



„Wychowanie w Rodzinie” t. VIII (2/2013)

Anna STASIAK-PRZYBYLSKA

Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna Nr 9 we Wrocławiu, Polska

Jak sobie radzić z „małym geniuszem” – metody wspierania dziecka zdolnego

How to cope with a „little genius” – the methods of supporting
a talented child

Streszczenie

Pracując w Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej najczęściej spotykam się z dziećmi, które mają kłopoty w szkole lub swoim społecznym zachowaniem próbują zwrócić na siebie uwagę opiekunów i rówieśników. Na badania diagnostyczne i różnego rodzaju terapie w poradni trafiają uczniowie, których postęпами w nauce, lub zachowaniem pedagogzy i rodzice są zaniepokojeni. Dzieci o wysokim ilorazie inteligencji zazwyczaj nie wpisują się w ten schemat. Osoby pracujące z dziećmi zazwyczaj nie kojarzą uczniów zdolnych jako jednostki wymagające wsparcia. Jednak odpowiednie podejście i stymulowanie konkretnych funkcji może przyczynić się do pełniejszego wykorzystania ich wrodzonego potencjału i zwiększenia możliwości osiągnięcia sukcesów wyższych niż przeciętne.

W pracy przedstawię przekrojowo teorie zdolności, ostatecznie opierając się na teorii Czesława Nosala. Następnie opiszę wybrane modele funkcjonowania zdolności i na podstawie Triadycznego Modelu zdolności Franza Monksa zaprezentuję mechanizm powstawania wybitnego talentu. Wybrane koncepcje teoretyczne osadzę w warunkach szkolnych, przedstawiając proces selekcji uczniów do grupy dzieci zdolnych i opiszę przebieg prowadzonych z nimi warsztatów dotyczących ćwiczenia umiejętności twórczego myślenia, i nauki technik zapamiętywania. Przedstawię również wyniki przeprowadzonej ewaluacji po przeprowadzonym autorskim programie tychże warsztatów. Wszystkie podjęte kroki ujmę jako badanie w działaniu, według teorii Kurta Lewina, zaprezentowanej przez Krzysztofa Konarzewskiego. Na koniec opiszę ciekawe

zjawiska, które zaistniały po zakwalifikowaniu uczniów do grupy dzieci zdolnych i efekty naszej pracy.

Słowa kluczowe: dzieci zdolne, myślenie twórcze, triadyczny model funkcjonowania zdolności Franza Monksa, teoria zdolności Czesława Nosała, teoria twórczości Klaus Urbana.

Abstract

During my work in a Psychological-and-Didactic Consultancy I mostly encounter children who have trouble at school or who try to attract attention of their supervisors and peers through their asocial behavior. Children who are sent to the Consultancy for diagnostic evaluation or various therapies are those whose parents and teachers worry about their academic achievements or attitude. Highly intellectual children do not fit into this pattern. Professionals working with such children mostly do not associate them with the kids who need any aid. However, an adequate approach and stimulation of specific functions may contribute to better use of their inborn potential and increase possibility of outstanding success.

The present paper presents a range of talent theories based on Czesław Nosal's theory. Subsequently, selected models describe how talents function. Further, a mechanism of creating an outstanding talent are presented on the basis of the Franz Monks' Triadic Model of Talent. The theoretical concepts are embedded in a context of school and show a talented pupil selection process. Afterwards there is a description of workshops and trainings of creative thinking and memory techniques. Results of evaluation of the authorial workshops are presented. The present research is based on Kurt Lewin's theory as presented by Krzysztof Konarzewski. Finally, there is description of interesting phenomena that occurred after the talented pupil selection process took place.

Keywords: talented children, creative thinking, triadic model of talent by Franz Monks, theory of talent by Czesław Nosal, theory of creativity by Klaus Urban.

W potocznym rozumieniu przyjęło się kojarzyć wsparcie z dziećmi, które mają kłopoty w szkole lub swoim społecznym zachowaniem próbują zwrócić na siebie uwagę. Dzieci zdolne zazwyczaj są pomijane, gdy myślimy o wspieraniu. W większości przypadków, dzięki swoim wrodzonym zdolnościom, bez problemów radzą sobie w szkole, są bardziej lub mniej lubiane wśród rówieśników. Wśród dorosłych są postrzegane jako nie przysparzające problemów. Jednak dzieci te, wspierane, będą mogły lepiej wykorzystać swój potencjał i być może, wyrosnąć na „małych geniuszy”.

Podłoże teoretyczne

Zdolności to pojęcie bardzo wieloznaczne. Za zdolne możemy uznać dziecko, osiągające wysokie wyniki w szkole lub kogoś z wysokim ilorazem IQ. Jako o zdolnym mówimy również o kimś, kto pięknie gra lub maluje albo o dziecku, które potrafi szybko biegać i osiąga sukcesy w grach zespołowych. Koncepcje teoretyczne zdolności są bardzo różnorodne. Zależnie od podejścia twórców do funkcjonowania społecznego, edukacyjnego, jak i ich etiologii. Mirosława Partyka twierdzi, że bardzo często termin „zdolności” utożsamiany jest z terminem „uzdolnienie”¹.

