

DOROTA KUBICKA

Instytut Psychologii Uniwersytet Jagielloński, Kraków
Institute of Psychology Jagiellonian University, Kraków
e-mail: kubicka2@poczta.onet.pl

Twórcze przedszkolaki w percepcji rodziców i nauczycieli

Creative preschoolers as perceived by their parents and teachers

Abstract. The paper presents the results of research on identification of creative preschoolers via observation of their overt behavior in two settings: at home and in the kindergarten. A model of preschoolers' creative activity as well as two original observational sheets were prepared on the basis of the knowledge of the subject. The data were collected from a sample of parents and teachers of 235 preschoolers.

The main categories of creative activity at home were: humour, autonomy, self-expression, persistence, fantasy/imagination, stubbornness; in the kindergarten they were: exploration, control/autonomy, engagement. The results show that the relationship between the parents' and teachers' ratings was very weak. The children exhibited a wide range of creative behaviors across the main categories rather than a full pattern (syndrome) of creative behavior. These findings support the existence of a large and at the same time dispersed creative potential of preschoolers, very diversified patterns of creative behaviors, and small developmental changes within this range.

Key words: creativity, preschool age, creativity syndrome, observation

Słowa kluczowe: twórczość, wiek przedszkolny, wzory twórczego zachowania, obserwacja

WPROWADZENIE

Twórcze skłonności i umiejętności dziecka manifestują się w różnych formach aktywności i na długo przedtem, zanim zacznie ono tworzyć radzić sobie z prawdziwymi wyzwaniami, jakie pojawiają się na drogach życia każdego człowieka. Przejawy te dotyczą funkcjonowania poznawczego, afektywnego, wolicjonalnego oraz społecznego. Rodzice i wychowawcy zazwyczaj łatwo przypisują twórcze skłonności dzieciom o wyjątkowych uzdolnieniach językowych, plastycznych czy muzycznych. Nie doceniają ich jednak u pozostałych dzieci – wśród których znajdują się przecież przyszli potencjalni przywódcy, organizatorzy, badacze, mediatorzy, planiści, ekonomiści, satyrycy – między innymi dlatego, że zbyt wielką

wagę przywiązują do wytworów działalności dziecka, a nie do właściwości jego zachowania. Takie podejście uniemożliwia oddzielenie skłonności twórczych od kompetencji wykonawczych i intelektualnych, wydaje się zbyt restrykcyjne i nieadekwatne do natury twórczości w wieku przedszkolnym. Liczni badacze twierdzą bowiem, że każde dziecko w wieku przedszkolnym spontanicznie testuje swoje twórcze możliwości, głównie podczas zabaw, ale nie zawsze aktywność tego rodzaju rzuca się w oczy rodzicom lub wychowawcom (Hurlock, 1985; Cohen, 1989). Prawdopodobnie osoby te zauważają i doceniają tylko bardziej wyraziste formy zachowania, poprzez które dziecko wyróżnia się czymś szczegól-

nym, jest po prostu pod jakimś względem inne niż pozostałe dzieci. Powstaje jednak pytanie, na czym polega i czego dotyczy owa „odmienność” funkcjonowania, powiązana czy też świadcząca o twórczych skłonnościach, zdolnościach czy umiejętnościach dziecka?

W odniesieniu do dorosłych twórczość oznacza kumulację uznanych społecznie osiągnięć życiowych. Osiągnięcia te trzeba oceniać komplementarnie, z co najmniej dwóch punktów widzenia:

1) są wyjątkowe, wyróżniają osobę spośród innych uprawiających daną dziedzinę, 2) powtarzają się w czasie na tle ogólnie dużej produktywności (Gardner, 1993). Od dawna wiadomo jednak, że twórcze osiągnięcia mają ludzie o pewnych układach właściwości psychologicznych, które nazywa się dyspozycjami do twórczości. Rozpoznawalny schemat specyficznych dla twórczości właściwości psychicznych i sposobów funkcjonowania, które wyróżniają jednostkę spośród innych osób, a zarazem umożliwiają jej uzyskiwanie twórczych osiągnięć, Dawid MacKinnon określił przed laty jako syndrom (obraz, wzorzec) osobowości twórczej (MacKinnon, 1965). Od tamtych czasów badacze – z różnym powodzeniem – poszukują takiego stałego zestawu cech twórczej osoby (por. Modelowy Twórca H. Gardnera, 1994; w Polsce indeks cech i właściwości osoby twórczej S. Popka, 2001). Większość autorów dowodzi, że nie istnieje żaden stały zestaw cech twórczych (ani tzw. czynnik C), a wręcz przeciwnie – twórczość jest zjawiskiem antynomicznym (np. Nosal, 1979; Cropley, 1997), dziedzicznie specyficznym (Baer, 1998; James, Asmus, 2001; Chruszczewski, 2006), zindywidualizowanym (Wooman, Schoenfeldt, 1989), a także dynamicznym (ang. *evolving*), co podkreślają badacze o orientacji rozwojowej, począwszy od Howarda Grubera (1988) do Susie Weller (2012). Mimo to nadal podejmowane są liczne próby identyfikowania konstelacji właściwości psychicznych powiązanych z twórczością. Próby te są uzasadnione tym bardziej, że zidentyfikowane właściwości zwykle współwystępują z obiektywnymi miarami twórczości, czyli z wysoką oceną wytworów i dokonań

twórczych, choć dokładnie nie wiadomo, które z nich są przyczyną, a które skutkiem uprawiania twórczości (w różnych odmianach).

Nasuwa się więc od razu pytanie, czy w przypadku dzieci można również poszukiwać układów właściwości psychologicznych i zachowań powiązanych z twórczością i czy byłyby to te same cechy co u dorosłych? Analizy biograficzne wskazują przecieź, że dorosłe twórcze osoby już w dzieciństwie odznaczały się wyjątkową i specyficzną aktywnością poznawczą, emocjonalną i społeczną, przy czym bardziej wyróżniały się zainteresowaniami, postawami i dążeniami niż zdolnościami intelektualnymi (np. Rostan, Goertz, 1999). O ile jednak powyższą konkluzję można odnieść do twórców wybitnych, o tyle nadal nie wiadomo, jakie zachowania z okresu dzieciństwa mają związek z twórczością w przeciętnej populacji, a zwłaszcza w jaki sposób współwyznaczają one twórczość w późniejszych latach życia. Bliższa charakterystyka konstelacji tych zachowań i rozwojowej ewolucji całego układu wymaga bowiem badań o orientacji rozwojowej.

Przytoczone fakty zwracają uwagę na rolę wczesnych procesów adaptacyjnych w rozwoju twórczej aktywności, a zwłaszcza na interakcję między ujawniającymi się skłonnościami dziecka a postawami i reakcjami na nie rodziców czy nauczycieli. Wskazują one na potrzebę wczesnego rozpoznawania twórczych predyspozycji, wspierania i właściwego kierowania ich rozwojem. Rozpoznawanie twórczych skłonności u małych dzieci nie jest jednak zadaniem łatwym ani dla rodziców, ani dla nauczycieli przedszkoli, ani dla psychologów głównie dlatego, że jest to zjawisko wieloznaczne i rozmaicie rozumiane przez różne osoby.

Przy opisie i ocenie dziecięcych dyspozycji do tworzenia należy zatem rozważyć, jaki wpływ na konceptualizację tych dyspozycji mogą mieć następujące czynniki:

1. Małe znaczenie diagnostyczne tzw. testów twórczości. Twórczości dorosłych nie mierzy się testami, lecz uznanymi społecznie osiągnięciami. Ponieważ dziecko z reguły nie posiada takich osiągnięć, zachodzi koniecz-

ność przyglądania się całej jego aktywności życiowej, w dodatku z uwzględnieniem perspektywy czasowej. Porównywanie dziecka z nim samym w różnych momentach czasu, w różnych sytuacjach i w różnych dziedzinach kompetencji można określić jako intraperspektywę badania twórczych skłonności.

2. Mieszanie atrybutów rozwoju z rozwojem twórczości: rozwój jest twórczy z natury, a to, co Cohen (1989) nazywa twórczością uniwersalną (czyli odkrywanie związków między zjawiskami świata), jest podstawą rozwoju psychicznego człowieka i wszelkiego uczenia się. Dla twórczości *per se* istotne jest natomiast coś zupełnie innego, a mianowicie szczególny, zintensyfikowany rozwój w pewnej dziedzinie lub dziedzinach, który możemy potwierdzić tylko wtedy, gdy dane dziecko wykazuje wyższe kompetencje niż rówieśnicy. Porównanie dziecka z rówieśnikami w tych samych dziedzinach kompetencji można by więc określić jako inter-perspektywę badania twórczości (i jest to powszechnie stosowane podejście w badaniach testowych).

