dotyczące spełniania przez dziecko zewnętrznych standardów oceny kompetencji. Standardy te wyznaczają hierarchię, zakres i poziom kompetencji, które każde dziecko ma osiągnąć w procesie nauki. W tradycyjnej edukacji często w opozycji do siebie występują dwie tendencje. Pierwsza dotyczy współzawodnictwa, rywalizacji w nabywaniu kompetencji i osiąganiu mistrzostwa w jakiejś dziedzinie. Druga tendencja dotyczy uczenia dzieci kooperacji i współdziałania wewnątrz klasy, wewnątrz zespołów, między zespołami, między poszczególnymi dziećmi. Wydaje się, że proponowany model edukacji, w którym podkreśla się problemy działań transgresyjnych (rywalizacja z samym sobą, zmaganie się z dotychczasowymi własnymi ograniczeniami i słabościami) pozwala na zniwelowanie tych sprzeczności.

Znaczenie opracowanej koncepcji edukacji i uzyskanych danych dotyczących jej efektywności można rozpatrywać także w kontekście zastosowanych

w tej pracy koncepcji teoretycznych (psychologicznych i pedagogicznych). Z badań wynika wyraźnie, że teoria J. R. Harris, teoria E. L. Deciego i R. M. Ryana, teoria działań transgresyjnych J. Kozieleckiego, teoria psychospołecznego rozwoju człowieka E. H. Eriksona, a także inwestycyjna teoria twórczości R. J. Sternberga i T. Lubarta wzajemnie się uzupełniają i mogą być uwzględniane w edukacji dzieci w młodszym wieku szkolnym.

LITERATURA CYTOWANA

Addeo R.R., Greene A.F., 1994, Construct validity of the Robson Self-Esteem Questionnaire in a college sample, *Educational & Psychological Measurement,* 54, 2, p. 439-446.

Alfred J., 1992, Partnership programs: is there a relationship between self-esteem and academic performance in African American schoolchildren?, *Social Work in Education,* 14, 3, p. 185-190.

Amabile T.M., Gryskiewicz N., 1989, The creative environment scales: The work environment inventory, *Creative Research Journal,* 2, p. 231-254.

Antonietti A., 1997, Unlocking creativity, *Educational Leadership,* 54, 6, p. 73-76.

Aparicio J.J., Moneo M.R., 2005, Constructivism, the So-Called Semantic Learning Theories, and Situated Cognition versus the Psychological Learning Theories, *The Spanish Journal of Psychology,* 8, 2, p. 180-198.

Aronson E., Wilson T.D., Akert R.M., 1997, Dysonans poznawczy a potrzeba podtrzymywania samooceny, [w:] *Psychologia społeczna. Serce i umysł,* red. naukowa W. Domachowski, Poznań, Wydawnictwo Zysk i Spółka s. c., s. 78-122.

Babaeva B. J., 1999, A Dynamic Approach to Giftedness: theory and practice, *High Ability Studies,* 10, 1, p. 51-69.

Baer J., 1994, Why you shouldn't trust creativity tests, *Educational Leadership,* 51, 4, p. 80-84.

Baer J., Kaufman J.C., 2005, Bridging Generality and Specificity: The Amusement Park Theoretical (APT) Model of Creativity, *Roeper Review,* 27, 3, p. 158-163.

Bailey F., Pransky K., 2004, Are "Other People's Children" Constructivist Learners Too?, *Theory into Practice,* 44, 1, p. 19-26.

Bałachowicz J., 2000, „Kształcenie dla rozwoju" jako podstawowy paradygmat przemian edukacji początkowej, [w:] *Pedagogika wobec przemian i reform oświatowych,* red. G. Miłkowska-Olejniczak, K. Uździcki, Zielona Góra, Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Tadeusza Kotarbińskiego, s. 375-383.

Bandura A., 1977, *Self*-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change, *Psychological Review,* 84, p. 191-215.

Barclay C.R., Subramaniam F., 1987, Autobiographical memory and self-schemata, *Applied Cognitive Psychology,* 1, p. 169-182.

Barker K., McInerney D.M., Dowson M., 2005, Toward a Model of Achievement Motivation and Academic Self-Concept, *Self-Concept Research: Driving International Research Agendas,* www.selfesteem-nase.org/links.html

Baumeister F.M., 2004, Wyczerpywanie się ego i funkcja wykonawcza Ja, [w:] *Ja i tożsamość. Perspektywa psychologiczna,* red. A. Tesser, R.B. Felson, J.M. Suls, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Baumeister R.F., Smart L., Boden J.M., 1996, Relation of Threatened Egotism to Violence and Aggression: The Dark Side of High Self-Esteem, *Psychological Review,* 103, 1, p. 5-33.

Bee H., 2004, *Psychologia rozwoju człowieka,* Poznań, Wyd. Zysk i S-ka.

Beetlestone F., 1998, *Creative Children, Imaginative Teaching,* Buckingham – Philadelphia, Open University Press.

Berger S., Luckmann T.H., 1983, *Społeczne tworzenie rzeczywistości,* Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy.

Bergman M., 2005, C.S. Peirce'a Dialogical Conception of Sign Processes, *Studies in Philosophy and Education,* 24, p. 213-233.

Berlyne D.E., 1969, *Struktura i kierunek myślenia,* Warszawa, PWN.

Betz N.E., Wohlgemuth E., 1995, Evaluation of a measure of self-esteem based on the concept of unconditional self-regard, *Journal of Counselling & Development,* 74, 1, p. 76-83.

Bieługa K., 2003, *Nauczycielskie rozpoznawanie cech inteligencji i myślenia twórczego,* Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Bokszański J., 1989, *Tożsamość. Interakcja. Grupa,* Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Bowkett S., 2000, *Wyobraź sobie, że... Ćwiczenia rozwijające twórcze myślenie uczniów,* Warszawa, WSiP.

Bradmetz J., Gauthier C., 2005, The Development of Interindividual Sharing of knowledge and Beliefs in 5- to 9-year-old Children, *The Journal of Genetic Psychology,* 166(1), p. 45-53.

Branden N., 1994, *Six Pillars of Self-Esteem,* New York, N.Y.: Bantam Books.

Branden N., 1998, *6 filarów poczucia własnej wartości,* Łódź, Wyd. Ravi.

Branden N., 2005, What Self-Esteem Is and is Not, http://www.selfesteemresources.com/isnot.htm, 2005-12-16.

Brocławik K., 2005, Grupy jako środowiska aktywności twórczej, [w:] *W poszukiwaniu zastosowań psychologii twórczości,* red. A. Tokarz, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 73-92.

Bronfenbrenner U., 1977, Ecological factors in human development in retrospect and prospect, [in:] *Ecological Factors Human Development,* eds. H. McGurk, Amsterdam, New York, Oxford, North-Holland Publishing Company.

Brown H., 2004, Action Research in the Classroom: A Process that Feeds the Spirit of the Adolescent, *International Journal of Qualitative Methods,* 3, 1, p. 1-30.

Bruner J.S., 1978, *Poza dostarczone informacje: Studia z psychologii poznawania,* Warszawa, PWN.

Bruner J.S., 1990, Życie jako narracja, *Kwartalnik Pedagogiczny,* 4, s. 3-17.

Bruner J.S., 1992, Życie jako narracja, *Kwartalnik Pedagogiczny,* 2, s. 27-41.

Brzezińska A., 1973, Struktura obrazu własnej osoby i jego wpływ na zachowanie, *Kwartalnik Pedagogiczny,* 3, s. 87-97.

Brzezińska A., 1992, Szkoła twórcza – autorskie klasy, programy, nauczyciele, *Kwartalnik Pedagogiczny,* 2, s. 69-75.

Brzezińska A., 1993, Wspomaganie rozwoju, *Edukacja i Dialog,* 5, 48, s. 26-29.

Brzezińska A., 1994, Czym może być aktywne uczestnictwo ucznia i nauczyciela, [w:] *Uczyć inaczej,* red. G. Lutomski, Poznań, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, s. 31-40.

Brzezińska A., 1999, Refleksja w działalności nauczycieli, [w:] *O nowe podejście w kształceniu nauczycieli,* A. Brzezińska, D. Klus-Stańska, A. Strzelecka, Warszawa, Ministerstwo Edukacji Narodowej, s. 37-52.

Brzezińska A., 2000, *Społeczna psychologia rozwoju,* Warszawa, Wydawnictwo Naukowe „Scholar".

Brzezińska A., 2000a, Psychologia wychowania, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki,* red. J. Strelau, t. 3, s. 225-257.

Brzezińska A., 2005, Jak myślimy o rozwoju człowieka?, [w:] *Psychologiczne portrety człowieka,* red. A. Brzezińska, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 5-19.

Brzezińska A., 2005a, Jak przebiega rozwój człowieka?, [w:] *Psychologiczne portrety człowieka,* red. A. Brzezińska, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 21-39.

Brzeziński J., 1980, *Elementy metodologii badań psychologicznych,* Warszawa, PWN.

Brzeziński J., 1988, Statystyczne modele badania zmian rozwojowych (analiza wariancji, analiza kowariancji, analiza regresji wielokrotnej), [w:] *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia. Zagadnienia teoretyczne i metodologiczne,* red. M. Tyszkowa, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, s. 250-269.

Brzeziński J., 2000, *Badania eksperymentalne w psychologii i pedagogice,* Warszawa, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.

Buber M., 1992, *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych,* tłum. Jan Doktór, Warszawa, Instytut Wydawniczy PAX.

Buhs E.S., Ladd G.W., Herold S.L., 2006, Peer Exclusion and Victimization: Processes That Mediate the Relation Between Peer Group Rejection and Children's Classroom Engagement and Achievement? *Journal of Educational Psychology,* 98, 1, p. 1-13.

Burnett S.C., 1998, Measuring behavioral indicators of self-esteem in the classroom, *Journal of Humanistic Counselling Education & Development,* 37, 2, p. 107-116.

Butler R., 2004, *The Development of Self-Evaluation Between Early and Middle Childhood: From Structural Deficits to the Construction of Knowledge, Strategies and Motives in Context,* referat prezentowany na trzeciej międzynarodowej konferencji *"Self-Concept, Motivation and Identity: Where to from here?",* Berlin, 4-7.07.2004.

Byrne B., 1984, The general academic self-concept homological network: A review of construct validation research, *Review of Educational Research,* 54(3), p. 427-456.

Campart M., 2001, *Narrative – based conversations as tool to teach children to think. A case study,* referat wygłoszony na XI konferencji EECERA w Alkmaar, Wrzesień 2001.

Capps D., 2004, The Decades of Life: Relocating Erikson's Stages, *Pastoral Psychology,* 53, 1, p. 3-32.

Carpenter S., 2003, Constructivism, A prospective teacher's perspective, *APMC,* 8, p. 29-32.

Carson S.H., Peterson J.B., Higgins D.M., 2005, Reliability, Validity, and Factor Structure of the Creative Achievement Questionnaire, *Creativity Research Journal,* 17, 1, p. 37-50.

Charles R.E., Runco M.A., 2000-2001, Developmental Trends in the Evaluative and Divergent Thinking of Children, *Creativity Research Journal,* 13, 3-4, p. 417-437.

Chruszczewski M., 2002, Uzdolnienia podmiotowym wyznacznikiem aktywności twórczej, [w:] *Nowe teorie twórczości, Nowe metody pomocy w tworzeniu,* red. K.J. Szmidt, K.T. Piotrowski, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls", s. 69-83.

Cierpka A., 2000, Metody analizy narracji w badaniach psychologicznych. Zastosowanie metod analizy narracji do badania wybranych aspektów zawartości treściowej etosu rodzinnego, [w:] *Metody jakościowe w psychologii współczesnej,* red. Straś-Romanowska, Wrocław, Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego, s. 129-139.

Clandinin D.J., Connelly F.M., 2000, *Narrative Inquiry. Experience and Story in Qualitative Research,* San Francisco, Jossey-Bass Publishers.

Colapietro V., Midtgarden T., Strand T., 2005, Introduction: Peirce and Education: The Conflicting Processes of Learning and Discovery, *Studies in Philosophy and Education,* 24, p. 167-177.

Collins M., 2004, *Because I'm Special, A take-home programme to enhance self-esteem in children aged 6 to 9,* Southhampton, Lucky Duck Publishing Ltd.

Conway M.A., Holmes A., 2004, Psychosocial Stages and the Accessibility of Autobiographical Memories Across the Life Cycle, *Journal of Personality,* June, p. 461-480.

Conway M.A., Pleydell-Pearce C.W., 2000, The construction of autobiographical memories in the self-memory system, *Psychological Review,* 107, p. 261-288.

Coopersmith S., Gilberts R., 1982, *Behavioral and Academic Self-Esteem: A rating scale,* Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Cramond B., 2001, Interview with E. Paul Torrance on creativity in the last and next Millennia, *Journal of Secondary Gifted Education,* 12, 3, p. 116-121.

Cropley A.J., 1996, Recognizing creative potential: an evaluation of the usefulness of creativity tests, *High Ability Studies,* 7, 2, p. 203-219.

Cropley A.J., 2000, Defining and measuring creativity: are creativity tests worth using?, *Roeper Review,* 23, 2, p. 72-80.

Csikszentmihalyi M., 1996, *Przepływ. Psychologia optymalnego doświadczenia,* Warszawa, Wydawnictwo Studio EMKA.

Csikszentmihalyi M., 1998, *Urok codzienności. Psychologia emocjonalnego przepływu,* Warszawa, Wydawnictwo W.A.B.

Czerepaniak-Walczak M., 1995, *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji,* Szczecin, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.