Wśród teorii zdolności można, w stopniu bardzo ogólnym, określić ten termin, jako pewną właściwość psychologiczną, różniącą jednego człowieka od drugiego tym, z jaką łatwością odbiera i przetwarza informacje ze środowiska. Taka różnica indywidualna determinuje to, że przy danym zasobie wiedzy i sprawności oraz w takich samych warunkach zewnętrznych i przy równej motywacji, niektórzy uczą się szybciej nowych rzeczy. Właściwości psychiczne, które możemy nazwać zdolnościami, według Zbigniewa Pietraszińskiego, stanowią warunek pomyślnego wykonania jakiegoś zadania².

Podobną koncepcję przyjmuje Stanisław Gerstmann, który definiuje zdolności jako zbiór czynników organicznych i wynikających z nich właściwości psychicznych, pozwalających na szczególnie sprawne wykonanie czynności, również tych bardziej skomplikowanych³.

Z kolei Wincenty Okoń twierdzi, że zdolności wyrażają się w łatwości, szybkości i niezawodności potwierdzania i przetwarzania informacji, umiejętności szybkiego podejmowania decyzji oraz w skutecznym samodzielnym i twórczym działaniu⁴.

Bardzo szeroko określa pojęcie zdolności Włodzimierz Szewczuk, definiując je jako całokształt życia: motywację osobowościową, procesy poznawcze i inteligencję, które to utożsamia z działaniem. Według niego zdolności istnieją tam, gdzie sprawność wykonanego działania jest wyższa niż średnia⁵.

Za interesujące można uznać podejście Czesława S. Nosala, który uważa, że zdolności to dyspozycje poznawcze. Obok zdolności ogólnych (globalnych), odnoszących się do umysłu jako całości, wyróżnia zdolności specjalne, jakimi są

¹ M. Partyka, *Zdolni, utalentowani, twórczy*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej Ministerstwa Edukacji Narodowej, Warszawa 1999, s. 9.

² Z. Pietrasziński, *Myślenie twórcze*, WSiP, Warszawa 1969.

³ S. Gerstmann, *Psychologia*, PZWS, Warszawa 1969, s. 167.

⁴ W. Okoń, *Rozwijanie zdolności w przyszłej szkole ogólnokształcącej*, „Przegląd Pedagogiczny” 1974, nr 1.

⁵ W. Szewczuk, *Psychologia. Zarys podręcznikowy*, wyd. II, t. II, WSiP, Warszawa 1975.

układy wyspecjalizowane w odbiorze określonego rodzaju bodźców⁶. Przykładem zdolności globalnej jest umiejętność rozumowania, ponieważ stanowi istotny naturalny składnik wielu rozwiązywanych zadań w toku wszelkiej działalności człowieka. Procesy rozumowania zachodzą też poza świadomością, gdy nie zdajemy sobie sprawy, że właśnie z nich korzystamy w codziennych sytuacjach życiowych. Proces ten jest często zautomatyzowany. Rozumowaniem, czyli dyspozycją ogólną, według Nosal, można nazwać także intelekt. Drugą, wspomnianą wyżej, kategorią dyspozycji poznawczych są zdolności specjalne, takie jak: matematyczne, szachowe, muzyczne, plastyczne itp.

Za przewodnią definicję zdolności przyjął, na potrzeby przeprowadzonych przeze mnie badań, teorię Nosal, zgodnie z którą funkcje intelektualne traktuje się jako dyspozycje globalne. Przyjęcie tej definicji pozwala parametryzować zdolności poprzez badanie poziomu intelektu u dużej liczby dzieci. W ten sposób możliwe jest wyłonienie z grupy badanych jednostek, osiągających wyniki wyższe niż przeciętne. W tym kontekście należy podkreślić praktycyzm tak dobranych narzędzi badawczych i wysoki stopień obiektywizmu.

W literaturze przedmiotu używa się również terminu „talent”. Odnosi się on do zdolności jednostki, niezależnie od jej wieku. Potocznie dzieci, które „mają talent” określa się mianem „cudownych” lub „genialnych”. Są to młodzi ludzie o wybitnych i wyjątkowych uzdolnieniach, których cechą charakterystyczną jest spontaniczne, wczesne pojawianie się zdolności na wysokim poziomie, wyraźnie ukierunkowanych, wyrażających się mistrzostwem w konkretnej dziedzinie aktywności. Taki najwyższy poziom zdolności, pojawiający się niezwykle rzadko, zarówno u dzieci, jak i w późniejszym etapie rozwoju, określa się mianem „geniuszu”⁷.

Twórcy teoretycznych rozważań na temat zdolności, przedstawiają je w formie tzw. modeli zdolności. Jednym z pierwszych był model Carla G. Junga⁸. Wyodróżnił on cztery podstawowe obszary psychiki: myślenie, intuicję, uczucie i percepcję (por. Rys. 1). Tworzą one system organizacji doświadczeń człowieka.