3. Kulturowy stereotyp człowieka twórczego: stereotyp ten odnosi się do twórczych osób dorosłych i mieści w sobie wiele, nie zawsze pozytywnych, kryteriów wyjątkowości (artysta, niezależny, dziwak, nawiedzony, wariat etc). Stąd dwuznaczne wartościowanie twórczości dzieci przez rodziców i nauczycieli przedszkoli, przez których często nie jest ani zauważana, ani dostatecznie doceniana. Jeżeli jednak mamy mówić o prerekwizytach, przesłankach, zwiastunach czy poprzednikach twórczości ujawnianych przez dzieci przedszkolne, to kategoria wyjątkowości powinna obejmować klasy zachowań uznawane przez badaczy za atrybuty twórczych osób. Dlatego trzecia mega-perspektywa badawcza zakłada pewne oczekiwania co do określonych zachowań jako przejawów twórczości i w pewnym sensie zakłada porównanie dziecka i dorosłego twórcy, z czego wcale nie wynika, że twórcze dzieci i twórczy dorośli będą przejawiać identyczne konstelacje właściwości psychicznych (Rostan, Goertz, 1999).

Dotychczas podejmowano wiele prób konceptualizacji i identyfikacji zachowań związa-

nych z twórczością (ang. *behavioral characteristics associated with creativity*) u dzieci i nastolatków, tworząc kwestionariusze obserwacji (np. Hocevar, 1980; Kingore, 2001) lub listy cech (Tokarz, Słabosz, 2001; Proctor, Burnett, 2004). Próby te dotyczą jednak starszych grup wiekowych, co pozbawia je specyfiki typowej dla średniego dzieciństwa. Dla dzieci 3 i 4-letnich opracowano system analizy zachowań twórczych podczas czynności codziennych i zabaw (Fumoto, Robson, Greenfield, Hargreaves, 2012; Robson, Rowe, 2012), który obejmuje trzy wymiary aktywności: eksploratywność, zaangażowanie i wytrwałość. Mark A. Runco przeprowadził z kolei cały cykl badań nad rozpoznawaniem twórczości u dzieci w wieku przedszkolnym przez rodziców i nauczycieli z perspektywy ukrytych (potocznych) teorii twórczości, które niewątpliwie pozostają pod wpływem kulturowych stereotypów dorosłych wybitnych twórców (Runco, 1989, 1993; Runco, Johnson, Bear, 1993; Runco, Johnson, 2002).

W niniejszym opracowaniu przyjmujemy, że przejawy (symptomy, wskaźniki) twórczych skłonności dzieci w wieku przedszkolnym są specyficzne i nieporównywalne z przejawami twórczości starszych dzieci i dorosłych. Z wyjątkiem pojedynczych genialnych jednostek, które rozwijają się według nietypowego programu rozwoju (i nie one stanowią o specyfice twórczości w tym wieku), twórczość przedszkolaka polega na generowaniu pomysłów czy na podejmowaniu działań rzadkich w grupie rówieśników (Cohen, 1989). Dziecko wymyśla lub robi coś, co jest nowe nie tylko dla niego samego, ale jest unikatowe lub rzadkie na tle grupy odniesienia, a w każdym razie może być uznane za nowe i oryginalne przez inne osoby (jak wtedy, gdy spontanicznie nazywa kupę zeschniętych liści płatkami kukurydzianymi albo używa krzesła jako konia). Wprawdzie takie pomysły nie muszą być obiektywnie nowe ani wartościowe, wystarczy, że są unikatowe w danej grupie. Często są to wręcz przypadkowe „mechaniczne” próby i „przebłyki” wyobraźni, która jest bardziej „fantastycznym bujaniem w krainie barwnych i przyjemnych złudzeń niż celowym wybiega-

niem w przyszłość i snuciem planów dających się urzeczywistnić” (Szuman, 1948, s. 37). Nie da się jednak ukryć, że oryginalność i świeżość spojrzenia na sprawy to nieustannie podkreślane atrybuty twórczego myślenia (Runco, 2004; Nijstad, De Dreu, Rietzschel, Baas, 2010). Dzieci w tym okresie życia wymyślają też najczęściej absurdów, tworzą buble, wygłupiają się i popisują, ale jest to zaledwie początkowy etap długotrwałego procesu stawania się istotą zdolną do twórczego działania i twórczego życia. Badania wykazują, że rozwój twórczości w kolejnych latach życia jest ściśle powiązany z rozwojem psychologicznych mechanizmów organizacji czynności/działań oraz z rozwojem strategicznych dla twórczości umiejętności regulacyjnych (Kubicka, 2003) i że może on praktycznie trwać przez całe życie (Richards, Kinney, Benet, Merzel, 1988).

Twórczość w wieku przedszkolnym to przede wszystkim spontaniczna (niecelowa) wzmożona aktywność eksploracyjna (badanie, obserwowanie, zadawanie pytań) oraz intensywna aktywność symboliczna w postaci licznych, różnorodnych i oryginalnych pomysłów, świeżego spojrzenia na rzeczywistość oraz żywej wyrazistej wyobraźni (według rodziców twórcze dziecko ciągle coś wymyśla, przerabia, docieka, dziwi się, zachwyca itp). Takie subiektywne transformowanie rzeczywistości przejawia się wyraźnie w dziedzinie twórczości artystycznej i konstrukcyjnej, gdzie twórcze dzieci podejmują niezwykłą tematykę/fabule, zmieniają znaczenia/proporcje/własności obiektów, przerywają logiczne powiązania między obiektami/zdarzeniami, łączą znane treści z nowymi, przewidują konsekwencje, swobodnie bawiąc się przedmiotami i myślami (Robson, Rowe, 2012).

Hurlock (1985) już przed 30 laty jako przejawy twórczości w dzieciństwie wymieniała animizm, marzenia na jawie, tzw. niewinne kłamstwa, humor, snucie opowieści na różne tematy, w tym na temat własnej przyszłości, aspiracji, życzeń i marzeń. Wszystko to świadczy o nasilonej aktywności symbolicznej i potencjalnie sprzyja twórczości, choć nie zostawia żadnych trwałych materialnych śladów. Zwykle czynności te są krót-

kotrwale i dziecko powtarza je przy różnych okazjach. Hipotetyczny mechanizm ich powstawania można wyjaśnić, odwołując się do Piagetowskiej asymilacji nowych elementów do schematów czynności oraz wypróbowywania nowych możliwości, jeszcze przed reorganizacją tego schematu (Ayman-Nolley, 1999). Inne wyjaśnienie proponuje koncepcja redeskrypcji reprezentacji Anette Karmiloff-Smith (1992). Powtarzając po wielokroć pewne zachowania w coraz to nowych okolicznościach i kontekstach, dziecko przejawia „mistrzostwo behawioralne”, ale jeszcze nie twórczość (por. zbliżone pojęcie „modyfikacji wykonania” proponował Ziemowit Włodarski (1992), ta bowiem rozgrywa się w płaszczyźnie wewnętrznej pod kierunkiem specyficznej organizacji procesów umysłowych. Włączanie coraz to nowych elementów w znane schematy czynnościowe może jednak pobudzać procesy ich redeskrypcji (w innym języku można by nazwać te procesy deklaratywizacją), co niewątpliwie sprzyja różnicowaniu i integracji doświadczeń na coraz wyższym poziomie organizacji. I choć te próby i transformacje zwykle mają ulotną postać, właśnie w taki sposób przygotowują dziecko do bardziej złożonych twórczych czynności i działań w dorosłym życiu.

Poza intensywną aktywnością eksploracyjną i symboliczną twórcze skłonności dzieci przedszkolnych manifestują się w relacjach z innymi dziećmi. W zabawach znamionują je takie zachowania, jak: inicjowanie zabaw, dobieranie uczestników, rozdzielanie ról, przydzielanie najważniejszych ról sobie, kreowanie najważniejszych zdarzeń, kierowanie zabawą, wprowadzanie korekt, narzucanie innym własnej wizji zabawy (Saracho, 1992). Zwraca uwagę ich głębokie zaangażowanie w zabawę, wyraźne preferowanie niektórych osób, protest wobec zmian wprowadzanych przez innych, irytacja wobec prób przerywania zabawy, skupianie uwagi na kilku wybranych obiektach (Niec, Russ, 1996; Russ, 1998; Kubicka, 2003). W życiu codziennym szczególnie widoczne jest wielkie umiłowanie wysiłku umysłowego i przedkładanie aktywności umysłowej nad inne czynności. Dzieci twór-

cze przejawiają dużą ciekawość świata i prężną potrzebę pracy w dziedzinie, która je zainteresuje (Robson, Rowe, 2012). Z reguły lekceważą rutynowe czynności codzienne, naruszają reguły domowe/harmonogram, często w ich zabawkach czy książkach panuje chaos. Bolesnie przeżywają niepowodzenia, ale też łatwo wydobywają się z porażek. Przejawiają upór w robieniu tego, co lubią, i uporczywie powracają do poprzednich czy przerwanych zajęć (Johnson, Hatch, 1990). Szczególne są również codzienne relacje twórczych dzieci z rówieśnikami i osobami dorosłymi. Zajmują one zwykle skrajne pozycje socjometryczne, są mniej towarzyskie i współpracujące, bardziej buntownicze i nieposłuszne niż inne dzieci (Smith, Moran, 1990), są bardzo odważne, żeby nie powiedzieć – naiwne, w kontaktach z dorosłymi: inicjują rozmowy z dorosłymi, zadają im mnóstwo pytań, kierują rozmowami i podejmują zaskakujące tematy (Kubicka, 2011).