Czerepaniak-Walczak M., 1997, Interakcja dwupodmiotowa w edukacji: fetysz czy realność, [w:] *Aksjodeontologiczne aspekty relacji osobowych w procesach edukacyjnych,* red. W. Wołoszyn, Bydgoszcz, Wydawnictwo „WERS"s.c.

Czerepaniak-Walczak M., 1999, Podmiotowość jako kategoria pedagogiczna i edukacyjna, [w:] *Podmiotowość w wychowaniu, między ideą a realnością,* red. E. Kubiak-Szymborska, Bydgoszcz, Wydawnictwo „WERS"s.c., s.76- 90.

Czykwin E., 1995, *Samoświadomość nauczyciela,* Białystok, Wydawnictwo Trans Humana.

Dąbek A., 1989, Stymulowanie aktywności twórczej dziecka przez rodzinę, [w:] *Twórczość, zdolności, wychowanie,* red. S. Popek, T. II, Lublin, Wydawnictwo UMCS, s. 171-184.

Davies J., Brember I., 1995, Change in Self-esteem Between Year 2 and year 6: a longitudinal study, *Educational Psychology,* 15, 2, p. 171-179.

Davies J., Brember I., 1999, Self-esteem and national test in years 2 and 6: A 4-year longitudinal study, *Educational Psychology,* 19, 3, p. 337-346.

Deci E.L., Ryan R.M., 2000, The „what" and „why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior, *Psychological Inquiry,* 11, p. 227-268.

Deci E.L., Ryan R.M., 1991, A motivational approach to self: Integration in personality, [in:] *Nebraska symposium on motivation: Perspectives on motivation,* eds. R. Dienstbier, Lincoln, NE: University of Nebraska Press, p. 237-288.

Deci E.L., Vansteenkiste M., 2004, Self-Determination Theory and Basic Need Satisfaction: Understanding Human Development in Positive Psychology, *Ricerche di Psicologia,* 27, 1, p. 23-40.

Dermitzaki I., Leondari A., 2004, *Pre- and Primary School Students' Self-Concept and Its Relations to Their Self-Regulatory Skills,* referat prezentowany na trzeciej międzynarodowej konferencji "Self-Concept, Motivation and Identity: Where to from here?, Berlin, 4-7.07.2004.

Dobrołowicz J., 2001, Rozwój twórczych dyspozycji uczniów w wieku 9-14 lat, [w:] *Uzdolnienia intelektualne i twórcze, Teoria – Diagnoza – Metodyki,* red. J. Łaszczyk, Warszawa, Wydawnictwo Universitas Rediviva, s. 56-61.

Dobrołowicz W., 2002, W stronę treningu inteligencji intuicyjnej, [w:] *W stronę kreatywności,* red., W. Dobrołowicz, M. Karwowski, Warszawa, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, s. 8-35.

Dryden G., Vos J., 2003, *Rewolucja w uczeniu się,* przekład B. Jóźwiak, Poznań, Wydawnictwo Zysk i s-ka.

Dryll E., 2001, *Interakcja wychowawcza,* Warszawa, Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.

Dudzikowa M., 1985, *O trudnej sztuce tworzenia samego siebie,* Warszawa, NK.

Dudzikowa M., 2001, *Mit o szkole jako miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia, eseje etnopedagogiczne,* Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Duffy B., 1998, *Supporting creativity and imagination in the early years,* Buckingham – Philadelphia, Open University Press.

Dylak S., Kuklińska Z., Michalak R., red., 1997, *Przyroda, badania, język, Przyrodnicze rozumowanie i komunikowanie się najmłodszych,* Warszawa, Wyd. CODN.

Dymek M., 1997, *Samoakceptacja drogą do sukcesu,* Warszawa, Instytut Badań Edukacyjnych.

Dymkowski M., 1989, *Samowiedza a psychologiczne konsekwencje ocen,* Wrocław, Wydawnictwo Politechniki Wrocławskiej.

Dymkowski M., 1993, *Poznawanie siebie. Umotywowane sprawdziany samowiedzy,* Warszawa, Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.

Dyrda B., 2002, Diagnozowanie syndromu nieadekwatnych osiągnięć, czyli jak rozpoznawać niepowodzenia szkolne uczniów z uzdolnieniami twórczymi, [w:] *Nowe teorie twórczości, Nowe metody pomocy w tworzeniu,* red. K. J. Szmidt, K. T. Piotrowski, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls", s. 99-110.

Dyrda B., 2005, Motywowanie do nauki uczniów twórczo uzdolnionych, [w:] *Psychopedagogika działań twórczych,* red., K. J. Szmidt, M. Modrzejewska-Świgulska, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls", s. 119-127.

Dyrda B., 2006, Uczeń twórczy w percepcji badanych nauczycieli, [w:] *Dylematy edukacji artystycznej, t. 2, Edukacja artystyczna a potencjał twórczy człowieka,* red. W. Limont, K. Nielek-Zawadzka, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls", s. 130-140.

Edwards S., 2005, Constructivism does not only happen in the individual: sociocultural theory and early childhood education, *Early Child Development and Care,* 175(1), p. 37-47.

Eisenberger R., Shanock L., 2003, Rewards, Intrinsic Motivation, and Creativity: A Case Study of Conceptual and Methodological Isolation, *Creativity Research Journal,* 15, 3, p. 121-130.

Ekiert-Oldroyd D., 2002, Kreatywne rozwiązywanie problemów w kształceniu kierowniczej kadry oświatowej, [w:] *Nowe teorie twórczości, Nowe metody pomocy w tworzeniu,* red. K.J. Szmidt, K.T. Piotrowski, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls", s. 151-162.

Ekiert-Oldroyd D., 2004, Twórcze rozwiązywanie problemów – model i jego zastosowanie w praktyce edukacyjnej, [w:] *Twórczość w teorii i praktyce,* red. S. Popek, Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 295-303.

Erikson E.H., 1965, *Childhood and Society,* Harmondswoth, Penguin Books Pty Ltd.

Erikson E.H., 1994, *Identity and the life cycle,* New York, W.W. Norton.

Erikson E.H., 1997, 2000, *Dzieciństwo i społeczeństwo,* przekład S. Hejmej, Poznań, Dom Wydawniczy Rebis.

Fasko J.D., 2000-2001, Education and Creativity, *Creativity Journal,* 13, 3-4, p. 317-327.

Fenstermacher G., Richardson V., 1994, Promoting confusion in educational psychology: How is it done, *Educational Psychology,* 29 (1), p. 49-55.

Ferguson G.A., Takane Y., 1997, *Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice,* Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Fisher R., 1999, *Uczymy jak się uczyć,* tł. K. Kruszewski, Warszawa, WSiP.

Fleith D.S., Renzulli J.S., Westberg K.L., 2002, Effect of a Creativity Training Program on Divergent Thinking Abilities and Self-Concept in Monolingual and Bilingual Classrooms, *Creativity Research Journal,* 14, 3, p. 373-386.

Fogel A., de Koeyer I., Bellagamba F., Bell H., 2002, The Dialogical Self in the First Two Years of Life, *Theory & Psychology,* 12, 2, p. 191-205.

Franken R.E., 2005, *Psychologia motywacji,* przekład M. Przylipiak, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Fromm E., 1994, *Niech się stanie człowiek. Z psychologii etyki,* Warszawa – Wrocław, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Gałązka A., 2005, Motywacyjne uwarunkowania twórczości, [w:] *Psychopedagogika działań twórczych,* red., K. J. Szmidt, M. Modrzejewska-Świgulska, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls", s. 69-92.

Gałdowa A., Nelicki A., 2005, Bycie twórczym jako odpowiedź na wartości, [w:] *W poszukiwaniu zastosowań psychologii twórczości,* red. A. Tokarz, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 9-29.

Gallagher J.J., 1994, Teaching and Learning: New Models, *Annual Review Psychology,* 45, p. 171-195.

Gallas K., 1994, *The Languages of Learning: How children talk, write, dance, draw , and sing their understanding of the world,* New York, Teachers College Press.

Gardner D.G., Pierce J.L., 1998, *Self-esteem* and *self*-efficacy within the organizational context, *Group &Organization Management,* 23, 1, p. 48-71.

Gardner H, 2002, *Inteligencje wielorakie, Teoria w praktyce,* Poznań, Wydawnictwo Media Rodzina.

Gasiul H., 1993, *Oblicza „Ja" w świetle wybranych koncepcji psychologicznych, pojęcie, rozwój, patologia,* Bydgoszcz, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy.

Gasiul H., 2001, *W poszukiwaniu podstaw rozwoju ja emocjonalnego,* Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak".

Gavin D.A., Wort H.Y., 1996, The French Self-Perception Profile for Children: Score validity and reliability, *Educational & Psychological Measurement,* 56, 4, p. 678-701.

Giza T., 2001, Szanse rozwoju zdolności uczniów w szkole, [w:] *Uzdolnienia intelektualne i twórcze, Teoria. Diagnoza. Metodyki,* red. J. Łaszczyk, Warszawa, Wydawnictwo Universitas Rediviva, s. 44-48.

Głoskowska-Sołdatow M., 2000, Oczekiwania wychowawcze rodziców i nauczycieli wobec uczniów nauczania początkowego, *Edukacja,* 4, 72, s. 92-98.

Glück J., Ernst R., Unger F., 2002, How Creatives Define Creativity: Definitions Reflect Different Types of Creativity, *Creativity Research Journal,* 14, 1, p. 55-67.

Golden J., 1996, Critical imagination: serious play with narrative and gender, *Gender and Education,* 8, 3, p. 323-336.

Górniewicz J., 2001, *Kategorie pedagogiczne, odpowiedzialność, podmiotowość, samorealizacja, tolerancja, twórczość, wyobraźnia,* Olsztyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.

Górniewicz J., Rubacha K., 1993, *Samorealizacja a uzdolnienia twórcze młodzieży,* Toruń, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

Graffam B., 2003, Constructivism and understanding: Implementing the Teaching for Understanding Framework, *The Journal of Secondary Gifted Education,* XV, 1, p. 13-22.

Griffiths M., 1993, Self-identity and self-esteem: achieving equality in education, *Oxford Review of Education,* 19, 3, p. 301-318.

Grolnick W.S., Ryan R.M., 1987, Autonomy in Children's Learning: An Experimental and Individual Difference Investigation, *Journal of Personality and Social Psychology,* 52, 5, p. 890-898.

Grolnick W.S., Ryan R.M., 1989, Parent Styles Associated With Children's Self-Regulation and Competence in School, *Journal of Educational Psychology,* 81, 2, p. 143-154.

Gröpel S., Kuhl J., Kazén M., 2004, *Toward an Integrated Self: Age Differences and the Role of Action Orientation,* referat prezentowany na trzeciej międzynarodowej konferencji "Self-Concept, Motivation and Identity: Where to from here?", Berlin, 4-7.07.2004.

Grzegorek T., 2000, Tożsamość a poczucie tożsamości. Próba uporządkowania problematyki, [w:] *Tożsamość człowieka,* red. A. Gałdowa, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 53-70.

Gudmundsdottir S., 1998, *Narratives and Narrative Inquiry,* Fourth Congress of the International Society for Cultural Research and Activity Theory, Aarhus, Denmark, June 1998.

Guilford J.P., 1978, *Natura inteligencji człowieka,* Warszawa, PWN.

Gurney S., 1987, Self-esteem enhancement in children: A review of research findings, *Educational Research,* 29, 2, p. 130-136.

Gurtner J.L., Oser F., 2004, *Self-Esteem, Self-Concepts, Personal Goals and Motivation: Are There Age and Subjects' Differences?* referat prezentowany na trzeciej międzynarodowej konferencji "Self-Concept, Motivation and Identity: Where to from here?", Berlin, 4-7.07.2004.

Guz S., red., 2005, *Rozwój i edukacja dziecka, szanse i zagrożenia,* Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

Haney S., Durlak J.A., 1998, Changing self-esteem in children and adolescents: A meta-analytic review, *Journal of Clinical Child Psychology,* 27, p. 423-433.

Hansen S., 2004, A constructivist approach to project assessment, *European Journal of Engineering Education,* 29, 2, p. 211-220.

Harris J.R, 1998a, The Trouble With Assumptions, *Psychological Inquiry,* 9, 4, p. 294-297.

Harris J.R, 1999, How to Succeed in Childhood, *Wilson Quarterly,* 23, 1, p. 30-38.

Harris J.R., 1995, Where Is the Child's Environment? A Group Socialization Theory of Development, *Psychological Review,* 102, 3, p. 458-489.

Harris J.R., 1998, *Geny czy wychowanie, co wyrośnie z naszych dzieci i dlaczego?,* tłumaczenie A. Polkowski, Warszawa, Wydawnictwo Jacek Santorski & Co.

Harris J.R., 2000, Context-Specific Learning, Personality, and Birth Order, *Current Directions in Psychological Science,* 9, 5, p. 174-177.

Harter S., Pike R., 1984, The Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children, *Child Development,* 55, p. 1969-1982.

Hattie J., 2004, *Models of self-concept that are nether top-down or bottom-up: The thread model of self-concept,* referat prezentowany na trzeciej międzynarodowej

konferencji "Self-Concept, Motivation and Identity: Where to from here?", Berlin, 4-7.07.2004.

Healy J.M., 1994, Testing for creativity requires a clear definition of what it is, *Brown University Child and Adolescent Behavior Letter,* 10, 12, p. 2.

Healy J.M., 1996, How to uncover the natural creative abilities in your child, *Brown University Child and Adolescent Behavior Letter,* 12, 4, p. 4-6.