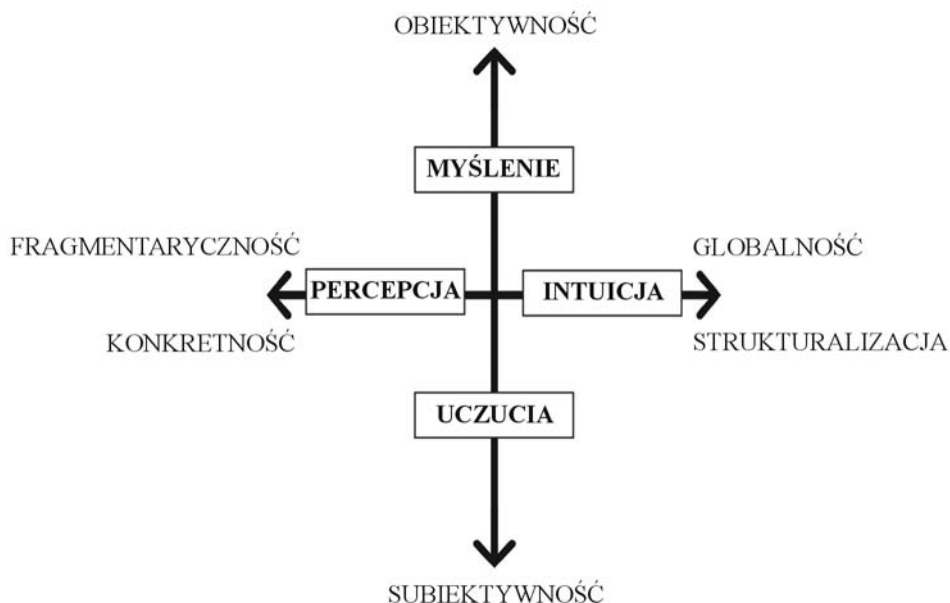
Według modelu Junga, przyjmowanie informacji może mieć charakter analityczny lub holistyczny – włączający intuicję i poznanie przez wgląd. Pierwszy sposób percepcji informacji oparty jest na przetwarzaniu danych dostępnych przez obserwację. Z kolei drugi sposób, biegunowo odmienny, oparty na intuicji, charakteryzuje się nagłymi, skokowo pojawiającymi się zmianami – pewnego rodzaju iluminacjami⁹. Jung rozróżnia również dwa podstawowe procesy wartościujące informacje: uczucia oraz myślenie. Pierwszy, oparty na doznaniach uczuciowych i emocjach, drugi można rozpatrywać w kryteriach logicznych i odniesieniach do faktów empirycznych.

⁶ C. Nosal, *Psychologiczne modele umysłu*, Wyd. PWN, Warszawa 1990, s. 22.

⁷ W. Limont, *Synektyka a zdolności twórcze*, Wyd. UMK, Toruń 1994, s. 10.

⁸ M. Partyka, *Zdolni, utalentowani...*, dz. cyt., s. 13.

⁹ Tamże, s. 15.



Rys. 1. Funkcje i tendencje stanowiące podstawowe wymiary umysłu wg C.G. Junga. Źródło: W. Limont, *Synektyka a zdolności twórcze*, Wyd. UMK, Toruń 1994.

Fig. 1. The functions and tendencies constituting the basic dimensions of the mind according to C.G. Jung. Source: W. Limont, *Synektyka a zdolności twórcze*, Wyd. UMK, Toruń 1994.

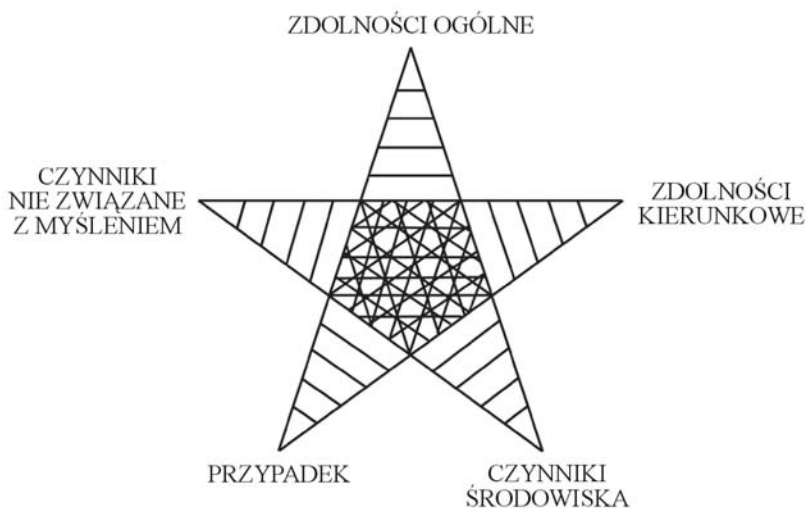
Można założyć, że połączenie wszystkich funkcji z czterech podstawowych obszarów określonych przez Junga, rozwiniętych na wysokim poziomie będzie charakteryzowało jednostkę twórczą, która rozwinięła w wysokim stopniu zarówno zdolności ogólne, jak i specjalne¹⁰.

Abraham Tannenbaum, definiując zdolności, pisze o pięciu czynnikach decydujących o pojawieniu się wybitnych zdolności. Są to: zdolności ogólne, uzdolnienia kierunkowe, czynniki środowiskowe, czynniki dotyczące cech osobowości (temperament, emocjonalność itp.) oraz czynniki przypadku¹¹.

Model Tannenbauma przedstawiony jest jako pięciopromienna gwiazda, której środek, zbudowany z „oczek sieci” jest obszarem wybitnych zdolności (por. Rys. 2).

¹⁰ Tamże.