Wymienione powyżej rozmaite przejawy czy przesłanki twórczości dziecięcej manifestują się u różnych dzieci w różny sposób, niektóre ze szczególną ostrością zaznaczają się w sytuacjach domowych, inne raczej poza domem. W związku z tym można postawić pytanie, czy zachowania te tworzą jakieś spójne konstelacje, które można by zdefiniować jako wzorce twórczego zachowania, i w jakich układach zależności pozostają one z innymi miarami tejże twórczości. Żeby jednak uzyskać odpowiedź na to pytanie, należy najpierw opracować narzędzia do identyfikacji twórczych zachowań dzieci w okresie średniego dzieciństwa.

BADANIA WŁASNE

Przeprowadzone badania miały dwa cele. Cel pierwszy (diagnostyczny) to oszacowanie parametrów psychometrycznych arkuszy obserwacyjnych przeznaczonych do wstępnego rozpoznania repertuaru zachowań twórczych u dzieci w wieku od 3 do 6 lat w percepcji rodziców i nauczycielek przedszkoli, przy założeniu szczególnego dla tego wieku opi-

sanego wyżej zbioru właściwości psychicznych i zachowań, które potencjalnie sprzyjają twórczości. Badania miały zatem przynieść informację o tym, jaki jest potencjał twórczy dzieci w tym okresie rozwojowym oraz jakie zachowania związane z twórczością zauważają u swoich dzieci rodzice, a jakie nauczyciele przedszkoli. Drugim celem (poznawczym) było ustalenie, czy i kiedy z ocen rodziców i nauczycieli wyłaniają się spójne układy zachowań i psychicznych właściwości, składające się na mniej lub bardziej kompletny wzór twórczego funkcjonowania danego dziecka.

Narzędzia badawcze

W badaniach zastosowano dwa oryginalne arkusze obserwacyjne Arkusz Obserwacji Dziecka w Domu (w skrócie OBS DOM) oraz Arkusz Obserwacji Dziecka w Przedszkolu (OBS PRZEDSZKOLE). Arkusze te zawierają itemy dotyczące zachowań uznawanych za potencjalne wskaźniki twórczości dziecka w wieku przedszkolnym w aspekcie poznawczym, afektywnym, wolicjonalnym i społecznym (wyobraźni i eksploracji, autonomii myślenia i działania, wytrwałości i zaangażowania oraz specyficznej emocjonalności, Kubicka, 2004b, 2005). Arkusz Obserwacji Dziecka w Domu składa się z 60, Arkusz Obserwacji Dziecka w Przedszkolu z 40 itemów. Pierwszy arkusz wypełnia jedno z rodziców, drugi – nauczycielka dziecka, oceniając na 5-stopniowej skali częstość danej formy zachowania (ani razu, bardzo rzadko, od czasu do czasu, często, bardzo często). Tak skonstruowany pomiar uwzględnia trzy uprzednio wymienione perspektywy, w tym perspektywę czasową: chodzi o określenie stabilności czy powtarzalności danej formy zachowania, co wskazywałoby na jej utrwalanie się w toku rozwoju.

Aby rodzice i nauczycielki nie kierowali się przy ocenie ukrytymi teoriami twórczości (por. Runco, 1993), w instrukcji byli oni informowani, że chodzi o poznanie dziecka w ogóle, a nie o zachowania powiązane z twórczością, a ponadto żaden item nie odnosi się wprost do twórczości.

Osoby badane

Badana grupa liczyła 235 dzieci w wieku od 3;0 do 6;11 lat. W tabeli 1 podano informacje o strukturze tej próby.

Dzieci jedyne obejmowały 40% tej grupy, dzieci posiadające tylko młodsze rodzeństwo – 20%, pozostałe 40% miało starsze lub star-

sze i młodsze rodzeństwo. W odniesieniu do każdego dziecka zebrano informacje od jednego z rodziców i od jego nauczycielki, które kodowano, uwzględniając: wiek, płeć oraz strukturę wieku rodzeństwa (jednak, rodzeństwo młodsze lub równe wiekiem, rodzeństwo starsze)¹.

Tabela 1. Struktura próby.

| | 3;0–3;11 n = 42 | 4;0–4;11 n = 69 | 5;0–5;11 n = 55 | 6;0–6;11 n = 69 | Razem n = 235 |
|------------------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|------------------|
| Dziewczynki | 17 | 31 | 34 | 31 | 113 |
| Chłopcy | 25 | 38 | 21 | 38 | 122 |
| Jedynacy | 15 | 31 | 24 | 26 | 96 |
| Młodsze rodzeństwo | 8 | 9 | 11 | 19 | 47 |
| Starsze rodzeństwo | 16 | 25 | 16 | 23 | 80 |
| Młodsze i starsze rodzeństwo | 3 | 4 | 4 | 1 | 12 |

WYNIKI

Rzetelność arkusza obserwacyjnego OBS DOM mierzona wskaźnikiem α -Cronbacha = .855, rzetelność połówkowa .862.

W wyniku analizy przeprowadzonej metodą wyodrębniania głównych składowych wyłoniono sześć odrębnych skal: humor, autonomia, ekspresja Ja, wytrwałość, fantazja i wyobraźnia, upór².

Humor oznacza zabawowy stosunek do świata przejawiany poprzez nieoczekiwane zmiany perspektywy poznawczej („Opowiada dowcipy wymyślone przez siebie”, „Przekręca popularne dowcipy”, „Przedstawia kolegom lub rodzeństwu zabawne historie”, „Opowiada o swoich marzeniach”, „Bawi się słowami (rymuje, opowiada nonsensy)”, „Rozśmiesza inne dzieci”, „Robi innym psikusy”, „Przekręca znaczenie lub wymowę słów”). Są one formą kierowanej aktywności wyobraźni (kontrolowanej fantazji) wskazującej na zachowanie dystansu do świata. Aktywność ta ma formę niestandardowych operacji

myślowych, w których manifestuje się skłonność do zauważania lub wytwarzania rozmaitego typu niezgodności i sprzeczności, czemu towarzyszą uczucia przyjemności i radości. Jest to zarazem aktywność imaginacyjna ukierunkowana na inne osoby, podejmowana dla kontaktu, dla zbudowania i podtrzymania więzi z innymi osobami. Zachowania te są wraz z innymi umiejętnościami wykorzystania własnych twórczych zasobów do budowania więzi społecznych i są powszechnie uważane za właściwość twórczych dzieci i dorosłych (McGhee, Chapman, 1980; Ligęza, 1992).

Autonomia wskazuje na dwa inne często podkreślane atrybuty twórczych osób: niezależność oraz samoakceptację i pewność siebie. Niezależność cechuje dzieci, które wykazują ogólnie krytyczną postawę wobec świata („Krytykuje dorosłych”, „Złości się, gdy ktoś mu/jej się przeciwstawi”), wyraźnie zaznaczoną własną odrębność („Wpada w gniew, gdy coś mu/jej nie wychodzi”) oraz sprzeciw wobec obowiązujących zasad i reguł („Robi różne rzeczy po swojemu”, „Przełamuje

je obowiązujące zasady i reguły zachowania”, „Opowiada o sprawach nieprzyzwoitych lub zakazanych”). Z tymi właściwościami idzie w parze wysokie poczucie własnej wartości („Mimo krytyki robi swoje”, „Mimo pochwał nie jest zadowolony/a ze swej pracy”), odwaga, spontaniczność i aktywność, co wskazuje na podmiotowe źródła twórczości.

Ekspresja JA to wyraziste zachowania, w których dziecko ujawnia swoje emocje („Wyraźnie okazuje przeżywane emocje”, „Mocno przeżywa oglądane filmy”), a zarazem zaznacza swoją pozycję społeczną wobec dorosłych („Broni swego zdania wobec dorosłych”, „Wypytuje dorosłych o różne sprawy”) i dzieci („Przewodzi dzieciom”). Ekspresja Ja znaczeniowo jest zbliżona do autonomii, ale bez zaznaczania swojej niezależności wobec innych ludzi.