Helm J.H., Katz L.G., 2003, *Mali badacze, metoda projektu w edukacji elementarnej,* Warszawa, Wydawnictwa CODN.

Hendry G.D., 1996, Constructivism and educational practice, *Australian Journal of Education,* 40, 1, p. 19-40.

Hennessey B.A., 2000, Self-Determination Theory and the Social Psychology of Creativity, *Psychological Inquiry,* 11, 4, p. 293-298.

Hermans H.J.M., Hermans-Jansen E., 2000, *Autonarracje: tworzenie znaczeń w psychoterapii,* tłum. S. Oleś, Warszawa, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.

Hermans H.J.M., Kempen K.J.G., Van Loon R.J.S., 1992, The dialogical self: Beyond individualism and rationalism, *American Psychologist,* 47, p. 28-29.

Hong E., Perkins S.G., 1997, Children's responses to self-concept questionnaires administered in differential contexts, *Child Study Journal,* 27, 2, p. 111-129.

Hudson C., Stinnett N., 1990, The relationship of family type to aspects of wellness of young children: creativity and self-perceived competence, *Wellness Perspectives,* 6, 3, p. 31-42.

Hulbert A., 1998, The Influence of Anxiety. Parents, peers, and the rearing of children, *The New Republic,* 7, p. 28-36.

Iakovleva E.L., 2003, Emotional Mechanisms Underlying Personal and Creative Development, *Journal of Russian and East European Psychology,* 41, 6, p. 92-100.

Jakowicka M., 1994, Kształcenie dla rozwoju – zmiana i nowe obszary w badaniach edukacyjnych i działalności praktycznej, [w:] *Teoretyczne odniesienia i praktyczne rozwiązania w pedagogice wczesnoszkolnej,* red. S. Palka, Katowice, Wydawnictwo „Śląsk", s. 31-39.

Jakowicka M., 2005, Obszary i potrzeby badawcze problematyki twórczości w edukacji wczesnoszkolnej – zamiast zakończenia, [w:] *Twórczość dzieci we wczesnej edukacji,* red. M. Magda-Adamowicz, Legnica, Wyższa Szkoła Menedżerska w Legnicy, s. 237-243.

James K., Asmus Ch., 2000-2001, Personality, Cognitive Skills, and Creativity in Different Life Domains, *Creativity Research Journal,* 13, 2, p. 149-159.

James K., Clark K., Cropanzano R., 1999, Positive and negative creativity in groups, institutions, and organizations: A model and theoretical extension, *Creativity Research Journal,* 12, p. 211-226.

James K., Eisenberg J., 2004, Personal Identity and Group Identity Influences an Algorithmic and Original Task Performance, *Creativity Research Journal,* 16, 1, p. 91-103.

Jankowski D., 1999, *Autoedukacja wyzwaniem współczesności,* Toruń, Wyd. Adam Marszałek.

Jarymowicz M., 1999, O godzeniu wody z ogniem: związki kolektywizmu z indywidualizmem, [w:] *Psychologia rozumienia zjawisk społecznych,* B. Wojciszke, M. Jarymowicz, Łódź, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Jarymowicz M., Grzelak, J. Ł., 2000, Tożsamość i współzależność, [w:] *Psychologia, Podręcznik akademicki,* t. 3., red. J. Strelau, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 107-145.

Johnston P.J., 2001, Help your Child Develop Self-Esteem, *Brown University Child & Adolescent Behavior Letter,* 17, 3, p. 3-8.

Joussemet M., Koestner R., 1999, Effect of expected rewards on children's creativity, *Creativity Research Journal,* 12, 4, p. 231-240.

Kabapinar F., 2005, Effectiveness of Teaching via Concept Cartoons from the Point of View of Constructivist Approach, *Educational Sciences: Theory &Practice,* 5, 1, p. 135-146.

Kaja B., 2001, Rozwój i wychowanie – kontekst teoretyczny, [w:] *Nowe wyzwania w rozwoju człowieka,* red. B. Karczmarek, K. Markiewicz, S. Orzechowski, Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 23-32.

Kaja B., 2002, Wspomaganie rozwoju – nauka czy tylko próba interdyscyplinarnego porządkowania problemów? [w:] *Wspomaganie rozwoju, psychostymulacja i psychokorekcja,* t. 4, red. B. Kaja, Bydgoszcz, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, s. 255-263.

Karolak W., 2000, *Sztuka jako zabawa, Zabawa jako sztuka,* Warszawa, Wydawnictwo CODN.

Karwowska-Struczyk M., 2000, *Nisze ekologiczne a rozwój dziecka,* Warszawa, Instytut Badań Edukacyjnych.

Karwowska-Struczyk M., 2005, Dialog psychologii rozwojowej i edukacji – szanse i zagrożenia, [w:] *Edukacja elementarna. Podstawy teoretyczne – wybrane zagadnienia,* red. K. Lubomirska, Warszawa, Wydawnictwo CODN, s. 125-138.

Karwowski M., 2004, Ile inteligencji? Typy inteligencji a kreatywność, [w:] *Twórczość w teorii i praktyce,* red. S. Popek, Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 15-28.

Karwowski M., Kujawski J., 2004, Wybrane cechy osobowości uczniów zdolnych i twórczych, [w:] *Twórczość w teorii i praktyce,* red. S. Popek, Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 69-82.

Kaufman G., 2003, What to Measure? A new look at the concept of creativity, *Scandinavian Journal of Educational Research,* 47, 3, p. 235-251.

Kelley R.M., Denny G. i in., 1997, Abbreviated self-esteem scale: Internal consistency and factor analysis, *American Journal of Health Studies,* 13, 4, p. 180-187.

Kielar-Turska M., 1993, Dziecko i komunikacja: lingwistyczny, społeczny i poznawczy aspekt badań, *Kwartalnik Polskiej Psychologii Rozwojowej,* 1, 3, s. 3-19.

Kielar-Turska M., 2003, Poznawcze, językowe i komunikacyjne kompetencje dziecka, [w:] *Dziecko – nauczyciel – rodzice. Konteksty edukacyjne,* red. R. Piwowarski, Białystok – Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, s. 277-289.

Kielar-Turska M., 2004, *Wstęp do księgi abstraktów XIII Ogólnopolskiej Konferencji Psychologii Rozwojowej „Człowiek w świecie – świat w człowieku", Perspektywa psychologii rozwoju,* Białystok – Augustów, 3-6 czerwca 2004.

Kim K.H., Margison J., 2005, Cultural Influence on Creativity: The Relationship Between Creativity and Confucianism, *Roeper Review,* 27, 3, p.186-192.

King K.A., 1997, Self-concept and self-esteem: A clarification of terms, *Journal of School Health,* 67, 2, p. 68-71.

Kivinen O., Ristelä S., 2003, From Constructivism to a Pragmatist Conception of Learning, *Oxford Review of Education,* 29, 3, p. 363-375.

Klein A.G., Zehms D., 1996, Self-concept and gifted girls: A cross sectional study of intellectually gifted females in grades 3, 5, 8, *Roeper Review,* 19, 1, p. 30-35.

Klus-Stańska D., 1999a, O profesjonalnej samoświadomości nauczycieli, [w:] *O nowe podejście w kształceniu nauczycieli,* A. Brzezińska, D. Klus-Stańska, A. Strzelecka, Warszawa, Ministerstwo Edukacji Narodowej, s. 7-18.

Klus-Stańska D., 1999b, Aby teoria nie zniewalała. Historia kilkunastu spotkań z kandydatami na nauczycieli, [w:] *O nowe podejście w kształceniu nauczycieli,* A. Brzezińska, D. Klus-Stańska, A. Strzelecka, Warszawa, Ministerstwo Edukacji Narodowej, s. 19-36.

Klus-Stańska D., 2000, *Konstruowanie wiedzy w szkole,* Olsztyn, Wyd. Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.

Klus-Stańska D., 2000a, Po co nam wiedza potoczna w szkole? [w:] *Pedagogika w pokoju nauczycielskim,* red. K. Kruszewski, Warszawa, WSiP.

Klus-Stańska D., 2002, Narracje w szkole, [w:] *Narracja jako sposób rozumienia świata,* red. J. Trzebiński, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 189-220.

Klus-Stańska D., 2005, Edukacja elementarna a rozwój kompetencji poznawczych dzieci, *Edukacja elementarna. Podstawy teoretyczne – wybrane zagadnienia,* red. K. Lubomirska, Warszawa, Wydawnictwo CODN, s. 21-35.

Kmiecik-Baran K., 1995, Skala wsparcia społecznego, Teoria i właściwości psychometryczne, *Przegląd Psychologiczny,* 38, 12, s. 201-214.

Kochan K., 2005, Twórczy uczniowie w edukacji wczesnoszkolnej – mity a rzeczywistość szkolna, [w:] *Twórczość dzieci we wczesnej edukacji,* red. M. Magda-Adamowicz, Legnica, Wyższa Szkoła Menedżerska w Legnicy, s. 89-98.

Koestner R., Ryan R.M., Bernieri F., Holt K., 1984, Setting limits on children's behavior: The differential effects of controlling vs. informational styles on intrinsic motivation and creativity, *Journal of Personality,* 52, 3, p. 233-247.

Kohlberg L., Mayer R., 2000, Rozwój jako cel wychowania, [w:] *Alternatywy myślenia o/dla edukacji, wybór tekstów,* red. Z. Kwieciński, Warszawa, Instytut Badań Edukacyjnych, s. 21-65.

Kon J.S., 1987, *Odkrycie 'ja",* Warszawa, PWN.

Konarzewski K., 2000, Dwie podstawy programu kształcenia, [w:] *Alternatywy myślenia o/dla edukacji, wybór tekstów,* red. Z. Kwieciński, Warszawa, Instytut Badań Edukacyjnych, s. 347-359.

Kong Y., Zhu H., 2005, A decade comparison: Self-concept of gifted and non-gifted adolescents, *International Educational Journal,* 6, 2, p. 224-231.

Koro-Ljungberg M., 2003, A Conceptual Critique of Sternberg's WICS Model, *High Ability Studies,* 14, 2, p. 151-152.

Korthagen F.A., Kessels J.S., 1999, Linking theory and practice: changing the pedagogy of teacher education, *Educational Researcher,* 28, 4, p. 4-17.

Kozielecki J., 1986, *Z zagadnień psychologii samowiedzy,* Warszawa, PWN.

Kozielecki J., 1987, *Koncepcja transgresyjna człowieka,* Warszawa, PWN.

Kozielecki J., 1992, Twórczość i rozwiązywanie problemów, [w:] *Psychologia i poznanie,* red. M. Materska, T. Tyszka, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 197-209.

Kozielecki J., 1999, *Humanistyka przełomu wieków,* Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak".

Kozielecki J., 2001, *Psychotransgresjonizm. Nowy kierunek psychologii,* Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak"

Krauze-Sikorska H., 2006, Samotność w twórczości, [w:] *Dylematy edukacji artystycznej, t.2, Edukacja artystyczna a potencjał twórczy człowieka,* red. W. Limont, K. Nielek-Zawadzka, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls", s. 176-190.

Kroll L.R., 2004, Constructing constructivism: how student-teachers construct ideas of development, knowledge, learning, and teaching, *Teachers and Teaching: theory and practice,* 10, 2, p. 199-221.

Kubicka D., 2003, *Twórcze działanie dziecka w sytuacji zabawowo-zadaniowej,* Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Kubicka D., 2004, Samoregulacja twórczego działania, [w:] *Twórczość w teorii i praktyce,* red. S. Popek, Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 329-342.

Kulas H., 1986, *Samoocena młodzieży,* Warszawa, WSiP.

Kuleta M., 2002, Człowiek jako kreator zmian w swoim życiu, [w:] *Człowiek wobec zmiany, Rozważania psychologiczne,* red. D. Kubacka-Jasiecka, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 21-37.

Kuleta M., Trzópek J., 2003, Zmiana stylu życia jako efekt przezwyciężenia kryzysu – szansa czy konieczność?, [w:] *Kryzys, interwencja i pomoc psychologiczna. Nowe ujęcia i możliwości,* red. D. Kubacka-Jasiecka, K. Mudyń, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 120-144.

Kuśpit M., 2004, Postawa twórcza a poziom kompetencji społecznych, [w:] *Twórczość w teorii i praktyce,* red. S. Popek, Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 179-190.

Kwiatkowska A., 1999, *Tożsamość a społeczne kategoryzacje,* Warszawa, Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.

Kwieciński Z., 1991, Edukacja jako wartość odzyskiwana wspólnie, *Edukacja,* 1, s. 88-98.

Kwieciński Z., 1995, *Socjopatologia edukacji,* Olecko, Mazurska Wszechnica Nauczycielska.

Kwieciński Z., 1999, Edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności, *Humanistyka przełomu wieków,* red. J. Kozielecki, Warszawa, Wydawnictwo „Żak", s. 51-77.

Kwieciński Z., 2000, Pedagogika i edukacja wobec wyzwania kryzysu i gwałtownej zmiany, [w:] *Alternatywy myślenia o/dla edukacji, wybór tekstów pod redakcją Z. Kwiecińskiego,* Warszawa, Instytut Badań Edukacyjnych, s. 7-19.

Łaguna M., 1996, Zmiany obrazu siebie pod wpływem oddziaływań o charakterze edukacyjnym, *Psychologia Wychowawcza,* 39, 5, s. 402-407.

Langer E., 1999, Self-esteem vs. Self-respect, *Psychology Today,* 32, 6, p. 32-33.

Lapsley D., 1996, Commentary, *Human Development,* 39, p. 100-107.

Lawrence D., 1996, *Enhancing Self-esteem in the Classroom,* London, Paul Chapman.