¹¹ Tamże.



Rys. 2. Model zdolności A.J. Tannenbauma. Źródło: W. Limont, *Synektyka...*, dz. cyt.

Fig. 2. The model of talent by A.J. Tannenbaum. Source: W. Limont, *Synektyka...*, op. cit.

Zmodyfikowany model Tannenbauma proponuje Jan Strelau, dodając szósty czynnik odpowiedzialny za pojawianie się wybitnych zdolności – myślenie twórcze – twierdząc, że bez niego nie mogą pojawić się wybitne osiągnięcia (por. Rys. 3)¹².



Rys. 3. Sześcioczynnikowy model zdolności J. Strelaua. Źródło: W. Limont, *Synektyka...*, dz. cyt.

Fig. 3. The three-factor model of talent of J. Strelau. Source: W. Limont, *Synektyka...*, op. cit.

¹² J. Strelau, *O inteligencji człowieka*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1997.

Joseph S. Renzulli stworzył trójpierscieniowy model zdolności. Położył nacisk na ścisłe powiązanie cech intelektualnych i pozaintelektualnych u ludzi wybitnie zdolnych. Według jego teorii u ludzi obdarzonych talentem w jakiejś dziedzinie zachodzi ścisła interakcja pomiędzy trzema podstawowymi obszarami cech człowieka: (1) ponadprzeciętną inteligencją lub uzdolnieniami kierunkowymi, (2) wysokim stopniem zaangażowania w zadanie i (3) wysokim poziomem zdolności twórczych¹³ (por. Rys. 4).



Rys. 4. Trójpierscieniowy model zdolności J.S. Renzulliego 1978. Źródło: W. Limont, *Synektyka...*, dz. cyt.

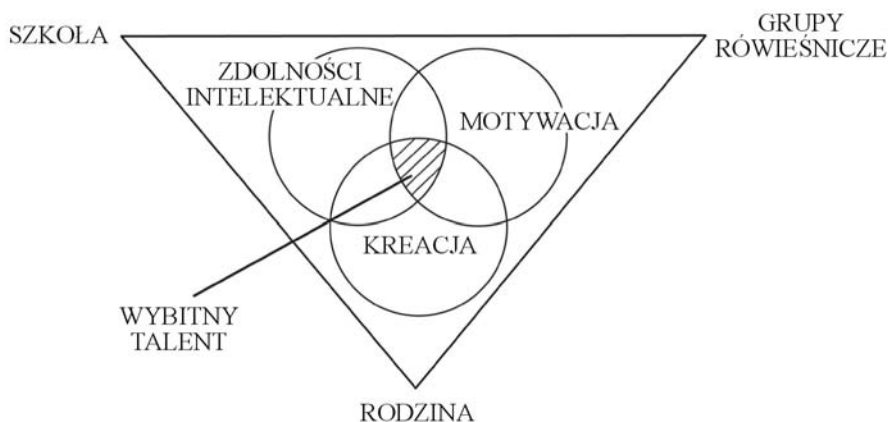
Fig. 4. The tricyclic model of talent of J.S. Renzulli 1978. Source: W. Limont, *Synektyka...*, op. cit.

Renzullini twierdzi, że pierwsza grupa – ponadprzeciętnych zdolności – dotyczyć może wysokich możliwości intelektualnych albo uzdolnień kierunkowych plastycznych, muzycznych, rzeźbiarskich, przy czym zdolności kierunkowe niemal zawsze współlistnieją z wysokim ilorazem IQ. Do drugiej grupy należą cechy osobowości, które umożliwiają autentyczne zaangażowanie w wykonywanie zadania. Wśród nich możemy wyliczyć: motywację, uporczywość, wytrzymałość, ciężką pracę, samozaparcie, wiarę we własne możliwości i sens wykonywanej pracy. Ostatni obszar zamyka się w twórczym podejściu do podejmowanego zadania, zatem obejmuje płynność i oryginalność myślenia, otwartość na doświadczenie, przyjmowanie tego, co nowe w myśleniu, ciekawość, badawczość, poszukiwanie przygód, wrażliwość na odczucia, tworzenie własnych idei, preferencja ryzyka w myśleniu i działaniu. Wszystkie grupy czynników są jednakowo ważne i współuczestniczą w rozwoju jednostki zdolnej, a pozytywne doświadczenia wpływają wzmacniająco na jej działanie¹⁴.

¹³ M. Partyka, *Zdolni, utalentowani...*, dz. cyt.

¹⁴ Tamże.

Na bazie trójpierścieniowego modelu Renzulliniego, Franz Monks stworzył swój triadyczny model funkcjonowania zdolności (por. Rys. 5).



Rys. 5. Triadyczny model funkcjonowania zdolności F. Monksa. Źródło: A. Kałuba-KorczaK, *Metody i techniki pracy z uczniem zdolnym*, „Głos Pedagogiczny”, grudzień 2011, s. 5.

Fig. 5. The triadic model of the functioning of talent of F. Monks. Source: A. Kałuba-KorczaK, *Metody i techniki pracy z uczniem zdolnym*, „Głos Pedagogiczny”, December 2011, p. 5.