Wytrwałość wskazuje na aktywność mechanizmów wolicjonalnych, na które składają się: umiejętność regulacji własnych działań („Zanim coś zrobi, zastanawia się”), kierowanie sobą (samokierowanie) („Utrzymuje porządek wśród swoich rzeczy”), silna motywacja do działania („Długo zajmuje się jedną czynnością”, „Wraca do przerwanych zajęć i zabaw po pewnym czasie”, „Martwi się, gdy coś mu/jej się nie udaje”). Zdolność do wyczerpanej długotrwałej pracy dla realizacji jakiegoś zamiaru i umiejętność regulacji własnych działań są niezmiennie uznawane za atrybuty twórczych osób.

Fantazja i wyobraźnia oznaczają z kolei nieskrępowaną spontaniczność bez żadnych ograniczeń, puszczanie wodzy fantazji, pełne swobody samogenerowanie się wyobrażeń, łączenie rzeczywistości i fantazji, wygłupianie się („Przebiera się za różne stworzenia”, „Zmyśla różne historie”, „Opowiada o myślach i uczuciach zabawek”, „Rozmawia z zabawkami”, „Opowiada o krasnoludkach, wrózkach lub innych stworach”, „Wymyśla opowieści na swój temat”, „Snuje niewiarygodne historie”, „Odgrywa role różnych postaci”). Zachowania te oznaczają szczególną skłonność do czystej imaginacji czy gier umysłowych (kombinatoryczna aktywność umysłu), do budowania własnego wewnętrznego

świata oraz wrażliwość na rzeczywistość niewidzialną i stanowią ważną przesłankę twórczości (Poddjakow, 1983).

Upór to ostatnia ze skal, oznacza stosunek do przeszkód, które pojawiają się w trakcie czynności dziecka („Robi coś z uporem mimo napotykanym trudności”, „Gdy coś mu/jej się nie udaje, robi to jeszcze raz”, „Odważa się zrobić coś, czego jeszcze nie potrafi”). Jest to wyjątkowa, wzmoczona wytrwałość, która ujawnia się w szczególnych okolicznościach i nie ma nic wspólnego z potocznym rozumieniem uporu tzw. niegrzecznego dziecka (Robson, Rowe, 2012).

Tabela 2 przedstawia zależności między poszczególnymi czynnikami arkusza OBS DOM oraz między tymi czynnikami a globalną oceną „twórczości w domu” jako sumy wszystkich składowych³.

Z tabeli 2 wynika, że wszystkie wyodrębnione czynniki wnoszą istotny wkład do globalnej oceny twórczego dziecka przez rodziców, ale łącznie wyjaśniają zaledwie 39% zmienności wyników. Najmniej znaczące okazały się, skądinąd skorelowane z sobą, wymiary „wytrwałość” i „upór”, najbardziej – „humor”, „fantazja” i „ekspresja”. Ja, które stanowią triadę zachowań bardzo wyrazistych, a więc najłatwiejszych do zauważenia i oceny. Między „autonomią” i „uporem” nie wykazano żadnych związków, a więc słusznie potraktowano je jako dwa oddzielne wymiary.

Rzetelność Arkusza Obserwacji Dziecka w Przedszkolu (OBS PRZEDSZKOLE) mierzona wskaźnikiem α -Cronbacha = .947, rzetelność połówkowa .906. W arkuszu OBS PRZEDSZKOLE wyodrębniono trzy czynniki: „eksploracja i wyobraźnia”, „kontrola i autonomia, zaangażowanie”.

Eksploracja i wyobraźnia odnosi się do wszelkich przejawów aktywności symbolicznej dziecka podczas zabaw w przedszkolu. Oznacza skłonność do wypełnienia wyobraźnią luk i ograniczeń sytuacyjnych („Gdy nie ma przedmiotów lub osób potrzebnych do zabawy, wyobraża je sobie”, „Rysuje rzeczy wymyślone przez siebie”, „Wciela się w postać różnych stworzeń”), do wypróbowywania różnych układów („Bawi się tym samym

Tabela 2. Zależności między poszczególnymi czynnikami arkusza OBS DOM (r-Pearsona)

| Czynniki OBS DOM | Autonomia | Ekspresja JA | Wytrwałość | Fantazja | Upór | Twórczość w domu |
|------------------|-----------|--------------|------------|----------|---------|------------------|
| Humor | .213** | .335*** | .174* | .414*** | .207** | .711*** |
| Autonomia | | .413*** | n.i. | .157* | n.i. | .561*** |
| Ekspresja JA | | | n.i. | .306*** | .268** | .657*** |
| Wytrwałość | | | | n.i. | .313*** | .358** |
| Fantazja | | | | | .150* | .688*** |
| Upór | | | | | | .448** |

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

przedmiotem w różny sposób”, „Bawi się słowami (rymuje, opowiada nonsensy)”, „Rysuje ludzi lub zwierzęta, które robią coś dziwnego lub zabawnego”, „Poszukuje różnych przedmiotów użytecznych podczas zabawy”, do wprowadzania zmian („W trakcie zabawy wprowadza do niej zmiany”) oraz do autoregulacji poprzez mowę skierowaną do siebie („Opowiada o tym, co robi i co zrobił/a”, „Mówi, co mu/jej się nie podoba”, „Podczas zabawy mówi do siebie”).

Kontrola i autonomia to skłonność do regulowania stosunków społecznych podczas zabaw, czyli organizowania („Dobiera sobie współuczestników do zabawy”), nadzorowania („Złości się, gdy zabawa nie idzie po jego/jej myśli”, „Preferuje niektóre dzieci, rolę,

przedmioty”) i oceniania przebiegu zabaw z rówieśnikami („Ironizuje, drwi sobie z czegoś”, „Chwali lub krytykuje inne dzieci”, „Zauważa śmieszność lub dziwny wygląd”).

Zaangażowanie odnosi się z kolei do tych zachowań, które oznaczają zatracenie się w zabawie („Nie zwraca uwagi na upływ czasu, obecność innych osób”, „Pogrąża się i traci poczucie rzeczywistości w zabawie”, „Z zapalem wykonuje proste ręczne prace techniczne”), poddanie się emocjom, spontaniczność („Wyglupia się, popisuje”) oraz protest wobec ingerencji z zewnątrz („Protestuje, gdy ktokolwiek ingeruje lub przerywa zabawę”).

Relacje między czynnikami arkusza OBS PRZEDSZKOLE przedstawia tabela 3.

Tabela 3. Zależności między poszczególnymi czynnikami arkusza OBS PRZEDSZKOLE (r-Pearsona)

| Czynniki OBS PRZEDSZKOLE | Kontrola | Zaangażowanie | Twórczość w przedszkolu |
|---------------------------|----------|---------------|-------------------------|
| Eksploatacja i wyobraźnia | .559 *** | .402*** | .872*** |
| Kontrola | | .425*** | .858*** |
| Zaangażowanie | | | .639*** |

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

Wyniki przedstawione w tabeli 3 wskazują na znacznie silniejsze powiązania wymiarów oceny zachowania dziecka niż w arkuszu OBS DOM, nie udało się również wyabstrahować równie „czystych” składowych (zob. aneks). Trzy wyodrębnione kategorie wyjaśniają 57% zmienności wyników.

W tabeli 4 przedstawiono z kolei zależności między skalami arkuszy OBS DOM i OBS PRZEDSZKOLE.

Ogólnie związek między ocenami rodziców i nauczycielek okazał się bardzo słaby ($r = .203$), choć istotny, a oceny nauczycielek całkowicie pokrywają zaledwie dwa wymiary z obszaru obserwacji rodziców: „humor” i „ekspresja JA”. Zdaje się więc, że oceny nauczycielek w znacznej mierze opierają się na obserwacji tych dziecięcych zachowań, które szczególnie przyciągają uwagę dorosłych, a które mieszczą się w tych dwóch kategoriach.

W tabeli 5 przedstawiono z kolei statystyki opisowe dla wszystkich zidentyfikowanych wymiarów arkuszy obserwacyjnych z uwzględnieniem wieku i płci (dla jasności pominięto w tej tabeli dane dotyczące rodzeństwa).