Lawrence D., 1999, *Teaching with Confidence. A guide to enhancing teacher self-esteem,* London, Paul Chapman.

Lawrence D., 2000, *Building self-esteem with adult learners,* London, Paul Chapman.

Ledzińska M., 1996, *Przetwarzanie informacji przez uczniów o zróżnicowanym poziomie zdolności a ich postępy szkolne,* Warszawa, Oficyna Wydawnicza Wydziału Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego.

Ledzińska M., 1999, Mity i edukacja. O niektórych problemach kształcenia w perspektywie zmian społecznych, *Psychologia Wychowawcza,* 4, s. 350-358.

Ledzińska M., 2005, Znaczenie inteligencji jednostki w dobie informacyjnego zalewu, [w:] *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych, tom 1, Zdolności i stymulowanie ich rozwoju,* red. W. Limont, J. Cieślikowska, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls", s. 41-52.

Lee L., 1999, Teachers' Conceptions of Gifted and Talented Young Children, *High Ability Studies,* 10, 2, p. 183-197.

Leonardi A., 1993, Comparability of self-concept among normal achievers, low achievers and children with learning difficulties, *Educational Studies,* 19, 3, p. 357-372.

Lewis D., 1986, Czy inteligencji można się nauczyć, *Rodzina i Szkoła,* 10, (s. 8-9), 11 (s. 9-10), 12 (s. 8-9).

Lewis D., 1988, *Jak wychować zdolne dziecko,* Warszawa, PZWL.

Lewis M., 1999, Do Environments Matter At All? *Social Policy,* 29, 4, p. 34-43.

Lewowicki T., 1994, Podmiotowość w edukacji, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna,* red. W. Pomykało, Warszawa, Fundacja 'Innowacja", s. 592-599.

Lewowicki T., 1994, *Przemiany oświaty: szkice o ideach i praktyce edukacyjnej,* Warszawa, Wyd. Akademickie „Żak".

Lewowicki T., 2000, Pedagogika i reformy oświatowe – wyzwania, inspiracje, rozczarowania i nadzieje, [w:] *Pedagogika wobec przemian i reform oświatowych,* red. G. Miłkowska – Olejniczak, K. Uździcki, Zielona Góra, Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Tadeusza Kotarbińskiego, s. 63-66.

Ligęza W., 2005, Badania nad reprezentacją poznawczą twórczości – test analogii, [w:] *Psychopedagogika działań twórczych,* red. K.J. Szmidt, M. Modrzejewska-Świgulska, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls", s. 203-215.

Limont W., 1994, *Synektyka a zdolności twórcze. Eksperymentalne badania stymulowania rozwoju zdolności twórczych z wykorzystaniem aktywności plastycznej,* Toruń, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

Limont W., 1996, *Analiza wybranych mechanizmów wyobraźni twórczej. Badania eksperymentalne,* Toruń, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

Limont W., 1998, O wyobraźni twórczej, *Carpe Diem. Pismo ludzi twórczych,* 2, s. 5-8.

Limont W., 1998a, Rozwijamy wyobraźnię twórczą, *Carpe Diem. Pismo ludzi twórczych,* 2, s. 25-29.

Limont W., 1998b, Uzdolnienia plastyczne a inteligencja, zdolności twórcze i style poznawcze, *Przegląd Psychologiczny,* 1-2, 41, s. 73-85.

Limont W., 2004a, Eksperymentalne badania wyobraźni twórczej, [w:] *Psychologia zdolności. Współczesne kierunki badań,* red. A. E. Sękowski, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN S.A, s. 65-79.

Limont W., 2004b, Poznawcze i twórcze funkcje metafory wizualnej, [w:] *Twórczość w teorii i praktyce,* red. S. Popek, Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 103-112.

Limont W., 2005, Wykorzystanie myślenia metaforycznego w edukacji ku twórczości, [w:] *W poszukiwaniu zastosowań psychologii twórczości,* red. A. Tokarz, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 93-123.

Limont W., Cieślikowska J., 2004, Czy potrzebna jest pedagogika zdolności?, [w:] *Teoria i praktyka edukacji uczniów zdolnych,* red. W. Limont, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls", s. 31-62.

Limont W., Cieślikowska J., 2005, *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych, tom 1, Zdolności i stymulowanie ich rozwoju,* Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Limont W., red., 2004, *Teoria i praktyka edukacji uczniów zdolnych,* Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Lindquist G., 2003, Vygotsky's Theory of Creativity, *Creativity Research Journal,* 15, 2/3, p. 245-251.

Lubomirska K., 1994, Wczesna edukacja jako wartość, *Wychowanie w Przedszkolu,* 3, s. 131-136.

Lubomirska K., 2005, Zarys koncepcji edukacji promującej rozwój dziecka, *Edukacja elementarna. Podstawy teoretyczne – wybrane zagadnienia,* red. K. Lubomirska, Warszawa, Wydawnictwo CODN, s. 37-49.

Łukaszewicz R., 1994, *Edukacja z wyobraźnią, czyli jak podróżować bez map,* Wrocław, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

Łukaszewicz R., Leksicka K., 2003, W osiemdziesiąt światów dookoła edukacji, [w:] *Twórczość – wyzwanie XXI wieku,* red. W. Dobrołowicz, Kraków, Oficyna Wydawnicza "Impuls", s. 91-95,

Łukaszewicz R., red., 1998, *W poszukiwaniu lepszej szkoły,* Wrocław, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

Łukaszewski W., 2000, Psychologiczne koncepcje człowieka, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki,* 3, red. J. Strelau, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 67-92.

Lyle S., 2000, Narrative understanding: developing a theoretical context for understanding how children meaning in classroom settings, *Journal of Curriculum Studies,* 32, 1, p. 45-63.

Mądrzycki T., 1996, *Osobowość jako system tworzący i realizujący plany,* Gdańsk, Gdańskie Towarzystwo Psychologiczne.

Majczyna M., 2000, Podmiotowość a tożsamość, [w:] *Tożsamość człowieka*, red. A. Gałdowa, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 35-52.

Malicka M., 1996, *Ja, to znaczy kto? Rzecz o osobowej tożsamości i wychowaniu*, Warszawa, Wydawnictwo „Żak."

Malicka M., 2002, *Bycie sobą jako ideał*, Warszawa, Wydawnictwo „Żak".

Marchand H., 2001, *The use of narratives in moral development*, Referat wygłoszony na konferencji EECERA w Alkmaar, Holandia, wrzesień, 2001.

Marcia J., 1966, Development and validation of ego-identity status, *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 3, p. 265-598.

Margison J., 2004, Effects of a Creativity Training Program on Creative Abilities and Self-Concept In Monolingual and Bilingual Elementary Classrooms, *Roeper Review*, 26, 2, p. 113.

Marioribanks K., 1976, Academic Achievement, Intelligence and Creativity: A Regression Surface Analysis, *Multivariate Behaviour Research*, 11, 1, p. 105-129.

Markus H., Wurfe E., 1987, The dynamic self-concept: a social psychological perspective, *Annual Review of Psychology*, 38, p. 299-337.

Marsh H., Gouvernet S., 1989, Multidimensional self-concept and perceptions of control: Construct validation responses by children, *Journal of Educational Psychology*, 81, 1, p. 57-69.

Marsh H.W., 1987, The Big Fish Little Pond Effect on academic self-concept, *Journal of Educational Psychology*, 79, p. 280-295.

Marsh H.W., 1993, Relations between global and specific domains of self: The importance of individual importance, certainty, and ideals, *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, p. 975-992.

Marsh H.W., Barnes J., Cairns L. and Tidman M., 1984, The Self-Description Questionnaire: age effects in the structure and level of self-concept for pre-adolescent children, *Journal of Educational Psychology*, 76, p. 940-956.

Marsh H.W., Craven G.R., Debus R., 1991, Self-concepts of young children 5 to 8 years of age: measurements and multidimensional structure, *Journal of Educational Psychology*, 83, p. 377-392.

Marsh H.W., Craven G.R., Debus R., 1998, Structure, stability, and development of young children's self-concepts: A multicohort-multioccasion study, *Child Development*, 69, p. 1030-1053.

Marsh H.W., Hau K., 2003, Big-fish-little-pond-effect on academic self-concept. A cross-cultural (26 country) test of the negative effects academically selective schools, *American Psychologist*, 58, 5, p. 364-376.

Marsh H.W., Yeung A.S., 1998, Top-down, bottom-up and horizontal models: The direction of causality in multidimensional, hierarchical self-concept models, *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, p. 509-527.

Maruszewski T., 1996, *Psychologia poznawcza*, Warszawa, Znak, Język, Rzeczywistość, Polskie Towarzystwo Semiotyczne.

Maruszewski T., 2001, *Psychologia poznania. Sposoby rozumienia siebie i świata*, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Maruszewski T., 2003, Pamięć autobiograficzna jako podstawa tworzenia doświadczenia indywidualnego, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2, red. J. Strelau, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 165-182.

Maslow A.H., 1986, *W stronę psychologii istnienia*, tłum. I. Wyrzykowska, Warszawa, Instytut Wydawniczy PAX.

Maslow A.H., 1990, *Motywacja i osobowość*, Warszawa, Instytut Wydawniczy PAX.

Matczak A., 2001, *Testy operacyjności myślenia: diagnoza możliwości intelektualnych dziecka. Podręcznik*, Warszawa, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.

Matczak A., Jaworowska A., Stańczak J., 2000, *Rysunkowy Test Twórczego Myślenia K.K. Urbana i H. G. Jellena*, Warszawa, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.

Matuga J.M., 2004, Situated Creative Activity: The Drawings and Private Speech of Young Children, *Creativity Research Journal*, 16, 2-3, p. 267-281.

Matwijów B., 1994, *Samokształtowanie się człowieka w pedagogicznych koncepcjach XX wieku*, Kraków, Uniwersytet Jagielloński.

Mayo J.A., 2002, Dialogue as constructivist pedagogy: probing the minds of psychology's greatest contributors, *Journal of Constructivist Psychology*, 15, p. 291-304.

Mc Inerney D.M., Lillemyr O.F., Søbstad F., 2004, *Self-Concept in Cultural Context: Harter's Perceived Competence Scale for Children*, referat prezentowany na trzeciej międzynarodowej konferencji "Self-Concept, Motivation and Identity: Where to from here?, Berlin, 4-7.07.2004.

Meeus W., 1996, Studies on identity development in adolescence, *Journal of Youth and Adolescence*, 25, 5, p. 569-598.

Mendecka G., 2006, Rodzinne uwarunkowania postaw twórczych i ich aplikacja w pracy nauczycieli szkół plastycznych, [w:] *Dylematy edukacji artystycznej, t.2, Edukacja artystyczna a potencjał twórczy człowieka*, red. W. Limont, K. Nielek-Zawadzka, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls", s. 203-220.

Michalak R., 2005, Konstruktywistyczna perspektywa założonego modelu edukacji elementarnej, [w:] *Edukacja elementarna. Podstawy teoretyczne – wybrane zagadnienia*, red. K. Lubomirska, Warszawa, Wydawnictwo CODN, s. 101-110.

Michou A., 2004, *A Qualitative Research of Students' Motivational Constructs in Greek Primary School*, referat prezentowany na trzeciej międzynarodowej konferencji "Self-Concept, Motivation and Identity: Where to from here?", Berlin, 4-7.07.2004.

Mietzel G., 2003, *Psychologia kształcenia. Praktyczny podręcznik dla pedagogów i nauczycieli*, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Miłkowska-Olejniczak, K. Uździcki, red., 2000, *Pedagogika wobec przemian i reform oświatowych*, Zielona Góra, Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Tadeusza Kotarbińskiego.

Mills J., 2001, Self-construction Through Conversation and Narrative in Interviews, *Educational Review*, 53, 3, p. 285-301.

Misiorna E., 2005, Integracja w edukacji elementarnej – sukcesy, pozory czy paradoksy, [w:] *Edukacja elementarna. Podstawy teoretyczne – wybrane zagadnienia*, red. K. Lubomirska, Warszawa, Wydawnictwo CODN, s. 87-100.

Mizińska J., 1998, Ponad aroganckie *ego*, [w:] *Rozwój psychospołeczny a tożsamość*, S. Szczukiewicz, Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 7-14.

Modrzejewska-Świgulska M., 2005, Twórczość przez małe „t" – wstępna analiza koncepcji Anny Craft, [w:] *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych, tom 1, Zdolności i stymulowanie ich rozwoju*, red. W. Limont, J. Cieślikowska, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls", s. 209-241.

Mone M.A., Baker D.D., 1995, Predictive validity and time dependency of self-efficacy, self-esteem, personal goals, and academic performance, *Educational & Psychological Measurement*, 55, 5, p. 716-723.

Mönks F.J., 2004, Zdolności a twórczość, [w:] *Teoria i praktyka edukacji uczniów zdolnych*, red. W. Limont, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls", s. 19-30.

Morciniec-Tomczak J., 2000, Tożsamość własna kobiet i mężczyzn jako problem badawczy. O potrzebie pytania o znaczenie, [w:] *Metody jakościowe w psychologii współczesnej*, red. Straś-Romanowska, Wrocław, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, s. 121-128.

Morin A., 1999, On a relation between inner speech and self-awareness: Additional evidence from brain studies, *Dynamical Psychology. An International, Interdisciplinary Journal of Complex Mental Processes, (czasopismo elektroniczne)*.

Mouchiroud Ch., Lubart T., 2001, Children's original thinking: an empirical examination of alternative measures derived from divergent thinking tasks, *Journal of Genetic Psychology*, 162, 4, p. 382-402.