Osoba zdolna to, według triadycznego modelu Monksa, jednostka, która potrafi zintegrować trzy czynniki: ponadprzeciętny potencjał w jakiejś dziedzinie (np. wysokie możliwości poznawcze), motywację do działania oraz płynność i giętkość myślenia wraz z otwarciem na nowe doświadczenia i poszukiwaniem wyzwań, czyli umiejętność myślenia twórczego. Tym trzem komponentom osobowości odpowiadają trzy kręgi środowiska, ponieważ nikt z nas nie funkcjonuje w próżni społecznej. Są to: oddziaływania rodziny, rówieśników i szkoły¹⁵. Model ten zakłada współdziałanie wszystkich tych czynników – wtedy mamy do czynienia z wybitnym talentem.

W niniejszym opracowaniu kierować będę się triadycznym modelem funkcjonowania zdolności Monksa, zbudowanym na podstawie przywołanej wyżej koncepcji Renzulliniego, ponieważ nie zajmuje się tylko poziomem inteligencji, ale dodaje też komponent osobowościowy i kładzie nacisk na osiągnięcia, zakłada też współzależność pomiędzy jednostką zdolną a jej środowiskiem. Szczególnie interesuje mnie funkcjonujące społecznie pojęcie ucznia „zdolnego, ale leniwego”, który w testach inteligencji osiąga wysokie wyniki, które jednak nie przekładają się na osiągnięcia szkolne. W swojej pracy zawodowej¹⁶ często spotykam się z dziećmi, które mają wysoki poziom intelektu¹⁷, jednak nie osią-

¹⁵ A. Kałuba-KorczaK, *Metody i techniki pracy z uczniem zdolnym*, „Głos Pedagogiczny”, grudzień 2011, s. 5.

¹⁶ Praca w poradni psychologiczno-pedagogicznej, na stanowisku psychologa–diagnosty.

¹⁷ Mierzone testami Wekslera lub Ravena.

gają współmiernych wyników w nauce¹⁸. Analizując przywołaną sytuację według teorii Monksa, należy stwierdzić, iż zahamowaniu uległ jeden z obszarów środowiska lub komponentów osobowości.

Możliwości intelektualne są cechą umiarkowanie stałą, jest to w głównej mierze potencjał, z jakim się rodzimy. Tylko dzięki systematycznej stymulacji od najmłodszych lat są możliwe niewielkie wahania wynikowe. Im jednostka starsza, tym zmiana jest mniej prawdopodobna¹⁹. Motywację do osiągnięć, jak i stosunki ze środowiskiem, kształtować można poprzez zazwyczaj długotrwałe procesy terapeutyczne. Najbardziej podatne na stymulacje jest myślenie twórcze²⁰, a jego rozwój jest przyjemny tak dla dziecka, jak i opiekuna prowadzącego zajęcia.

Badania pokazują, że dzieci o wyższym poziomie intelektualnym i gorzej rozwiniętych zdolnościach twórczych osiągają podobne wyniki w nauce, co dzieci o niższym potencjale poznawczym, a lepiej rozwiniętych zdolnościach twórczych²¹. Oznacza to, że kształtując szeroko rozumianą twórczość, możemy zwiększyć możliwości naszego dziecka.

Tradycyjne metody uczenia się i nauczania bazują na przekazywaniu wiedzy i w tym kierunku kształtują umiejętności dziecka, opierają się na akumulowaniu dużej ilości faktów, ich zapamiętywaniu i wydobywaniu z pamięci. Rozwijają one myślenie matematyczne, logiczne i pojęciowe²². Metody pracy z dzieckiem ukierunkowane są głównie na działanie lewej półkuli mózgu, zwanej logiczną. Tymczasem dużą wartość w podnoszeniu skuteczności uczenia się i efektywności w rozwiązywaniu problemów stanowi udział prawej półkuli mózgu, określanej intuicyjną, która jest odpowiedzialna za myślenie skojarzeniowe, twórcze, oparte na wyobrażeniach, metaforach. Integracja dwóch odmiennie wyspecjalizowanych półkul mózgowych daje szansę na pełniejsze wykorzystanie możliwości naszego umysłu²³.

Istotą myślenia twórczego jest:

- otwartość na informacje,
- wielostronność ich odbioru i przekształcania, dzięki umiejętności zmiany punktu widzenia, restrukturyzacji sytuacji problemowej,
- podejmowanie ryzyka poznawczego,
- myślenie nieszablonowe i wychodzące poza schemat²⁴.

¹⁸ Niezadowolające wyniki osiągane w szkole są częstym powodem podawanym we wnioskach o przeprowadzenie diagnozy psychologiczno-pedagogicznej.

¹⁹ R. Vasta, M.M. Haith, S.A. Miller, *Psychologia dziecka*, WSiP, Warszawa 2001, s. 336.

²⁰ A. Kałuba-Korczak, *Metody i techniki...*, dz. cyt., s. 5.

²¹ J.W. Getzels, P.W. Jackson, *Creativity and intelligence: Explorations with gifted students*, Wiley and Sons, New York 1962.

²² R. Vasta, M.M. Haith, S.A. Miller, *Psychologia dziecka...*, dz. cyt., s. 380.

²³ P.G. Zimbardo, *Psychologia i życie*, Wyd. PWN, Warszawa 1999, s. 107.

²⁴ E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, Wyd. GWP, Gdańsk 2001.