Wieloczynnikowa analiza wariancji przeprowadzona w układzie wiek \times płeć \times struktura rodzeństwa wykazała, że według ocen rodziców „twórczość w domu” nie zmienia się

istotnie z wiekiem dzieci ani nie zależy od ich płci, choć młodsi chłopcy uzyskują nieco niższe oceny i w pełni dorównują dziewczynom dopiero w grupie 5- i 6-latków. „Humor” istotnie nasila się z wiekiem ($F(3.235) = 4.657$, $p = .004$) (testy post hoc wskazują następujący układ różnic: 3 i 4 < 5 i 6), podobnie jak „wytrwałość” ($F(3.235) = 8.403$, $p = .000$) (post hoc: 3 i 4 < 5 < 6). Wyraźnie wyższy poziom „fantazji” występuje u dziewczynek we wszystkich grupach wieku niż u chłopców ($F(1.233) = 23.759$, $p = .000$), ale dotyczy to tylko dzieci jedynych lub posiadających starsze rodzeństwo ($F(2.219) = 4.163$, $p = 0.017$). Widać więc, że rodzeństwo młodsze lub równe wiekiem nie sprzyja fantazjowaniu 3- i 4-latków, dla 5- i 6-latków nie ma to znaczenia (interakcja dla wieku i rodzeństwa $F(6.232) = 2.096$, $p = .05$) (post hoc: 3 i 4 < 5 i 6). „Ekspresja Ja” zależy tylko od struktury wieku rodzeństwa, jedynacy wykazują najwyższy poziom tej zmiennej, dzieci posiadające starsze rodzeństwo – najniższy ($F(2.235) = 6.521$, $p = .002$) (post hoc: jedynacy > młodsze > starsze rodzeństwo). Między 3 a 6 rokiem życia w wymiarach „autonomia”, „upór” oraz „twórczość w domu” nie wystąpiły inne istotne różnice.

W ocenie nauczycielek „twórczość w przedszkolu” nie zależy od wieku ani płci, ani wieku rodzeństwa. Chłopcy „startują”

Tabela 4. Zależności między czynnikami arkuszy OBS DOM i OBS PRZEDSZKOLE

| Czynniki | Hu- mor | Autono- mia | Ekspresja JA | Wytrwa- łość | Fanta- zja | Upór | Twór- czość w domu |
|--------------------------|------------|----------------|-----------------|-----------------|---------------|------|--------------------------|
| Eksploracja i wyobraźnia | .228** | n.i. | .225** | .144* | n.i. | n.i. | .201** |
| Kontrola | .216** | n.i. | .250** | n.i. | n.i. | n.i. | .174* |
| Zaangażowanie | .150* | n.i. | n.i. | n.i. | n.i. | n.i. | n.i. |
| Twórczość w przedszkolu | .254** | n.i. | .256** | n.i. | n.i. | n.i. | .203** |

* $p < .05$

** $p < .01$

*** $p < .001$

Tabela 5. Statystyki opisowe dla wszystkich czynników arkuszy obserwacyjnych (pierwsza liczba oznacza średnią, druga odchylenie standardowe)

| Nazwa czyn- nika | 3,0 | | 4,0 | | 5,0 | | 6,0 | |
|----------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| | dz | ch | dz | ch | dz | ch | dz | ch |
| Humor | 22.34 5.45 | 21.28 5.07 | 21.76 4.98 | 22.02 5.76 | 23.43 4.05 | 24.17 4.92 | 22.94 3.73 | 24.60 4.28 |
| Autonomia | 25.03 5.72 | 24.30 5.05 | 25.21 5.37 | 23.70 6.19 | 25.88 4.96 | 27.05 4.63 | 23.02 4.97 | 26.02 3.73 |
| Ekspresja | 23.36 3.48 | 22.15 3.88 | 23.04 3.90 | 22.16 3.36 | 23.43 2.88 | 23.41 3.77 | 23.29 2.18 | 22.74 3.22 |
| Wytrwałość | 17.66 3.12 | 18.31 3.35 | 18.40 3.91 | 18.59 3.44 | 19.57 2.58 | 18.86 2.92 | 20.74 3.16 | 20.72 3.32 |
| Fantazja | 25.24 6.26 | 23.20 5.75 | 27.08 4.92 | 22.52 6.53 | 25.03 5.05 | 21.04 5.60 | 24.39 5.34 | 21.34 4.43 |
| Upór | 14.41 2.23 | 14.36 2.61 | 13.16 2.42 | 14.08 2.74 | 14.01 2.69 | 13.49 2.38 | 14.08 2.56 | 13.76 3.17 |
| Twórczość w domu | 128.03 18.46 | 123.61 16.99 | 128.64 12.65 | 123.07 17.11 | 131.35 13.01 | 128.02 15.98 | 128.48 13.53 | 129.19 12.37 |
| Eksploracja | 31.68 5.45 | 26.36 6.68 | 32.81 6.68 | 29.52 4.77 | 33.15 6.44 | 32.80 7.31 | 33.53 5.71 | 31.44 5.64 |
| Kontrola | 20.19 4.72 | 17.48 4.09 | 20.39 5.07 | 18.72 4.45 | 21.33 5.89 | 22.59 6.59 | 22.43 6.79 | 21.08 6.81 |
| Zaangażowa- nie | 13.71 3.58 | 13.36 3.53 | 12.42 2.40 | 13.29 1.90 | 12.60 2.25 | 14.77 3.33 | 11.17 2.30 | 13.80 2.43 |
| Twórczość w przedszkolu | 65.28 11.81 | 57.20 12.88 | 65.62 12.90 | 61.52 9.25 | 66.94 11.93 | 70.77 13.69 | 64.03 11.44 | 66.33 12.46 |

wprawdzie z niższego poziomu niż dziewczynki, ale rozwijają się bardziej dynamicznie i w wieku 5 lat w pełni dorównują dziewczynom. Na to składają się ogólnie niższa „eksploracja i wyobraźnia” chłopców ($F(1.232) = 8.523, p = .004$), ale wyższe „zaangażowanie” ($F(1.232) = 12.566, p = .000$). Różnice między grupami wieku w zakresie „kontroli” świadczą o stałym powolnym narastaniu umiejętności kontrolnych z wiekiem, ale nie uzyskują statystycznej istotności ($F(3.232) = 2.278, p = .07$).

Wzory twórczego zachowania

Arkusze obserwacyjne wypełnili rodzice 235 dzieci w wieku od 3 do 6 lat oraz nauczycielki tych dzieci. Do dalszych analiz wybrano

wyłącznie dzieci uzyskujące w co najmniej jednym czynniku arkusza OBS DOM wynik mieszczący się powyżej jednego odchylenia standardowego dla danej grupy wieku i płci. Niezależnie od tego do dalszych analiz wybrano także dzieci, które w co najmniej jednym czynniku arkusza OBS PRZEDSZKOLE uzyskały wynik powyżej jednego odchylenia standardowego, także dla danej grupy wieku i płci. Ograniczając badaną próbę do dzieci istotnie wyróżniających się spośród innych pod zakładanymi względami, na podstawie ocen rodziców wytypowano 76 dzieci, na podstawie ocen nauczycielek – 38 innych dzieci, a na podstawie ocen zarówno rodziców, jak i nauczycielek – 58 jeszcze innych dzieci. Tak więc u 172

(czyli $\frac{3}{4}$) obserwowanych dzieci wskazywano na jakieś bardzo wyraziste zachowania, potencjalnie powiązane z twórczością.

Rodzice zauważyli symptomy twórczego zachowania u 134 dzieci (76 plus 58 ocenionych jako twórcze także przez nauczycieli). U 54 z tych dzieci rodzice dostrzegli pojedyncze sygnały twórczego zachowania, należące do wszystkich sześciu kategorii. U 45 dzieci pojawiła się koherencja między dwoma aspektami twórczego zachowania, u 18 – mocniej zarysowane, ale i bardziej zindywidualizowane trójelementowe wzory zachowania, u 12 dzieci wystąpiły wzorce czterosekcyjnikowe. Jedynie u trójga pojawiły się 5-elementowe, czyli najpełniejsze przypadki twórczego funkcjonowania (humor + autonomia + ekspresja Ja + fantazja + upór) $2 \times$ (humor + ekspresja Ja + wytrwałość + fantazja + upór) $1 \times$. Szczegółowa analiza tych konfiguracji nie ujawniła żadnych regularności, a wręcz przeciwnie – ogromne ich zróżnicowanie: prawie w każdym przypadku były to całkowicie unikatowe kombinacje.