Mouchiroud Ch., Lubart T., 2002, Social creativity: A cross-sectional study of 6- to 11-year-old children, *International Journal of Behavioral Development*, 26, 1, p. 60-69.

Mrozkowiak-Nastrożna N., 2006, Dążenia twórcze jako budowanie tożsamości współczesnego człowieka, [w:] *Dylematy edukacji artystycznej, t. 2, Edukacja artystyczna a potencjał twórczy człowieka*, red. W. Limont, K. Nielek-Zawadzka, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls", s. 51-63.

Mruk Ch., 1995, *Self-esteem. Research, theory, and practice*, New York, Springer Publishing Company.

Mumford M.D., Baughman W.A., 1993, Developing creative capacities in gifted and talented children, *Roeper Review*, 16, 1, p. 16-22.

Munns G., 2004, *You Say Motivation, I Say Engagement: Can We Work This Whole Thing Out?*, referat prezentowany na trzeciej międzynarodowej konferencji "Self-Concept, Motivation and Identity: Where to from here?", Berlin, 4-7.07.2004.

Naglieri J.A., 2001, Understanding Intelligence, Giftedness and Creativity Using the Past Theory, *Roeper Review*, 22, 3, p. 151-156.

Nalaskowski A., 1998, *Społeczne uwarunkowania twórczego rozwoju jednostki*, Warszawa, WSiP.

Nalaskowski A., 2005, Szkoła – katalizator i inhibitor zdolności twórczych, [w:] *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych, tom 1, Zdolności i stymulowanie ich rozwoju*, red. W. Limont, J. Cieślikowska, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls", s. 155-173.

Nęcka E., 1985, Umysł zbiorowy, czyli grupowe myślenie twórcze, *Przegląd Psychologiczny*, 28, 2, s. 345-360.

Nęcka E., 1992, *Trening twórczości*, Olsztyn, Wydawnictwo PTS.

Nęcka E., 1994, *Trop...Twórcze rozwiązywanie problemów*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Nęcka E., 2001, *Psychologia twórczości*, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Nęcka E., 2002, Wymiary twórczości, [w:] *Nowe teorie twórczości, Nowe metody pomocy w tworzeniu*, red. K.J. Szmidt, K.T. Piotrowski, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls", s. 45-50.

Nęcka E., 2003, *Inteligencja, geneza, struktura, funkcje*, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Nęcka E., Orzechowski J., Słabosz A., Szymura B., 2005, *Trening twórczości*, Gdańsk, Gdańskie Towarzystwo Psychologiczne.

Neckar J., 2000, Narracyjne ujęcie 'ja' na tle innych sposobów jego ujmowania, [w:] *Tożsamość człowieka*, red. A. Gałdowa, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 139-148.

Neckar J., 2003, Ujęcia dwusystemowe a nabywanie i funkcjonowanie doświadczenia indywidualnego, [w:] *Doświadczenie indywidualne. Szczególny rodzaj poznania i wyróżniona postać pamięci*, red. K. Krzyżewski, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 173-183.

Newbegin I., Owens A., 1996, Self-esteem and anxiety in secondary school achievement, *Journal of Social Behaviour & Personality*, 11, 3, p. 521-530.

Niebrzydowski L., 1976, *O poznawaniu i ocenie samego siebie*, Warszawa, Nasza Księgarnia.

Niedenthal S.M., Beike D.R., 1997, Interrelated and Isolated Self-Concepts, *Personality and Social Psychology Review*, 1, 2, p. 106-128.

Niedźwieńska A., 2000, Pamięć autobiograficzna, [w:] *Tożsamość człowieka*, red. A. Gałdowa, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 111-126.

Niu W., Sternberg R.J., 2001, Cultural influences on artistic creativity and its evaluation, *International Journal of Psychology*, 36, 4, p. 225-241.

Nowak-Dziemianowicz M., 2002, *Doświadczenia rodzinne w narracjach, Interpretacja sensów i znaczeń*, Wrocław, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

Nowak-Łojewska A., 2006, Integracja twórczego i odtwórczego myślenia i działania w edukacji dzieci, [w:] *Dylematy edukacji artystycznej, t. 2, Edukacja artystyczna a potencjał twórczy człowieka*, red. W. Limont, K. Nielek-Zawadzka, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls", s. 89-106.

Obuchowski K., 1972, *Psychologia dążeń ludzkich*, Warszawa, PWN.

Obuchowski K., 1985, *Adaptacja twórcza*, Warszawa, KiW.

Obuchowski K., 1999, Rewolucja podmiotów i nowy indywidualizm, [w:] *Humanistyka przełomu wieków*, red. J. Kozielecki, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak", s. 131-149.

Obuchowski K., 2000, *Człowiek intencjonalny, czyli o tym jak być sobą*, Poznań, Dom Wydawniczy Rebis.

Okoń W., 1987, *Zabawa a rzeczywistość*, Warszawa, WSiP.

Okoń W., 1998, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa, Wyd. Akademickie „Żak".

Olivares O.J., 2005, Collaborative critical thinking: Conceptualizing and defining a new construct from known constructs, *Educational Research*, 15, 1, p. 86-100.

Olubiński A., 1991, *Podmiotowość roli nauczyciela i ucznia*, Toruń, Wyd. Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

Orłowski K., 2001, *Zastosowanie pakietu Statistica w analizie wyników badań społecznych*, Poznań, Wydawca Stowarzyszenie Psychologia i Architektura.

Osborne M.D., 1997, Balancing individual and the group: a dilemma for the constructivist teacher, *Journal Curriculum Studies*, 29, 2, p. 183-196.

Pallant J., 2005, *SPSS survival manual. Second edition. A step by step guide to data analysis using SPSS for Windows (Version 12)*, New York, Open University Press.

Paluchowski W.J., 2000, Metodologiczne problemy analizy treści a wykorzystywanie komputerów w badaniach jakościowych, [w:] *Metody jakościowe w psychologii współczesnej*, red. M. Straś-Romanowska, Wrocław, Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego, s. 53-64.

Paluchowski W.J., Hornowska E., 1988, Metodologiczne problemy badania zmian we współczesnej psychologii rozwoju, [w:] *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia. Zagadnienia teoretyczne i metodologiczne*, red. M. Tyszkowa, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, s. 233-249.

Parker M., Greco-Brooks D., 1999, School as a site for the production of persons, *Journal of Constructivist Psychology*, 12, 2, p. 133-151.

Pawlak J., 2000, Odraczanie decyzji o tożsamości: problemy z dojrzałością emocjonalną jako przyczyna przedłużania moratorium, [w:] *Tożsamość człowieka*, red. A. Gałdowa, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 217-230.

Perkins D., 1999, The many faces of constructivism, *Educational Leadership*, 57, 63, p. 6-11.

Phillips D.C., 1995, The good, the bad, and the ugly: The many faces of constructivism, *Educational Researcher*, 24, 7, p. 5-12.

Pietrasiński Z., 1969, *Myślenie twórcze*, Warszawa, PZWS.

Pietrasiński Z., 1987, Człowiek formowany jako podmiot rozwoju, *Psychologia Wychowawcza*, 3, s. 249-271.

Pietrasiński Z., 1988, Rozwój z perspektywy jego podmiotu, [w:] *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia. Zagadnienia teoretyczne i metodologiczne*, red. M. Tyszkowa, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, s. 80-118.

Pietrasiński Z., 1990, Wiedza i „rola" autokreacyjna jednostki jako przedmiot rozwoju człowieka, *Przegląd Psychologiczny*, 35, 1, s. 79-89.

Pietrasiński Z., 1999, Człowiek – istota biograficzna, *Charaktery*, 12, s. 36-38.

Piwowarski R., red., 2003, *Dziecko – nauczyciel – rodzice, konteksty edukacyjne*, Białystok – Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.

Plant R.W., Ryan R.M., 1985, Intrinsic motivation and the effects of self-consciousness, self-awareness, and ego-involvement: An investigation of internally controlling styles, *Journal of Personality*, September, p. 435-449.

Pobojewska A., 2005, O dialogu (w kontekście edukacji), [w:] *Od twórczości do podmiotowości*, red. M. Stasiak, Łódź, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, s. 36- 48.

Popek R., 1988, Zachowania ekspresyjne dzieci jako naturalny przejaw aktywności twórczej, [w:] *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*, red. S. Popek, Warszawa, WSiP, s. 40-55.

Popek S., 1996, Zdolności i uzdolnienia – ujęcie systemowe problemu [w:] *Zdolności i uzdolnienia jako osobowościowe właściwości człowieka*, red. S. Popek, Lublin, Wydawnictwo UMCS, s. 9-31.

Popek S., 1999, Twórczość – natura zjawiska i płaszczyzny jego rozpatrywania, [w:] *Hominem Quero*, red. A. Drabarek, S. Symotiuk, Lublin, Wydawnictwo UMCS, s. 287-300.

Popek S., 2001, *Człowiek jako jednostka twórcza*, Lublin, Wydawnictwo UMCS.

Popek S., 2002, Zdolności i uzdolnienia w świetle psychologii transgresyjnej, [w:] *Nowe teorie twórczości, Nowe metody pomocy w tworzeniu*, red. K.J. Szmidt, K.T. Piotrowski, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls", s. 59-68.

Porter L., 1999, *Gifted Young Children, A guide for teachers and parents*, Buckingham, Open University Press.

Puślecki W., 1997, Idee i szanse kształcenia wyzwalającego w edukacji wczesnoszkolnej, [w:] *Doświadczanie podmiotowości ucznia w edukacji wczesnoszkolnej*, red. W. Puślecki, Opole, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, s. 53-61.

Puślecki W., 2000, Równoważenie interakcyjnego układu 'inicjowanie-reagowanie' w procesie kształcenia, [w:] *Pedagogika wobec przemian i reform oświatowych*, red. G. Miłkowska-Olejniczak, K. Uździcki, Zielona Góra, Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Tadeusza Kotarbińskiego, s. 384-397.

Putkiewicz E., 2005, Kształcenie zintegrowane – uwagi o braku teorii i entuzjazmie nauczycieli, [w:] *Edukacja elementarna. Podstawy teoretyczne – wybrane zagadnienia*, red. K. Lubomirska, Warszawa, Wydawnictwo CODN, s. 81-86.

Raven J. 1988, The assessment of competences, *British Journal of Educational Psychology*, 3, p. 98-126.

Reasoner R.W., 2000, *Self-Esteem and Youth: What Research Has to Say About It*, International Council for Self-Esteem, Port Ludlow, WA.

Reis H.T., Sheldon K.M., Gable S.L., Roscoe J., & Ryan R.M., 2000, Daily well-being: The role of autonomy, competence, and relatedness, *Personality and Social Psychology Bulletin, 26*, p. 419-435.

Rentsch J.R., Heffner T.S., 1992, Measuring self-esteem: Validation of a new scoring technique for "Who am I?" responses, *Educational & Psychological Measurement*, 52, 3, p. 641-652.

Renzulli J.S., 2002, Emerging Conceptions of Giftedness: Building a Bridge to the New Century, *Exceptionality*, 10, 2, p. 67-75.

Reykowski J., 1970 „Obraz własnej osoby" jako mechanizm regulujący postępowanie, *Kwartalnik Pedagogiczny*, 3, s. 45-58.

Richardson V., 2003, Constructivist Pedagogy, *Teachers College Record*, 105, 9, p. 1623-1640.

Rimm S.B., 1994, The characteristics approach: identification and beyond, *Gifted Child Quarterly*, 28, 4, p. 181-187.

Ring K., Anning A., 2001, *Early Childhood narratives Through Drawing*, referat wygłoszony na XI konferencji EECERA Alkmaar, Holandia, wrzesień 2001.

Robak R.W., 2001, Self-definition in Psychotherapy: is it Time to Revisit Self-Perception Theory?, *North American Journal of Psychology*, 3, 3, p. 529-534.

Robbins R.W., Trześniewski K.H., 2005, Self-Esteem Development Across the Life Span, *Current Directions in Psychological Science*, 4, 3, p. 158-162.

Rogers C.R., 1978, Uczenie się, jak być wolnym, [w:] *Przełom w psychologii*, wybór tekstów K. Jankowski, Warszawa, Czytelnik, s. 289-302.

Rogers C.R., 2002, *O stawaniu się osobą*, przekład M. Karpiński, Poznań, Dom Wydawniczy Rebis.

Runco M.A., 1989, Parents' and teachers' ratings of the creativity of children, *Journal of Social Behavior and Personality*, 4, p. 73-83.

Runco M.A., 1997, Is every child gifted? *Roeper Review*, 19, 4, p. 220-224.

Runco M.A., 2003, Educational for Creative Potential, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47, 3, p. 318-324.

Runco M.A., Chand I., 1995, Cognition and creativity, *Educational Psychology Review*, 7, p. 243-267.

Runco M.A., Johnson D.J., 1993, Parents' and teachers' implicit theories of children's creativity, *Child Study Journal*, 23, 2, p. 91-114.

Russ S.W., Kaugars A.S., 2001, Emotion in Children's Play and Creative Problem Solving, *Creativity Research Journal*, 13, 2, p. 211-219.

Rutkowiak J., 1992, *Pytanie, dialog, wychowanie*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Ryan R.M., 1995, Psychological needs and the facilitation of integrative processes, *Journal of Personality*, 63, p. 397-427.

Ryan R.M., Brown K.W., 2003, We Don't Need Self-Esteem: On Fundamental Needs, VContingent Love, and Mindfulness, *Psychological Inquiry*, 14, 1, p. 27-82.