Ostatnią koncepcją wymagającą zaprezentowania jest model twórczości Klausa K. Urbana, według którego proces twórczy posiada szereg istotnych wyróżników, do których należą:

- „— wgląd i wrażliwość – umożliwiające dobre zrozumienie problemu i jego implikacji,
- szerokość percepcji dostępnych danych, które uzupełniane są – na drodze celowych poszukiwań – dodatkowymi informacjami,
- ukierunkowana na znalezienie rozwiązania analiza danych oraz elastyczne ich przetwarzanie i kombinowanie, przy udziale wyobraźni i z uwzględnieniem posiadanych zasobów wiedzy czy doświadczeń,
- strukturalizacja i synteza częściowych elementów rozwiązania,
- nowość uzyskanego dzięki temu produktu,
- jego dostępność i ważność dla innych osób”²⁵.

Poszczególne etapy procesu twórczego przebiegają na różnych poziomach świadomości, często nie jednocześnie, mają zmienne tempo i charakteryzują się dokonywaniem kroków zarówno na przód, jak i wstecz.

Komponentowy model twórczości Urbana zakłada istnienie sześciu składników (predyspozycji) twórczości, które współdziałają do tego stopnia, że żaden nie jest w stanie uruchomić procesu twórczego ani nie jest zań odpowiedzialny. Pierwszym ze składników jest myślenie dywergencyjne, które zawiera: płynność, giętkość, elaborację (czyli zdolność zamykania i uzupełniania struktur) i wrażliwość na problemy. Kolejna grupa to kompetencje ogólne, czyli umiejętność rozumowania i myślenia logicznego, analizy i syntezy, oceniania, a także pamięć i szerokość percepcji. Trzeci substrat procesu twórczego to specyficzna wiedza i specyficzne umiejętności. Następnym jest zaangażowanie zadaniowe zawierające umiejętność koncentracji, wytrwałości i selektywności. Piąta grupa, według Urbana, to motywy, w jej skład wchodzi: potrzeba nowości, pęd do wiedzy, ciekawość, potrzeba sprawstwa, kontakty społeczne, podejmowanie odpowiedzialności a także gotowość do zabawy. I ostatni składnik to tolerancja wieloznaczności – otwartość na doświadczenie, gotowość podejmowania ryzyka, nonkonformizm, odprężenie, humor²⁶.

Po przeanalizowaniu wyżej wymienionych teorii i modeli zdolności, swoje badania oparłam – jak już zasygnalizowano – na teorii zdolności Nosala, która miała kluczowe znaczenie w wyborze metod i sposobu badania – zastosowanie testu Matrycy Ravena²⁷. Z kolei wybrany triadyczny model funkcjonowania zdol-

²⁵ Podręcznik do *Rysunkowego testu twórczego myślenia* K.K. Urbana i H.G. Jellena w polskiej adaptacji A. Matczak, A. Jaworska, J. Stańczak, Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa 2000, s. 11.

²⁶ Tamże, s. 11.

²⁷ Podręcznik do *TMS-K Test Matrycy Ravena w Wersji Standard – forma klasyczna* w polskiej adaptacji A. Jaworowskiej i T. Szustrowej, Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa 2000.

ności Monksa warunkował sposób przeprowadzenia zajęć edukacyjnych, stwarzających sytuację badawczą.

Uzupełnieniem koncepcji badawczej było oparcie badań przesiewowych i ewaluacji o Rysunkowy Test Twórczego Myślenia K.K. Urbana i H.G. Jellena (wersja A i B)²⁸ wśród uczniów klasy czwartej szkoły podstawowej, co szczegółowo zostanie omówione wraz z opisem przeprowadzonych badań.

Założenia metodologiczne

Przeprowadzone badania wpisują się w koncepcję badania w działaniu przedstawioną przez Krzysztofa Konarzewskiego, polegającą na tym, że wszystkie działania i decyzje podejmowane są przez tę samą osobę–badacza, który uczestniczy w sytuacji badawczej jednocześnie na nią wpływając. Cechą badań w działaniu jest to, że zostawiają po sobie zmiany w środowisku, w którym je przeprowadzono. Dokonane modyfikacje są trwałe. Etapy badań w działaniu to:

- identyfikacja problemu (tutaj: poziom myślenia twórczego, który może być wyższy u dzieci zdolnych i w ten sposób może pozwolić na pełniejsze wykorzystanie ich potencjału),
- rekonesans badawczy – diagnoza (tutaj: badania przesiewowe dzieci w celu wyłonienia grupy do programu),
- sformułowanie planu działania (tutaj: projekt cyklu warsztatów),
- wdrażanie jego poszczególnych etapów (tutaj: przeprowadzenie kolejnych zajęć według planu),
- monitorowanie i ewaluacja procesu wdrażania oraz uzyskanych rezultatów (tutaj: badania ewaluacyjne)²⁹.