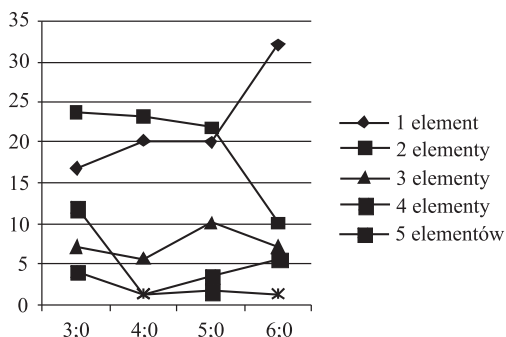
Nauczycielki wytypowały jako twórcze 96 dzieci (38 plus 58 tak samo ocenionych przez rodziców). W 58 przypadkach wystąpiły pojedyncze symptomy twórczego zachowania, u 30 dzieci – początki wzorca kontrola + zaangażowanie; eksploracja i wyobraźnia + kontrola; eksploracja i wyobraźnia + zaangażowanie, jedynie u 9. wystąpił pełny trzy-

elementowy wzór twórczego funkcjonowania w przedszkolu (eksploracja i wyobraźnia + kontrola + zaangażowanie).

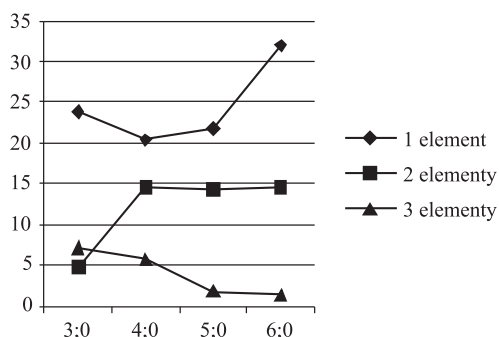
Rysunki 1 i 2 przedstawiają różnice w zakresie złożoności wzorca zachowania twórczego w grupach wieku.

Oba rysunki pokazują analogiczny układ różnic między grupami wieku. Zarówno rodzice, jak i nauczycielki od 15 do 30% ocen wyjątkowych (w zależności od grupy wieku) przypisywali pojedynczym wymiarom, a od 5 do 25% – prostym podwójnym układom właściwości. Tak więc stosunkowo wiele wyróżniało się czymś szczególnym, ale pełne wzorce twórczego funkcjonowania (czyli pięcioelementowe w OBS DOM i trzejelementowe w OBS PRZEDSZKOLE) zaobserwowano u zaledwie 12 dzieci, przy czym inne dzieci wskazali rodzice, a zupełnie inne – nauczyciele. Wprawdzie pełny zestaw właściwości twórczego dziecka przypisano aż 5% 3-latków, to jednak w starszych grupach coraz mniej dzieci wyróżniało się całym spektrum zachowań twórczych: były to doprawdy pojedyncze osoby.

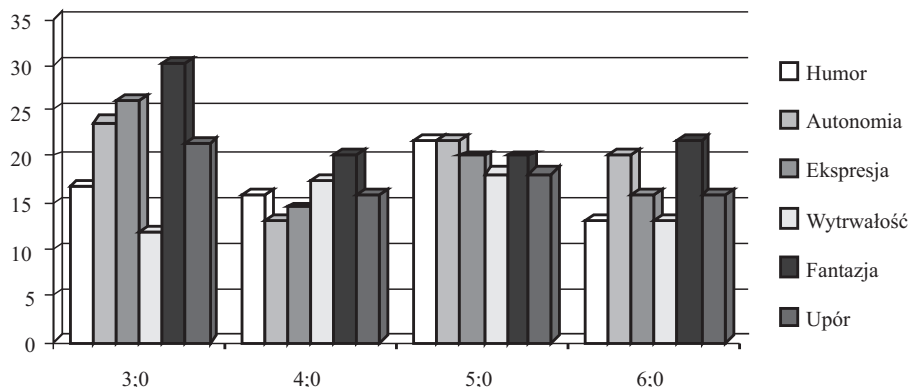
Kolejna analiza pokazuje, które aspekty twórczego zachowania rodzice i nauczycielki ocenili szczególnie wysoko (czyli powyżej jednego SD dla danej grupy wieku i płci) i czy w obu przypadkach były to te same aspekty zachowania.



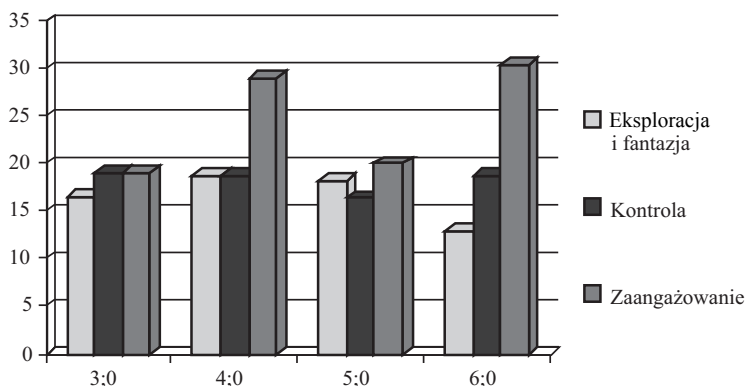
Rysunek 1. Poziom złożoności wzorca zachowania twórczego w OBS DOM w poszczególnych grupach wieku – dane procentowe



Rysunek 2. Poziom złożoności wzorca zachowania twórczego OBS PRZEDSZKOLE w poszczególnych grupach wieku – dane procentowe



Rysunek 3. Co rodzice ocenili szczególnie wysoko w poszczególnych grupach wieku (dane procentowe)

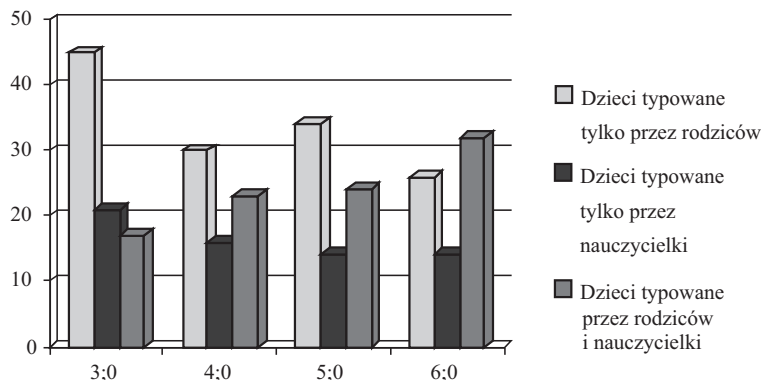


Rysunek 4. Co nauczycielki oceniły szczególnie wysoko w poszczególnych grupach wieku (dane procentowe)

Wyraźnie odmienny od pozostałych jest układ ocen rodziców 3-latków, którzy najczęściej zauważali u swoich dzieci zachowania tworzące wymiary „fantazja”, „ekspresja”, „autonomia” i „upór”, natomiast rodzice pozostałych dzieci uwzględniali całe spektrum zachowań powiązanych z twórczością. W porównaniu z ocenami nauczycielek rodzice zauważali też szersze spektrum aktywności, a przede wszystkim przejawy dziecięcej pomysłowości, fantazji i wyobraźni, zachowania pełne ekspresji, a także zachowania wyrażające autonomię. Nauczycielki natomiast oceniały dzieci bardziej synkretycznie, przywiązując wagę do zachowań bezpośrednio obserwowalnych, czyli do zaangażowania dzieci w różne czynności.

Kolejny rysunek pokazuje różnice między rodzicami i nauczycielkami w ocenie twórczych zachowań dzieci wyraźnie wyróżniających się na tle własnej grupy.

W każdej grupie wiekowej rodzice jako twórcze wskazywali więcej dzieci niż nauczycielki, ale zarówno rodzice, jak i nauczycielki zauważyli więcej twórczych 3-latków niż dzieci ze starszych grup wieku. W starszych grupach oceny rodziców i nauczycielek stały się natomiast coraz bardziej zgodne, co może świadczyć o wylananiu się spójnych konfiguracji właściwości, charakterystycznych tylko dla niektórych dzieci (właśnie dla tych twórczych), w równym stopniu zauważalnych dla różnych osób dorosłych i w różnych środowiskach wychowawczych.



Rysunek 5. Ocena twórczych aspektów zachowania dzieci w poszczególnych grupach wieku dokonywana przez rodziców i nauczycieli (dane procentowe)

DYSKUSJA

Użyte w badaniach wskaźniki potencjału twórczego opierają się na dostępnej wiedzy, dotyczącej rozmaitych aspektów rozwoju dziecka, m.in. twórczości w zabawie, wyobraźni, wrażliwości, niezależności, spontaniczności czy pomysłowości, a treść itemów zawartych w obu arkuszach odnosi się do rzeczywistych, potencjalnie twórczych zachowań dziecięcych, które można zaobserwować w ich codziennej aktywności. Zastosowane arkusze obserwacyjne wykazały jednak jedynie zadowalające parametry rzetelności, co wskazuje na konieczność dalszych prac nad udoskonaleniem tej metody.