Ryan R.M., Connell J.S.,1989, Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains, *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, p. 749-761.

Ryan R.M., Deci E.L., 2000, Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being, *American Psychologist, 55*, p. 68-78.

Ryan R.M., Deci E.L., 2000a, Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions, *Contemporary Educational Psychology*, 25, p. 54-67.

Schaffer H.R., 2005, *Psychologia dziecka*, przełożył A. Wojciechowski, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Schank R., 1996, Informacje to niespodzianki, [w:] *Trzecia kultura*, red. J. Brockman, Warszawa, Wydawnictwo CIS.

Schroots J., van Dijkum C., 2004, Autobiographical Memory Bump: A Dynamic Lifespan Model, *Dynamical Psychology, An International, Interdisciplinary Journal of Complex Mental Processes*, p. 1-10.

Schulz R., 1990, *Twórczość: społeczne aspekty zjawiska*, Warszawa, PWN.

Schulz R., 1994, *Twórczość pedagogiczna. Elementy teorii i badań*, Warszawa, Instytut Badań Edukacyjnych.

Schwartz S.J., 2001, The Evolution of Eriksonian and Neo-Eriksonian Identity Theory and Research: A Review and Integration, *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 1, 1, p. 7-58.

Scott C.G., 1999, Modeling self-esteem: the potential impact of school personnel on students, *Professional School Counselling*, 2, 5, p. 367-373.

Sękowski A.E., 2004, Inteligencja, twórczość, mądrość a wybitne zdolności, [w:] *Psychologia zdolności. Współczesne kierunki badań*, red. A. E. Sękowski, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN S.A, s. 173-192.

Seligman E.S., 1997, *Optymistyczne dziecko*, przekład A. Jankowski, Poznań, Media Rodzina of Poznań.

Sheldon K.M., 1995, Creativity and Self-Determination in Personality, *Creativity Research Journal*, 8, 1, p. 25-36.

Shelton S.H., 1990, Developing the construct of general self-efficacy, *Psychological Reports*, 66, p. 987-994.

Shumilov A.E., 1997, Artificial audiovisual environment for developing creative abilities of children, *Leonardo*, 30, 2, p. 54-56.

Simonton D.K., 2000, Creativity: Cognitive, personal, developmental, and social aspects. *American Psychologist*, 55 (1), p. 151-158.

Śliwerski B., 1998, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków, Wyd. Impuls.

Śliwerski B., 2002, Dziecko jako centralna postać pedagogiki i zmiany społecznej (Na przykładzie trzech podejść do socjalizacji i wychowania dziecka), [w:] *Pedagogika i edukacja wobec wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie*, red. E. Malewska, B. Śliwerski, Kraków, Oficyna Wyd. „Impuls", s. 717-730.

Smirnowa H., 2003, Poziom realizacji zadań rozwojowych w okresie późnego dzieciństwa, [w:] *Niewidzialne źródła: szanse rozwoju w okresie dzieciństwa*, red. A. Brzezińska, S. Jabłoński, M. Marchow, Poznań, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, s. 191-211.

Smith K.E., Croom L., 2000, Multidimensional Self-Concepts of Children and Beliefs About Developmentally Appropriate Practices, *Journal of Educational Research*, 93, 5, p. 312-322.

Smółka L., 2004, *Kompetencja komunikacyjna dzieci sześcio – siedmioletnich*, Kraków, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.

Smykowski B., 2003, O dzieciach zagubionych w fantazji, [w:] *Ukryte piętno. Zagrożenia w rozwoju w okresie dzieciństwa*, A. Brzezińska, S. Jabłoński, A. Marchow, Poznań, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, s. 59-77.

Śniadek B., 1997, Konstruktywistyczne podejście do nauczania o świetle i jego własnościach, [w:] *Przyroda, badania, język, Przyrodnicze rozumowanie i komunikowanie się najmłodszych*, red. S. Dylak przy współpracy z Z. Kuklińską i R. Michalak, Warszawa, Wydawnictwa CODN, s. 43-57.

Sołowiej J., 1987, *Rodzinne uwarunkowania twórczości dzieci i młodzieży*, Gdańsk, Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego.

Sołowiej J., 1988, *Koncepcja kształcenia C. Rogersa i E. P. Torrance'a*, Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

Sowińska H., 2002, Teoretyczne podstawy koncepcji integracji w nauczaniu, [w:] *Konteksty edukacji zintegrowanej*, H. Sowińska, E. Misiorna, R. Michalak, Poznań, Wydawnictwo Eruditus, s. 11-38.

Stanisz A., 2000, *Przystępny kurs statystyki*, tom 2, Kraków, StatSoft Polska S. z o.o.

Stanley K.D., Murphy M.R., 1997, A comparison of general *self-efficacy* with *self-esteem*, *Genetic, Social & General Psychology Monographs*, 123, 1, p. 81-100.

Stasiakiewicz M., 1999, *Twórczość i interakcja*, Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM.

Stasiakiewicz M., 2004, Proces twórczy jako zdobywanie kompetencji działania, [w:] *Twórczość w teorii i praktyce*, red. S. Popek, Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 169-178.

Stefańska-Klar R., 1995, Rozwój kompetencji społecznych dziecka a proces socjalizacji [w:] *Współczesne problemy socjalizacji*, E. Mandal, R. Stefańska-Klar, Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 24-38.

Stemplewska K., 1994, Wiedza scholastyczna a naturalny rozwój poznawczy, [w:] *Wiedza potoczna w szkole*, red. J.Trzebiński, E. Dryll, Warszawa, Oficyna Wydawnicza Wydziału Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego, s. 43-85.

Sternberg R.J., 1988, Mental self-government: A theory of intellectual styles and their development, *Human Development*, 31, p. 197-224.

Sternberg R.J., 1996, Intelligence, Wisdom, and Creativity: Tree is Better Than One, *Educational Psychologist*, 21, 3, p. 175-190.

Sternberg R.J., 1999, The theory of successful intelligence, *Review of General Psychology*, 3, p. 292-316.

Sternberg R.J., 2000, Identifying and developing creative giftedness, *Roeper Review*, 23, 2, p. 60-65.

Sternberg R.J., 2001, What Is the Common Thread of Creativity?: Its Dialectical Relation to Intelligence and Wisdom, *American Psychologist*, 56, 4, p. 360-362.

Sternberg R.J., 2003, Creative Thinking in the Classroom, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47, 3, p. 325-338.

Sternberg R.J., 2003a, WICS as a Model of Giftedness, *High Ability Studies*, 14, 2, p. 109-137.

Sternberg R.J., 2004, Teaching College Students that Creativity Is a Decision, *Guidance & Counselling*, 19, 4, p. 196-200.

Sternberg R.J., 2005, Creativity or creativities?, *International Journal of Human-Computer Studies*, 63, 4-5, p. 370-382.

Sternberg R.J., 2005a, WICS: A Model of Leadership, *The Psychologist-Manager Journal*, 8, 1, p. 29-43.

Sternberg R.J., 2005b, WICS: A model of Giftedness in Leadership, *Roeper Review*, 28, 1, p. 37-44.

Sternberg R.J., Clinkenbeard S.R., 1995, The Triarchic Model Applied to Identifying, Teaching, and Assessing Gifted Children, *Roeper Review*, 17, 4, p. 255-260.

Sternberg R.J., Grigorenko E.L., 2004, Successful Intelligence in the Classroom, *Theory Into Practice*, 43, 4, p. 274-280.

Sternberg R.J., Lubart T.I., 1992, Buy Low and Sell High: An Investment Approach to Creativity, *Current Directions in Psychological Science*, 1, 1, p. 1-5.

Sternberg R.J., Lubart T.I., 1996, Investing in creativity, *American Psychologist*, 51, 7, p. 677-688.

Sternberg R.J., Spear-Swerling L., 2003, *Jak nauczyć dzieci myślenia*, Gdańsk, Gdańskie Towarzystwo Psychologiczne.

Sternberg R.J., Torff B., Grigorenko E., 1998, Teaching For Successful Intelligence Raises School Achievement, *Phi Delta Kappa*, 79, 9, p. 667-669.

Story A.L., 1998, Self-esteem and memory for favourable and unfavourable personality feedback, *Personality & Social Psychology Bulletin*, 24, 1, p. 51-65.

Strayer J., 2002, The Dynamics of Emotions and Life Cycle Identity, *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 2, 1, p. 47-79.

Strzałecki A., 1989, *Twórczość a style rozwiązywania problemów*, Wrocław, Ossolineum.

Suchodolski B., 1983, *Wychowanie i strategia życia*, Warszawa, WSiP.

Suświłło M., 2000, Kompetencje pedagogiczne w pracy z uczniami klas młodszych, [w:] *Wybrane problemy wczesnej edukacji. Cz. II, klasy I-III*, red. M. Suświłło, Olsztyn, Wydawnictwo Studio Poligrafii Komputerowej „SQL" w Olsztynie, s. 7-28.

Suświłło M., 2004, *Inteligencje wielorakie w nowoczesnym kształceniu*, Olsztyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.

Syngollitou E., Daskalou V., 2004, *Development Changes of Self-Concept and Affective Factors in Adolescence*, referat prezentowany na trzeciej międzynarodowej konferencji "Self-Concept, Motivation and Identity: Where to from here?", Berlin, 4-7.07.2004.

Szczukiewicz S., 1998, *Rozwój psychospołeczny a tożsamość*, Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

Szmajke A., 1999, *Autoprezentacja. Maski, pozy, miny*, Olsztyn, Wydawnictwo Ursa Consulting.

Szmidt K.J., 2000, Lekcje twórczości w edukacji wczesnoszkolnej a postulaty psychodydaktyki kreatywności, [w:] *Edukacja wczesnoszkolna w kontekście reformy systemu szkolnego*, red. E. Marek, R. Więckowski, Piotrków Trybunalski, Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie, s. 199-214.

Szmidt K.J., 2001, *Szkice do pedagogiki twórczości*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Szmidt K.J., 2001a, *Twórczość i pomoc w tworzeniu w perspektywie pedagogiki społecznej*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Szmidt K.J., 2002, Wcześniej niż Fromm i Maslow: Korniłowicza i Radlińskiej koncepcje postawy twórczej na tle współczesnym, [w:] *Nowe teorie twórczości, Nowe meto-*

dy pomocy w tworzeniu, red. K.J. Szmidt, K.T. Piotrowski, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls", s. 19-44.

Szmidt K.J., 2004, Systemowe teorie twórczości i ich pedagogiczne implikacje, [w:] *Twórczość w teorii i praktyce,* red. S. Popek, Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 279-294.

Szmidt K.J., 2005, Paula Torrance'a inkubacyjny model kształcenia uczniów zdolnych, [w:] *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych, tom 1, Zdolności i stymulowanie ich rozwoju,* red. W. Limont, J. Cieślikowska, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls" s. 175-193.

Szmidt K.J., 2005a, Problem rywalizacji w procesie wspierania twórczości dzieci i młodzieży, [w:] *Psychopedagogika działań twórczych,* red. K.J. Szmidt, M. Modrzejewska-Świgulska, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls", s. 93-117.

Szmidt K.J., 2006, Teoretyczne i metodyczne podstawy procesu rozwijania zdolności „myślenia pytanego", [w:] *Dylematy edukacji artystycznej, t.2, Edukacja artystyczna a potencjał twórczy człowieka,* red. W. Limont, K. Nielek-Zawadzka, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls", s. 21-50.

Szmidt K.J., Bonar J., 1998, *Żywioły, Lekcje twórczości w nauczaniu zintegrowanym. Klasa I „Ziemia",* Warszawa, WSiP.

Szmidt K.J., Modrzejewska-Świgulska M., red., 2005, *Psychopedagogika działań twórczych,* Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Szmidt K.J., Rakowiecka B., Kraszewski K., 1996, *Program edukacyjny Porządek i Przygoda. Lekcje twórczości,* Warszawa, WSiP.

Szmidt K.J., red., 2003, *Dydaktyka twórczości. Koncepcje – problemy – rozwiązania,* Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Szostak J., 2000, *Samorealizacja i samoocena młodzieży,* Warszawa, Wydawnictwo Szkoły Ekonomiczno-Informatycznej w Warszawie.

Szymański M.S., 1987, *Twórczość i style poznawcze uczniów,* Warszawa, WSiP.

Szymczak M., red., 1988, *Słownik języka polskiego,* tom III, Warszawa, PWN.

Tappman M., Brown L., 1989, Stories told and lessons learned: toward a narrative approach to moral development and moral education, *Harvard Educational Review,* 59, 2, p. 182-205.

Tęcza B., 2004, Twórczość muzyczna w teorii i praktyce, [w:] *Twórczość w teorii i praktyce,* red. S. Popek, Lublin, Wyd. UMCS, s. 125-133.

Tiedemann J., Billmann-Mahecha E., 2004, *Development of Self-Concept in Elementary School Classes: A Test of Theoretical Models,* Referat prezentowany na trzeciej międzynarodowej konferencji "Self-Concept, Motivation and Identity: Where to from here?, Berlin, 4-7.07.2004.

Tokarska U., 1999, W poszukiwaniu jedności i celu. Wybrane techniki narracyjne, [w:] *Wybrane zagadnienia z psychologii osobowości,* red. A. Gałdowa, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 169-204.

Tokarska U., 2002, Narracja autobiograficzna w terapii i promocji zdrowia, [w:] *Narracja jako sposób rozumienia świata,* red. J. Trzebiński, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Tokarska U., 2002a, Profilaktyka egzystencjalna jako forma przygotowania do radzenia sobie ze zmianami życiowymi, [w:] *Człowiek wobec zmiany, Rozważania psychologiczne,* red. D. Kubacka-Jasiecka, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 67-73.