Opis przeprowadzonych badań

Posługując się wiedzą z zakresu zdolności i myślenia twórczego, we współpracy z Dominiką Wiktorco, opracowałyśmy cykl 10 spotkań z dziećmi uzdolnionymi. Celem programu było rozwijanie myślenia twórczego dzieci zdolnych, zapoznanie ich z aktywnymi metodami uczenia się i wdrożenie tych metod do samodzielnego stosowania przez dzieci. Tworząc program autorski dotyczący stymulacji myślenia twórczego u dzieci 10-, 11-letnich postawiłyśmy dwie hipotezy badawcze:

1. Prowadzone przez nas cotygodniowe zajęcia wpłyną na podwyższenie umiejętności myślenia twórczego u dzieci.

²⁸ Podręcznik do *Rysunkowego testu...*, dz. cyt.

²⁹ K. Konarzewski, *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, WSiP SA, Warszawa 2000, s. 96–97.

2. Dzieci uczestniczące w naszych zajęciach będą osiągały wyższe wyniki w nauce (wyższe stopnie).

Zakładaliśmy, iż poprzez aktywne uczestnictwo w serii spotkań, dzieci osiągną większą łatwość w przyswajaniu bieżącego materiału szkolnego w oparciu o myślenie skojarzeniowe i wyobrazeniowe, zwiększą elastyczność i oryginalność myślenia, podwyższą samoocenę i poczucie skuteczności (kontroli) w procesie uczenia się.

Pierwszym etapem było przeprowadzenie we współpracy z Wiktoro badań przesiewowych w dwóch klasach czwartych („a” i „b”) szkoły podstawowej, poprzedzonych uzyskaniem pisemnych zgód rodziców na ich realizację. Użyte narzędzia to: test Matrycy Ravena³⁰ – wersja standard i Rysunkowy Test Twórczego Myślenia Urbana i Jellena wersja A³¹. Celem badań przesiewowych było wyłonienie dwóch grup, liczących maksymalnie 9 dzieci każda, złożonych z uczniów spełniających przyjęte w badaniach założenia. Kryterium wyboru dzieci do zajęć był (1) wysoki wynik w skali centylowej w teście myślenia logicznego Ravena³² i, jeśli wynik myślenia logicznego był powyżej 50. centyla (średniej dla całej populacji), (2) wysoki wynik w teście Myślenia Twórczego Urbana i Jellena³³. W ten sposób wyłoniłyśmy łącznie 18 dzieci do dalszych etapów badań. Poinformowano o tym nauczycieli i rodziców, którzy wyrazili zgodę na piśmie na udział dzieci w zajęciach. W grupie znaleźli się uczniowie, którzy w szkole byli uważani przez nauczycieli za zdolnych (13/18), ale również i ci, którzy nie osiągali wysokich wyników w nauce (5/18). Dzieci zostały podzielone na dwie grupy po 9 osób. O przydzieleniu do danej grupy decydowała przynależność do klasy „a” lub „b”, co było warunkowane przez plan zajęć dydaktycznych wspomnianych klas.

Metodami i technikami pracy, zastosowanymi w drugim etapie badań, były ćwiczenia stymulujące koncentrację uwagi i umiejętność kojarzenia, mnemotechniki i mapy myśli (podnoszące skuteczność uczenia się). Odbyło się po 10 spotkań, trwających 45 min, w każdej z dwóch grup.

Na pierwszym spotkaniu zawarty został wspólnie z dziećmi, przy ich aktywnym udziale, kontrakt, dotyczący zasad panujących na zajęciach. Wszyscy uczestnicy, razem z prowadzącymi podpisali się pod nim.

Zajęcia miały ten sam schemat, gwarantujący poczucie komfortu i bezpieczeństwa uczestników. Na początku odbywały się ćwiczenia ruchowe przy muzyce, aktywizujące i integracyjne w parach, grupie lub samodzielnie, mające na celu odreagowanie całodniowych napięć mięśniowych ciała. Polegały one na naśladowaniu np. zabawa w lustro (dwie osoby stają naprzeciwko siebie, jedna z nich naśladuje drugą), lub wizytówka przez ruch (każde dziecko wymy-

³⁰ Podręcznik do *TMS-K Test Matrycy Ravena...*, dz. cyt.

³¹ Podręcznik do *Rysunkowego testu...*, dz. cyt.

³² Podręcznik do *TMS-K Test Matrycy Ravena...*, dz. cyt.

³³ Podręcznik do *Rysunkowego testu...*, dz. cyt.

śla ruch, którym się przedstawia, każdy ma za zadanie zapamiętać swój ruch i ruchy wszystkich uczestniczących).

W dalszej części zajęć wykonywano dwa lub więcej ćwiczeń z twórczości, promujących nieszablonowe myślenie, wyobraźnię oraz koncentrację uwagi np.:

- pająkogram (dzieci wyszukują skojarzenia do danego słowa – im więcej, tym lepiej),
- łańcuch skojarzeń (uczniowie podają konotacje do podanego wyrazu np. niebo – słońce, kolejna osoba szuka wyrazu kojarzącego się ze słońcem),
- wyszukiwanie wyrazów zaczynających się na zadaną literę, które są np. białe,
- zabawa „co by było, gdyby...” (dzieci zastanawiają się, jak by wyglądało życie, gdybyśmy np. nie musieli spać albo na czele polskiego rządu stanął owad),
- tworzenie szyfrów i kodowanie nimi wiadomości,
- nauka oddychania przeponowego,
- ćwiczenia relaksacyjne oczu³⁴.