Wersja dla rodziców dostarczyła więcej informacji o dziecku niż wersja dla nauczycielek, ale niekoniecznie musi to oznaczać większą rzetelność tych ocen. Z jednej bowiem strony rodzice spędzają z dziećmi najwięcej czasu i tym samym mają szansę na zauważenie najszerszego spektrum dziecięcych zachowań. Są więc, jak podkreślają Mark Runco i Diane Johnson (2002), ważnym bezpośrednim źródłem znaczących informacji dotyczących dzieci. Dotychczasowe badania wskazują, że rzetelność ocen rodziców dotycząca dzieci przedszkolnych jest dość wysoka (Oniszczenko, 1997), a nawet wyższa niż w przypadku rodziców dzieci starszych (Kiełlar-Turska, 1997). Równocześnie rodzice po-

zostają ze swymi dziećmi w silnych związkach emocjonalnych, co może zakłócać obiektywizm ich obserwacji. Obserwatorzy zazwyczaj popełniają błędy w postaci niedostrzeżenia pewnych zachowań, spostrzegania ich w zniekształconej postaci lub nieuwzględniania w ocenie dziecka, mimo że dane zachowanie faktycznie występuje. Wprawdzie, w przeciwieństwie do innych badań (np. Runco, 1989; Runco, *et al.*, 1993; Davson, D'Andrea, Affinito, Westby, 1999; Lee, 1999), nie informowano rodziców ani nauczycielek, że chodzi o zachowania powiązane z twórczością, ale jeśli zorientowali się oni, że w badaniu chodzi o jakąś inność, o cechę wyróżniającą ich dziecko spośród innych dzieci, to możliwe, że sugerowali się jakimiś swoimi ukrytymi teoriami, w tym ukrytymi teoriami twórczości. Na tym tle większej rzetelności ocen można byłoby oczekiwać od nauczycielek, ale te z kolei oceniały dzieci zbyt powierzchownie, o czym przekonują dane z tabeli 4.

Podobnie jak we wcześniejszych badaniach (Runco, *et al.*, 1993; Runco, Johnson, 2002) między ocenami rodziców i nauczycielek wystąpiła dość duża rozbieżność. Nawet w grupie dzieci wyraźnie wyróżniających się co najmniej jednym zachowaniem spośród innych dzieci opinie nauczycieli i rodziców były zgodne tylko w 33% przypadków. Powodów takiej rozbieżności ocen może być wiele. W obu arkuszach brano przecież pod uwa-

gę nieco inne aspekty twórczości: rodziców pytano o całe spektrum domowych aktywności, zresztą niektóre z nich łatwiej zauważyć w domu, gdzie znajduje się mniej osób, niż w dużej grupie przedszkolnej. Nauczycielki zaś koncentrowały się na ocenianiu aktywności typowych dla przedszkola i mogły nie mieć okazji zauważyć niektórych zachowań. Z drugiej strony nauczycielki oceniały dzieci na tle rówieśników i miały szersze pole do porównań niż rodzice. Ponadto zapewne domyślały się, że chodzi w tych obserwacjach o rozpoznawanie dzieci twórczych i oceniały je bardziej surowo, być może kierując się kulturowym stereotypem twórczości. Większość nauczycieli pracujących w szkołach preferuje konformistyczne, nieodbiegające od przeciętności zachowania uczniów, a nie docenia oryginalności, która przywodzi na myśl głównie kłopotliwego ucznia (Tokarz, Słabosz, 2001). Nie wiadomo jednak, czy nauczyciele przedszkoli wykazują podobne antykreatywne nastawienie wobec zachowań, które uznano tutaj za przejawy dziecięcej twórczości. Znaczenie może mieć także i to, że dzieci zachowują się trochę inaczej w domu i w przedszkolu, a rodzice mają tendencję do faworyzowania własnych dzieci. Dla podniesienia rzetelności ocen w przyszłości należałoby zatem instruować rodziców o zasadach posługiwania się skalami szacunkowymi i o pułapkach w ocenianiu zachowań, a nauczycielki przyzwyczać do bardziej analitycznego obserwowania dzieci w wyróżnionych aspektach zachowania.

Tak czy inaczej w badaniach wykryto dwie kompatybilne struktury, obejmujące kategorie zachowań, poprzez które dzieci przedszkolne manifestują twórcze skłonności. Zidentyfikowane aspekty zachowania nie tworzą jednak kompletnego obrazu twórczego funkcjonowania dzieci. Wszystko wskazuje na to, że nie istnieje jakiś uniwersalny zbiór właściwości osoby twórczej, a każdy – a więc i ten – model obejmuje jedynie fragment (wycinek) zbioru takich właściwości. Pomimo to rozpoznane modele zachowań twórczych dziecka w domu i w przedszkolu mogą i powinny zostać poszerzone o nowe aspekty, tak aby wyjaśniały więcej zmienności ocen niż obecne.

Zresztą za każdą z wyróżnionych empirycznie kategorii zachowania kryją się złożone procesy poznawczo-emocjonalno-motywacyjne wymagające szczegółowych badań mikrogenetycznych, a zidentyfikowane atrybuty twórczego dziecka działają inaczej w różnych okresach rozwojowych, zapewne także w różnych okolicznościach (dla przykładu: autonomia niejedno ma imię i wraz z rozwojem sprzeciw reaktywny – czyli dla samego sprzeciwu – u większości dzieci z biegiem czasu zostaje zastąpiony sprzeciwem refleksyjnym (zob. Koestner, Losier, 1996). Z perspektywy rozwojowej istotny jest natomiast stopniowy przyrost twórczych kompetencji wskutek podejmowania aktywności krystalizujących odpowiednio doświadczenia (Walters, Gardner, 1986).

Badania potwierdziły bardzo duży, a zarazem rozproszony potencjał twórczy przedszkolaków, co jest zgodne z tezą, że cechą szczególną twórczości w tym okresie życia jest synkretyzm i rozproszenie, że przejawia się ona w rozmaitych postaciach niemal w każdej dziedzinie życia, choć najczęściej nie pozostawia żadnych materialnych śladów w postaci wytworów (Hurlock, 1985; Cohen, 1989). Według ocen rodziców w starszych grupach wiekowych pojawiło się więcej zachowań prezentujących „humor” oraz „wytrwałość”. Dane te ilustrują, a zarazem wynikają z osiągnięć rozwojowych dziecka, które czuje coraz większą potrzebę tworzenia społecznych więzi i używa do tego celu swoich twórczych zasobów, a równocześnie coraz lepiej kontroluje i organizuje własną aktywność. Zachowania związane z czynnikiem „fantazja” zdecydowanie częściej wystąpiły u dziewczynek niż u chłopców. Wygląda na to że w okresie przedszkolnym to dziewczynki mają większą niż chłopcy skłonność do imagacji, budowania własnego wewnętrznego świata, są bardziej wrażliwe na rzeczywistość niewidzialną. Dzieci posiadające młodsze rodzeństwo zdecydowanie mniej jednak fantazjowały, być może rodzice zbyt zaferowani młodszym dzieckiem (dziećmi), podobnie jak nauczycielki, po prostu nie zauważyli zachowań składających się na ten wymiar. Posia-

danie rodzeństwa, zwłaszcza starszego, wiąże się z osłabieniem „ekspresji Ja”, ale nie ma znaczenia dla innych aspektów twórczego funkcjonowania.

Badania potwierdziły też brak różnic związanych z płcią (Uszyńska-Jarmoc, 2003) oraz niewielką zmienność rozwojową, a zarazem ogromne zróżnicowanie indywidualne w skłonnościach twórczych dzieci między 3 a 6 rokiem życia, i to zarówno w opinii rodziców, jak i nauczycielek. Możliwe, że w tym okresie rozwoju nie występują znaczne zmiany w zakresie obserwowanych zachowań (Kubicka, 2004a). Co prawda wiek przedszkolny charakteryzuje się wysokim tempem i dynamiką zmian, ale obserwuje się również duże różnice indywidualne w rozwoju poszczególnych dzieci. Tendencję do osłabienia – różnie mierzonej – twórczości w rozwoju dziecka od dawna podkreśla zresztą wielu autorów (np. Poddjakow, 1983; Barasch, 1997), wiążąc wyjaśnienie tego problemu z jakością oddziaływań środowiska zinstytucjonalizowanego, głównie szkolnego. Ponadto przeprowadzone badania miały charakter poprzeczny, co dodatkowo uzasadnia trudności z ujawnieniem wyraźnych zmian w rozwoju potencjału twórczego przedszkolaków.