Tokarz A., 1985, *Rola motywacji poznawczej w aktywności twórczej,* Wrocław, Ossolineum.

Tokarz A., 1992, Różnorodność otoczenia i możliwość wyboru jako podstawowe warunki sytuacyjne rozwijania zdolności, [w:] *Promocja młodzieży utalentowanej – uczniów, studentów, absolwentów,* red. Z. Tomaszewska-Kempka, Warszawa-Łódź, Wydawnictwo naukowe PWN, s. 69-93.

Tokarz A., 2004, Stymulowanie motywacji sprzyjającej aktywności twórczej w szkole, [w:] *Teoria i praktyka edukacji uczniów zdolnych,* red. W. Limont, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls", s. 63-94.

Tokarz A., 2005, Motywacja jako warunek aktywności twórczej, [w:] *W poszukiwaniu zastosowań psychologii twórczości,* red. A. Tokarz, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 51-72.

Tokarz A., 2005b, *Dynamika procesu twórczego,* Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Tokarz A., red., 2005a, *W poszukiwaniu zastosowań psychologii twórczości,* Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Tomaszewski T., red., 1976, *Psychologia,* Warszawa, PWN.

Tonkin S.E., Watt H.M.G., 2003, Self-concept over the transition from primary to secondary school: A case study on a program for girls, *Educational Research,* 13, 2, p. 27-54.

Torrance E.P., 1972, *Torrance Tests of Creative Thinking,* New York, Personel Press/Ginn and Co.

Tropp L.R., Wright S.C., 2003, Evaluations and Perceptions of Self, In group, and Out group: Comparisons Between Mexican-American and European-American Children, *Self and Identity,* 2, 3, p. 203-221.

Trzebińska E., 1998, *Dwa wizerunki własnej osoby. Studia nad sposobami rozumienia siebie,* Warszawa, Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.

Trzebiński J., Dryll E., red., 1994, *Wiedza potoczna w szkole,* Warszawa, Oficyna Wydawnicza Wydziału Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego.

Trzebiński J., red., 2002, *Narracja jako sposób rozumienia świata,* Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Turopolski W., 1999, Koncepcja „ja" w psychologii Williama Jamesa, [w:] *Wybrane zagadnienia z psychologii osobowości,* red. A. Gałdowa, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 31-55.

Turopolski W., 1999, Poznawcza i społeczna psychologia „ja", [w:] *Wybrane zagadnienia z psychologii osobowości,* red. A. Gałdowa, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 57-65.

Tyler J.M., Feldman R.S., 2004, Cognitive Demand and Self-Presentation Efforts: The Influence of Situational Importance and Interaction Goal, *Self and Identity,* 3, 4, p. 364-377.

Tyszkowa M., 1988, Rozwój psychiczny jednostki jako proces strukturyzacji i restrukturyzacji doświadczenia, [w:] *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia. Zagadnienia teoretyczne i metodologiczne*, red. M. Tyszkowa, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, s. 44-79.

Unemori S., Omoregie H., Markus H.R., 2004, Self-Portraits: Possible Selves in European-American, Chilean, Japanese and Japanese-American Cultural Contexts, *Self and Identity*, 3, 4, p. 321-338.

Urban K.K. 2005, Assessing creativity: The Test for Creative Thinking – Drawing Production (TCT-DP) *International Education Journal*, 6, 2, p. 272-280.

Uszyńska J., 1997, Poziom uzdolnień twórczych a samoocena dzieci sześcioletnich, *Test*, 1/97(7), s. 34-55.

Uszyńska J., 1998, Artistic and Verbal Creative Capacity of six-year-old Children and their Psychopedagogic and Social Conditioning, *International Journal of Early Years Education*, 6, 2, p. 133-141.

Uszyńska J., 1998a, Różnice indywidualne w zakresie osiągnięć twórczych dzieci sześcioletnich oraz ich psychopedagogiczne i społeczne uwarunkowania, [w:] *Pamięć i więź*, red. T. Zaniewska, Białystok, Wydawnictwo Trans Humana, s. 173-195.

Uszyńska J., 2000, Postawa twórcza jako składnik kompetencji osobowościowych nauczycieli przedszkoli i kandydatów na nauczycieli, [w:] *Edukacja alternatywna – nowe teorie, modele badań i reformy*, red. J. Piekarski, B. Śliwerski, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls", s. 332-339.

Uszyńska J., 2000a, Kompetencje twórcze studentów jako element przydatności do zawodu nauczycielskiego, *Nowy Test*, 1, s. 44-58.

Uszyńska J., 2000b, System oceniania preferowany przez nauczycieli a struktura obrazu JA dziecka u progu edukacji szkolnej, [w:] *Edukacja wczesnoszkolna w kontekście reformy systemu szkolnego*, red. E. Marek; R. Więckowski, Piotrków Trybunalski, Wydawnictwo Naukowe Akademii Świętokrzyskiej, s. 368-384.

Uszyńska J., 2001, Obraz własnej osoby a kompetencje poznawcze i funkcjonowanie społeczne dzieci kończących edukację przedszkolną, [w:] *Edukacja przedszkolna na przełomie tysiącleci*, red. S. Guz., Warszawa, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP w Warszawie, s. 184-198.

Uszyńska-Jarmoc J., 2000a, Potencjalne a rzeczywiste twórcze zdolności dzieci w wieku przedszkolnym, *Psychologia Rozwojowa*, 5, 3-4, s. 201-217

Uszyńska-Jarmoc J., 2000c, Problemy diagnozowania zdolności i uzdolnień kreatywnych dzieci we wczesnym dzieciństwie, *Edukacja*, 4, 72, s. 83-92.

Uszyńska-Jarmoc J., 2001, Różnice indywidualne twórczości dzieci w okresie wczesnego dzieciństwa, [w:] *Uzdolnienia intelektualne i twórcze, Teoria. Diagnoza. Metodyki*, red. J. Łaszczyk, Warszawa, Wydawnictwo Universitas Rediviva, s. 49-55.

Uszyńska-Jarmoc J., 2001a, The Image of a Child in His Parents' Minds and Self-Image of Six-year-old Children, *Early Child Development and Care*, 169, p. 1-19.

Uszyńska-Jarmoc J., 2002, Obraz JA a twórcza aktywność dziecka w wieku przedszkolnym, *Psychologia Rozwojowa*, red. M. Czerwińska-Jasiewicz, 7, 3, s. 135-149.

Uszyńska-Jarmoc J., 2002a, Obraz siebie i poczucie własnej wartości – ważne cele edukacji przedszkolnej, *Dziecko i jego świat*, 3, 14, s. 16-27.

Uszyńska-Jarmoc J., 2003, *Twórcza aktywność dziecka, Teoria – rzeczywistość – perspektywy rozwoju*, Białystok, Wydawnictwo Trans Humana.

Uszyńska-Jarmoc J., 2003a, Reprezentacja obrazu dziecka w umysłach rodziców i nauczycieli, [w:] *W służbie dziecku*, red. J. Wilk, tom. 2, Lublin, Katedra Pedagogiki Rodziny KUL, s. 129-151.

Uszyńska-Jarmoc J., 2003b, Reprezentacja obrazu własnej osoby w autonarracjach dziecięcych, [w:] *Dziecko – nauczyciel – rodzice, konteksty edukacyjne*, red. R. Piwowarski, Białystok – Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, s. 302- 319.

Uszyńska-Jarmoc J., 2004, Metody wspierania aktywności edukacyjnej, *Wychowanie w Przedszkolu*, 9, s. 515-523.

Uszyńska-Jarmoc J., 2004a, Obraz Ja w autonarracjach dzieci w młodszym wieku szkolnym, *Psychologia Rozwojowa*, 9, 1, s. 45-58.

Uszyńska-Jarmoc J., 2004b, Prace badawcze uczniów w młodszym wieku szkolnym, [w:] *Transformacja w polskiej edukacji wczesnoszkolnej*, red. T. Lewowicki, W. Puślecki, S. Włoch, Kraków, Wydawnictwo Impuls, s. 163-174.

Uszyńska-Jarmoc J., 2004c, Rozwijanie dyspozycji autokreacyjnych dzieci poprzez twórczą aktywność werbalną i plastyczną, [w:] *Twórczość w teorii i praktyce*, red. S. Popek, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin, s. 317-328.

Uszyńska-Jarmoc J., 2004d, The Conception of Self in Child's Narratives, *Early Child Development and Care*, 174, 1, p. 81-97.

Uszyńska-Jarmoc J., 2005, *Podróże – skarby – przygoda. Podręcznik i program rozwijania twórczości, samoświadomości oraz dyspozycji autokreacyjnych dzieci z klas I-III*, Białystok, Wydawnictwo Trans Humana.

Uszyńska-Jarmoc J., 2005a, Metoda projektów a możliwość konstruowania przez dziecko wiedzy o sobie i świecie, [w:] *Rozwój i edukacja dziecka – szanse i zagrożenia*, red. S. Guz, Lublin, Wydawnictwo UMCS, s. 199-212.

Uszyńska-Jarmoc J., 2005b, Myślenie twórczo-syntetyczne, krytyczno-analityczne i praktyczno-kontekstualne a sukcesy w szkole dzieci ośmioletnich, *Psychologia Rozwojowa*, 10, 1, s. 99-107.

Uszyńska-Jarmoc J., 2005c, Obraz JA, twórczość i podmiotowość – zaniechane obszary edukacji dzieci, [w:] *Dylematy reformowanej szkoły XXI wieku*, red. A. Popławska, Białystok, Wydawnictwo Niepaństwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Białymstoku, s. 16-26.

Uszyńska-Jarmoc J., 2005d, Od spontanicznej twórczości dziecka przez edukację kreatywną do samorealizacji, [w:] *Edukacja kreatywna*, red. E.A. Zwolińska, Bydgoszcz, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, s. 37-52.

Uszyńska-Jarmoc J., 2005e, Podejście narracyjne w badaniach obrazu JA dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym wieku szkolnym, [w:] *Psychologia współczesna: oczekiwania i rzeczywistość*, red. M. Ledzińska, G. Rudkowska, L. Wrona, Kraków, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej w Krakowie, s. 522-536.

Uszyńska-Jarmoc J., 2005f, Different types of thinking of seven-year-old children and their achievements in school, *Early Child Development and Care*, 175, 7-8, p. 671-680.

Uszyńska-Jarmoc J., 2005g, Rozwój dziecka a edukacja, [w:] *Edukacja elementarna, Podstawy teoretyczne – wybrane zagadnienia,* red. K. Lubomirska, Warszawa, Wydawnictwo CODN, s. 51- 70.

Uszyńska-Jarmoc J., 2005h, Rodzinne uwarunkowania obrazu JA i poczucia własnej wartości dziecka, [w:] *Dobro dziecka w rodzinie,* red. L. Adamowska, J. Uszyńska-Jarmoc, Białystok, Wydawnictwo NWSP, s. 117-130.

Uszyńska-Jarmoc J., 2005i, Sposoby identyfikacji rozwojowego potencjału intelektualnego a modele stymulowania rozwoju uzdolnień dzieci we wczesnym dzieciństwie, [w:] *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych, tom 1, Zdolności i stymulowanie ich rozwoju,* red. W. Limont, J. Cieślikowska, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls", s. 117-139.

Uszyńska-Jarmoc J., 2005j, Warunki i sposoby stymulowania twórczej aktywności dziecka w systemie edukacji zintegrowanej, [w:] *Psychopedagogika działań twórczych,* red. K.J. Szmidt, M. Modrzejewska-Świgulska, Kraków, Wydawnictwo Impuls, s. 233-250.

Uszyńska-Jarmoc J., 2005k, Wybrane problemy organizowania uczenia się dzieci we wczesnym dzieciństwie, [w:] *Edukacja elementarna szansą nowej jakości wychowania,* red. A. Cichocki, Białystok, Trans Humana, s. 83-109.

Uszyńska-Jarmoc J., 2005l, W poszukiwaniu koncepcji edukacji twórczej dzieci we wczesnym dzieciństwie, [w:] *Twórczość dzieci we wczesnej edukacji,* red. M. Magda, Legnica, Wyższa Szkoła Menedżerska w Legnicy, s. 38-48.

Uszyńska-Jarmoc J., 2006, Twórcze zdolności potencjalne i realizacyjne dzieci w młodszym wieku szkolnym. Analiza różnic indywidualnych, [w:] *Dylematy edukacji artystycznej, tom 2, Edukacja artystyczna a potencjał twórczy człowieka,* red. W. Limont, K. Nielek-Zawadzka, Kraków, Wydawnictwo „Impuls", s. 107-129.

Uszyńska-Jarmoc J., 2006, Wartości rozwojowe i edukacyjne tworzenia książek przez dzieci, *Problemy Wczesnej Edukacji,* 2, 4, s. 44-58.

Uszyńska-Jarmoc J., 2007, Self-esteem and different forms of thinking in seven and nine year olds, *Early Child Development and Care,* 177, 4, p. 337-348.

Uszyńska-Jarmoc J., 2007, Typ myślenia a sukces szkolny dziecka, [w:] *Dziecko, sukcesy i porażki,* red. R. Piwowarski, Warszawa, Instytut Badań Edukacyjnych, s. 122-138.

van Deur S., 2004, Gifted Primary Student's Knowledge of Self Directed Learning, *International Education Journal,* 4, 4, p. 64-74.

van Oers B., red., 2003, *Narratives of Childhood, Theoretical and Practical Explorations for the Innovation of Early Childhood Education,* VU University Press, Amsterdam.