W dalszej kolejności następowało przedstawienie i przećwiczenie technik zapamiętywania, takich jak:

- haki pamięciowe,
- mapy myśli,
- tworzenie historyjek z wyrazami do zapamiętania,
- technika lokalizacji.

Aby mnemotechniki się utrwaliły, przedstawiane były na dwóch zajęciach, gdzie ćwiczenia na drugim spotkaniu miały za zadanie umocnić i zwiększyć sprawność posługiwania się nią. Na zakończenie serii spotkań została przeprowadzona ewaluacja Rysunkowym Testem Twórczego myślenia – wersja B.

Wnioski

Wyniki badań końcowych były wyższe niż wyniki wyjściowe, średnio o blisko 2 punkty w skali stenowej. Oznacza to, że dzieci biorące udział w zajęciach, po zakończeniu programu, myślały bardziej twórczo i mniej szablonowo niż przed rozpoczęciem zajęć. Średnia wyników wcześniej wynosząca 5,7 stena wzrosła do 7,6 stena dla grupy biorącej udział w warsztatach, co plasuje ów uśredniony wynik w pułapie ponadprzeciętnym. Zwiększył się udział prawej półkuli w myśleniu i, według teorii, pozwoli to na lepsze wykorzystanie potencjału przez dzieci, ponieważ inteligencja to potencjalna zdolność, by ją wykorzystać, musimy rozwijać umiejętność myślenia.

Ciekawą konsekwencją było również poprawienie się wyników nauczania uczniów zakwalifikowanych do grup, którzy wcześniej nie osiągali bardzo dobrych stopni. Potwierdziło to hipotezy badawcze: że dzieci, które mają wyższy

³⁴ Propozycje zabaw zostały zaczerpnięte z książki Stephena Bowketta, w: S. Bowkett, *Wyobraź sobie, że... ćwiczenia rozwijające twórcze myślenie uczniów*, WSIP, Warszawa 2000.

poziom myślenia twórczego, stymulowanego podczas naszych zajęć i efektywnie potrafią stosować mnemotechniki, uzyskują wyższe wyniki w nauce. Nie należy również pomijać możliwości, iż zadziałał *efekt oczekiwań badacza* (eksperyment Rosenthal i Jacobson 1968) – wykazujący, że to, czego nauczyciel spodziewa się po swoich uczniach, wpływa na to, jak się wobec nich zachowuje, a zachowanie to z kolei wpływa (pozytywnie lub negatywnie) na funkcjonowanie dzieci³⁵. Nastąpiło również pozytywne naznaczenie dzieci zakwalifikowanych do grup – informacja zwrotna nie tylko do nauczycieli, ale również do opiekunów, o tym, że dziecko jest zdolniejsze od innych w klasie. Dodatkowo sami uczniowie dowiedzieli się, że należą do grupy o większych niż przeciętne zdolnościach, co z pewnością zwiększyło ich samoocenę i poczucie sprawstwa (kontroli) w procesie nauki.

Bibliografia

- Bowkett S., *Wyobraź sobie, że... ćwiczenia rozwijające twórcze myślenie uczniów*, WSiP, Warszawa 2000.
- Gerstmann S., *Psychologia*, PZWS, Warszawa 1969.
- Getzels J.W., Jackson P.W., *Creativity and intelligence: Explorations with gifted students*, Wiley and Sons, New York 1962.
- Kałuża-Korczak A., *Metody i techniki pracy z uczniem zdolnym*, „Głos Pedagogiczny”, grudzień 2011.
- Konarzewski K., *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, WSiP SA, Warszawa 2000.
- Limont W., *Synektyka a zdolności twórcze*, Wyd. UMK, Toruń 1994.
- Necka E., *Psychologia twórczości*, Wyd. GWP, Gdańsk 2001.
- Nosal C., *Psychologiczne modele umysłu*, Wyd. PWN, Warszawa 1990.
- Okoń W., *Rozwijanie zdolności w przyszłej szkole ogólnokształcącej*, „Przegląd Pedagogiczny” 1974, nr 1.
- Partyka M., *Zdolni, utalentowani, twórczy*, CMPPP MEN, Warszawa 1999.
- Pietrasiniński Z., *Myślenie twórcze*, WSiP, Warszawa 1969.
- Podręcznik do Rysunkowego testu twórczego myślenia* K.K. Urbana i H.G. Jellena w polskiej adaptacji A. Matczak, A. Jaworska, J. Stańczak, Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa 2000.
- Podręcznik do TMS-K Test Matryc Ravena w Wersji Standard – forma klasyczna w polskiej adaptacji* A. Jaworowskiej i T. Szustrowej, PTP, Warszawa 2000.
- Sękowski A.E., *„Osiągnięcia uczniów zdolnych” Towarzystwo Naukowe*, KUL, Lublin 2000.
- Strelau J., *O inteligencji człowieka*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1997.
- Szewczuk W., *Psychologia. Zarys podręcznikowy*, t. II, wyd. II, WSiP, Warszawa 1975.
- Vasta R., Haith M.M., Miller S.A., *Psychologia dziecka*, WSiP, Warszawa 2001.
- Zimbardo P.G., *Psychologia i życie*, Wyd. PWN, Warszawa 1999.

³⁵ R. Vasta, M.M. Haith, S.A. Miller, *Psychologia dziecka...*, dz. cyt., s. 382–383.