Vansteenkiste M., Simons J., Lens W., Sheldon K. M., & Deci E. L., 2004, Motivating Learning, Performance, and Persistence: The Synergistic Effects of Intrinsic Goal Contents and Autonomy-Supportive Contexts, *Journal of Personality and Social Psychology,* 87, p. 246-260.

Vansteenkiste M., Simons J., Lens W., Soens B., Matos L., 2005, Examining the Motivational Impact of Intrinsic Versus Extrinsic Goal Framing and Autonomy-Supportive Versus Internally Controlling Communication Style on Early Adolescents' Academic Achievement, *Child Development,* 76, 2, p. 483-501.

Vasta R., Haith M.M. i Miller S.A., 1995, *Psychologia dziecka,* Warszawa, WSiP.

Vermette S., Harper L., DiMillo S., 2004, Cooperative & Collaborative Learning with 4-8 Year Olds: How Does Research Support Teachers' Practice?, *Journal of Instructional Psychology,* 31, 2, p. 130-134.

Verschueren K., Marcoen A., et al., 1998, Five-year-olds' behaviourally presented self-esteem: Relations to self – perceptions and stability across a three-year period, *Journal of Genetic Psychology,* 159, 3, p. 273-280.

Vygotsky L.S., 2004, Imagination and Creativity in Childhood, *Journal of Russian and East European Psychology,* 42, 1, p. 7-97.

Warttenberg C., Clifford C., 1964, Relation of Self-Concept to Beginning Achievement and Reading, *Child Development,* 35, p. 461-467.

Waschull S.B., Kernis M.H., 1996, Level and stability of self-esteem as predictors of children's intrinsic motivation and reasons for anger, *Personality & Social Psychology Bulletin,* 22, 1, p. 4-13.

Watkins D., Wond W.M., 2001, *Educational Psychology,* 21, 1, p. 79-87.

Watson J., Potter R.J., 1962, An Analytic Unit for the Study of Interaction, *Human Relations,* 15, 2, p. 2-7.

Wegscheider-Cruse S., 2002, *Poczucie własnej wartości,* przekład A. Możdzyńska, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Wiechnik R., 2000, Obraz ucznia idealnego w percepcji nauczycieli szkół podstawowych, *Psychologia Rozwojowa,* 5, 3-4, s. 255-265.

Wiechnik R., 2002, Obraz ucznia idealnego w relacji do obrazu ucznia twórczego w percepcji nauczycieli szkół podstawowych, [w:] *Nowe teorie twórczości, Nowe metody pomocy w tworzeniu,* red. K.J. Szmidt, K.T. Piotrowski, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls", s. 111-122.

Wieczorkowska G., Kochański S., Eljaszuk M., 2004, *Statystyka. Wprowadzenie do analizy danych sondażowych i eksperymentalnych,* Warszawa, Wydawnictwo Naukowe „Scholar".

Witkowski L., 1988, *Tożsamość i zmiana, Wstęp do epistemologicznej analizy kontekstów edukacyjnych,* Toruń, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

Witkowski L., 1989, *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona,* Toruń, Wydawnictwo UMK.

Witkowski L., 2000a, *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona,* Wydawnictwo II, Toruń, Wydawnictwo WIT-GRAF.

Witkowski L., 2000b, *Edukacja i humanistyka, Nowe konteksty humanistyczne dla nowoczesnych nauczycieli,* Warszawa, Instytut Badań Edukacyjnych.

Wojnar I., 1992, O samokształceniu inaczej, *Kwartalnik Pedagogiczny,* 1, s. 23-32.

Wood D.J., Bruner J., Ross G., 1976, The role of tutoring in problem solving, *Journal of Child Psychology and Psychiatry,* 17, p. 89-100.

Wróblewska M., 2005, *Osobowościowe uwarunkowania postawy twórczej studentów,* Białystok, Wydawnictwo Trans Humana.

Wygotski L.S., 1971, *Wybrane prace psychologiczne,* tłum. E. i J. Flesznerowie, Warszawa, PWN.

Yanico B.J., Gen Chih Lu T., 2000, A Psychometric Evaluation of the Six-Factor Self-Concept in a Sample of Racial/Ethnic Minority Women, *Educational & Psychological Measurement,* 60, 1, p. 86-100.

Zaborowski Z., 1998, *Świadomość i samoświadomość człowieka,* Warszawa, Wydawnictwo Psychologii i Kultury *Eneteia.*

Zaborowski Z., 2000, *Teoria treści i form samoświadomości,* Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak."

Zakrzewska M., 1994, *Analiza czynnikowa w budowaniu i sprawdzaniu modeli psychologicznych,* Poznań, Wydawnictwo Uniwersytetu Adama Mickiewicza.

Żuk T., 1986, *Uzdolnienie twórcze a osobowość,* Poznań, Wydawnictwo Uniwersytetu Adama Mickiewicza.

SUMMARY

FROM POTENTIAL CREATIVITY TO SELF-CREATION IN SCHOOL

This analysis is an attempt at an interdisciplinary and holistic look at children's creative activity and its influence on their developmental processes. Its main research task is to formulate an answer to the question whether and to what extent children aged 7-9 profit from the participation in a programme designed to develop creativity, self-awareness and potential for self-creation, and whether they gain the competences allowing them to play an active part in forming their own individual and social identity. Namely, the aim is to seek an answer to the question whether and to what extent children of the aforementioned age can gain the competences they need to become the ever more independent authors of the image, notion, and the concept of Self and, consequently, co-authors of their own development.

The book comprises seven chapters. The first takes the form of theoretical analysis which is psychological in character. The issues analysed center on three key concepts: human development, creativity, and the image of Self. The chapter emphasises the paramount role of creative and self-creative activity in the process of human development, and introduces two psychological models of development devised by the author. The first model is concerned with the development of human creativity over the entire life span, while the second deals with the development of Self. The concept of self-actualization, viewed as the key aim of human development, constitutes the common denominator of the two models outlined. The assumption is that self-actualization requires the acquisition of specific cognitive and social competences (including creative and self-creative competence), and its main condition, a sense of those competences is, in turn, instrumental in building a sense of self-esteem. The second chapter argues the necessity of constructing a new, holistic model of education, positing as its main value the development congruent with the child's internal and external resources. The concept of education presented here assigns a sig-

nificant role to self-creative acts. Existing research and educational activities geared towards the development of children's creativity, as well as the research and activities into the development of Self, are not located within the framework of a particular theory of human development. Therefore, chapter three presents the theory of psychosocial development as articulated by E.H. Erikson, regarded as pertinent, useful, and feasible in educational practice, as well as, most importantly, consistent with the model of development of human creativity devised by the author and, simultaneously, accordant with the author's model of the development of Self. The chapter also contains an overview of a few other theories and concepts from a number of scientific fields which are considered effective in constructing the model of education that fosters the development of creative and self-creative potential. Chapter three concerns itself with defining competence and the sense of competence, considered the most important developmental characteristics of children at the beginning of their school education as well as indicative of the advancement of their 4th phase of life. The chapter also provides an overview of the key assumptions and the structure of the model of education devised by the author as well as an analysis of the relation between its particular elements. Chapter four contains a report on the research designed and undertaken with the objective of verifying the outcome of the PODRÓŻE, SKARBY, PRZYGODA [TRAVEL, TREASURE, ADVENTURE] experimental programme developed within the framework of „From Potential Creativity to Self-Creation in School" model of education devised by the author. The assumption is that enabling a child to build a sense of competence (in the 4th phase of his/her development) and preparing him/her towards constructing a sense of individual and social identity (in the subsequent, 5th phase of life) is made possible in elementary education by tapping into the child's huge creative potential, stimulated through employing three different work methods. Another assumption is that the content to serve as the springboard for creative activity undertaken in the fields of visual arts, linguistics, and music, or engaging motor skills, is to pertain to the Self and to individual, past and present experiences that can be structured and restructured in the process of the child's learning within his/her peer group, in symmetrical interactions undertaken within the framework of intellectual and existential dialogue. Chapter five constitutes an analysis of the results of three-year-long longitudinal and experimental study, the objective of which was to establish the advancement of the competence to process and create new information relating to the self and the world, and of the social competence to take advantage of available resources. The self-evaluation of the aforementioned competences is subject to empirical analysis. The assumption is that those competences

and their self-evaluation constitute the most important characteristic of the pupil's developmental stage and are key indicators of developing the self-creative competence, which grows dynamically in the 5th phase of life and constitutes a co-indicator of the outcome of the development of this phase. Another assumption is that varying dimensions of the image of Self in children at the beginning of their school education constitute the foundation for constructing the self-creative competence while being, simultaneously, its important constituent. The image of Self, including self-awareness and self-evaluation (the sense of competence and of self-esteem) are also considered instrumental in constructing identity, a characteristic which pertains to the zone of proximal development in children at the beginning of school education. Chapter six is concerned with searching for the factors which, combined, exert the highest influence on the range and scope of self-knowledge, considered the basic constituent of the self-creative competence. Chapter seven constitutes a summary of research results and formulates the most important conclusions concerning the theoretical basis and educational practice of working with children at the beginning of their school education.

RESUMÉ

DE LA CRÉATION POTENTIELLE À L'AUTOCRÉATION À L'ÉCOLE

L'objectif du présent travail est d'observer, dans une perspective interdisciplinaire et holiste, l'activité créatrice de l'enfant et son influence sur le développement de celui-ci. L'objectif de recherche principal est de répondre à la question si oui et dans quelle mesure les enfants à l'âge de 7-9 ayant suivi le programme de développement de la création, de la conscience de soi-même et des dispositions autocréatrices, peuvent acquérir des compétences leur permettant de participer à la formation de leur identité individuelle et sociale? Autrement dit, dans quelle mesure les enfants peuvent acquérir les compétences nécessaires pour devenir des auteurs de plus en plus indépendants de l'image, de la notion et du concept du „Moi" et par conséquent les auteurs de leur propre développement?

L'étude comporte sept chapitres, le premier présentant les analyses théoriques au caractère psychologique. L'auteur s'y focalise sur trois idées - clés: développement de l'homme, création, image du „Moi" en mettant en valeur le rôle primordial de l'activité créatrice et autocréatrice dans le développement de l'homme et en présentant ses deux modèles de développement: le premier se rapportant au développement de la création de l'homme durant toute sa vie, l'autre au développement du „Moi". L'élément commun qui relie les deux modèles élaborés par l'auteur est l'autoréalisation – but essentiel du développement de l'homme. On admet que l'autocréation impose l'acquisition des compétences cognitives et sociales (y compris créatrices et autocréatrices) déterminée par la conscience de sa valeur. Dans le deuxième chapitre, on présente les arguments plaidant pour la nécessité de construction du nouveau modèle d'éducation dans lequel le développement de l'enfant, conforme à ses ressources intérieures et extérieures, constitue la plus grande valeur. La conception d'éducation analysée vise le rôle principal des démarches autocréatrices. Comme dans les recherches menées jusqu'à maintenant on négligeait l'importance de la théorie du développement de l'homme, il convient de se référer aux théories et concepts, entre autres, à celle de E. H. Erikson, utiles dans la pratique pédagogique. Dans le troisième chapitre, on analyse l'interprétation de la compétence et la conscience de celle-ci dans la phase IV. de développement de l'enfant. Le quatrième chapitre décrit la démarche entreprise afin de vérifier les résultats du programme expérimental réalisé par l'auteur VOYAGES, TRÉSORS, AVENTURE élaboré dans le cadre de son modèle éducatif „De la création potentielle à l'autocréation à l'école". On reconnaît qu'il est possible dans l'enseignement précoce de permettre à l'enfant de construire la conscience de compétence (dans la phase IV. de développement actuel) et de le préparer à construire son identité individuelle et sociale (phase V. de sa vie) grâce à l'exploitation de ses énormes possiblités créatrices, stimulée par trois approches différentes. On admet également que dans l'activité créatrice manifeste dans les domaines plastique, verbal, musical et moteur on retrouve la présence du „Moi" se référant aux expériences individuelles, passées et actuelles. Celles-ci peuvent être structurées et restructurées dans le processus d'apprentisage de l'enfant dans le groupe d'enfants du même âge et dans les interactions symétriques nées dans le cadre d'un dialogue intellectuel et existentiel. Dans le cinquième chapitre, l'auteur s'adonne à analyser les résultats des recherches longitudinales menées pendant la période de trois ans qui avaient pour l'objectif d'évaluer le développement de compétences à remanier et à créer de nouvelles informations sur soi-même et le monde d'un côté et celui de compétences sociales préparant à profiter des ressources de l'entourage de l'autre. Tout en reconnaissant la position incontestable des compétences dans la sphère du développement actuel de l'élève, on leur accorde ainsi le rôle de base dans la formation de la compétence autocréatrice. Celle-ci se forme de façon dynamique dans la phase V. de vie et indique les effets du développement. Il en résulte que les dimensions différentes de l'image du „Moi" de l'enfant donnent des bases à la formation de la compétence autocréatrice. L'image du „Moi" (conscience de soi et autoévaluation) contribue à la constitution de l'identité, c'est-à-dire, de cet élément qui, de la perspective de l'enseignement précoce, se trouve dans la phase de développement le plus proche de l'enfant. Dans le sixième chapitre, l'auteur s'interroge sur les facteurs exerçant la plus grande influence sur le contenu de la conscience de soi dans laquelle elle voit l'élément principal de la compétence autocréatrice. Enfin, le septième chapitre résume les résultats de recherches et les conclusions tirées de la théorie et pratique éducatives des enfants à l'âge d'enseignement précoce.

300787