Zidentyfikowane wzory zachowań twórczych ilustrują potencjalne układy właściwości istotne dla twórczego funkcjonowania. Rodzice i nauczycielki 3-latków zauważyli u nich wyjątkowo duży, rozproszony potencjał twórczy, ale na podstawie uzyskanych danych trudno wyjaśnić ten zaskakujący wynik. Być może pewne znaczenie ma tutaj fakt, że – w przeciwieństwie do pozostałych grup – połowa 3-latków posiada starsze rodzeństwo, które może je inspirować do rozmaitych zabaw i stwarzać okazje do przejawiania się twórczych skłonności. Rodzice starszych dzieci dostrzegli coraz wyraźniej zintegrowane wymiary twórczego zachowania, ale tylko u pojedynczych, wyjątkowo twórczych dzieci. Dane te są zgodne z koncepcjami, których autorzy za konieczne dla rozwoju twórczości uważają ulokowanie zasobów i potencjału w jakiejś konkretnej dziedzinie aktywności (w danym systemie symbolicznym) oraz sy-

stematyczne jej uprawianie (Feldman, 1980; Walters, Gardner, 1986; Urban, 1990). Pozostaje jednak otwarte pytanie, czy wyłonione kategorie (aspekty) twórczego zachowania są jednakowo ważne dla rozwoju twórczości i czy dzieci wykazujące ponadprzeciętne nasilenie w niektórych tylko wymiarach twórczego funkcjonowania mają szansę na pełniejszy rozwój w tym kierunku. Można na to pytanie odpowiedzieć twierdząco, o ile w kolejnych latach życia nastąpi kumulacja korzystnych dla twórczości właściwości oraz ich integracja w coraz pełniejszy i zróżnicowany wzór twórczego funkcjonowania, a to z kolei zależy, czy i jakie okazje do tworzenia pojawiają się z życiem tych dzieci i jak wykorzystują one pojawiające się szanse rozwoju.

Na koniec warto wskazać kilka zalet zastosowanych arkuszy obserwacyjnych jako metody wstępnego rozpoznawania twórczych skłonności dzieci. Metoda ta pozwala na porównanie dziecka z innymi dziećmi w wymiarze czasu (jak często) i zakresu aktywności potencjalnie powiązanej z twórczością (w jakich dziedzinach). Użycie dwóch arkuszy przynosi zaś dwie uzupełniające się perspektywy obserwacji. Badanie przebiega w sposób nieinwazyjny i dyskretny – nie ingeruje w spontaniczne i swobodne działanie dziecka, a zarazem uwzględnia różne dziedziny jego aktywności, co podnosi trafność ekologiczną tej metody. Pomiar można wielokrotnie powtarzać u tych samych dzieci, a zatem śledzić trajektorie ich rozwoju. Arkusze mogą być zatem przydatne przy opisie całościowego profilu osobowości dziecka, a diagnoza potencjału może się stać fragmentem diagnozy pozytywnej, nastawionej na określenie zasobów psychologicznych dzieci.

Za pomocą arkuszy można zidentyfikować u dzieci tzw. twórczość krystalizującą się, czyli wyłaniające się pełne wzory zachowań twórczych. Jak podkreśla Cohen (1989), krytycznym okresem w rozwoju twórczości jest etap „twórczości opartej na uzdolnieniach”. To optymalny czas, aby dostrzec dziecięce talenty i uzdolnienia, a następnie wspierać je i pielęgnować, ponieważ twórczość w tym okresie jest bardzo podatna na zaburzenia i kryzy-

sy. Odkryty i wspierany w ten sposób twórczy potencjał może się przerodzić w rzeczywiste osiągnięcia w wybranej dziedzinie.

O ile jednak dość łatwo, nawet bez użycia standardowych narzędzi, rozpoznać dzieci wybitnie utalentowane, o tyle arkusze stanowią nieocenioną pomoc w identyfikowaniu tzw. twórczości zgeneralizowanej, czyli twórczych aspektów pojawiających się w dziecięcej aktywności dnia codziennego. Oprócz odkrywania wyraźnie ukierunkowanych talentów

w tym wieku istotne jest bowiem wykrywanie i wspieranie trudniej zauważalnych, lecz nie mniej cennych umiejętności i cech osobowości, będących przejawami twórczości w zwykłych zajęciach (Simonton, 2000). Twórczość w średnim dzieciństwie jest bowiem ważnym czynnikiem rozwoju psychicznego i w znacznym stopniu wpływa na funkcjonowanie człowieka w późniejszych okresach życia w sferze zawodowej, osobistej i społecznej.

PRZYPISY

¹ Ponieważ zaledwie 12 dzieci miało starsze i młodsze rodzeństwo, w analizach połączono tę grupę z grupą dzieci posiadającymi starsze rodzeństwo.

² Dane na temat ładunków czynnikowych obu arkuszy znajdują się w aneksie. Z tabel usunięto itemy w ogóle nie powiązane z całą skalą, dlatego arkusz OBS DOM liczy 44, a arkusz OBS PRZEDSZKOLE – 39 itemów.

³ Ponieważ wszystkie zmienne wykazały normalne rozkłady, zastosowano statystyki parametryczne (r Pearsona).

BIBLIOGRAFIA

- Ayman-Nolley S. (1999), A Piagetian perspective on the dialective process of creativity. *Creativity Research Journal*, 12, 267–275.
- Baer J. (1998), The case for domain specificity of creativity. *Creativity Research Journal*, 11, 173–177.
- Barasch D.S. (1997), Creativity: How the child develops through the years. *Family Life*, November, 54–59.
- Cohen M.L. (1989), A continuum of adaptive creative behaviors. *Creativity Research Journal*, 2, 169–180.
- Cropley A.J. (1997), Creativity: A bundle of paradoxes. *Gifted and Talented International*, 12, 1, 48–50.
- Chruszczewski M (2006), Profile aktywności twórczej. *Ruch Pedagogiczny*, 77, 3–4, 27–40.
- Davson V.L., D’Andrea T., Affinito F., Westby E.L. (1999), Predicting creative behavior: a reexamination of the divergence between traditional and teacher-defined concept of creativity. *Creativity Research Journal*, 12, 1, 66–78.
- Feldman D.H. (1980), *Developmental approaches to giftedness and creativity*. San Francisco: Jossey-Bass, Inc.
- Fumoto H., Robson S., Greenfield S., Hargreaves D.J. (2012), *Young children’s creative thinking*. London: Sage.
- Gardner H. (1993, 2011), *Creating minds*. New York: Basic Books.
- Gardner H. (1994), The Creators’ patterns [w:] M.Boden (ed.), *Dimensions of creativity*, 143–158. Cambridge: Bradford Books/MIT Press.
- Gruber H.E. (1988), The evolving system approach to creative work. *Creativity Research Journal*, 1, 27–51.
- Hocevar D. (1980), Intelligence, divergent thinking, and creativity. *Intelligence*, 4, 25–40.
- Hurlock E. (1985), *Rozwój dziecka*, t. II. Warszawa: PWN.
- James K., Asmus Ch. (2001), Personality, cognitive skills, and creativity in different life domains. *Creativity Research Journal*, 13, 2, 149–159.
- Johnson L.G., Hatch J.A. (1990), A descriptive study of the creative and social behavior of four highly original young children. *Journal of Creative Behavior*, 24, 3, 205–224.

- Karmiloff-Smith A. (1992), *Beyond modularity. A developmental perspective on cognitive science*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Kielar-Turska M. (1997), Orientacja dorosłych w rozwoju dziecka [w:] W. Pilecka, M. Kliś (red.), *Funkcje psychologii w dobie przemian społeczno-kulturowych w Polsce*. Kraków: Wydawnictwo WSP.
- Kingore B. (2001), *The Kingore Observation Inventory*. Austin: Professional Associates Publishing.
- Koestner R., Losier G.F. (1996), Distinguishing reactive vs reflective autonomy. *Journal of Personality*, 64, 2, 465–494.
- Kubicka D. (2003), *Twórcze działanie dziecka w sytuacji zabawowo-zadaniowej*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Kubicka D. (2004a), Rozwojowe podejście do badania twórczości. *Psychologia Rozwojowa*, 9, 3, 51–63.
- Kubicka D. (2004b), *Rozpoznawanie potencjału twórczego u dzieci w wieku przedszkolnym*. Referat na XII Ogólnopolskiej Konferencji Psychologii Rozwojowej „Człowiek w świecie – świat w człowieku”, Białystok–Augustów.
- Kubicka D. (2005), *Czy we wczesnym dzieciństwie zaznaczają się wzorce twórczego funkcjonowania?* Referat na XIV Ogólnopolskiej Konferencji Psychologii Rozwojowej „Psychologia rozwoju człowieka wobec wyzwań współczesnego świata”, Warszawa.
- Kubicka D. (2011), Twórcze przedszkolaki 12 lat później. *Psychologia Rozwojowa*, 16, 4, 73–89.
- Lee L. (1999), Teacher's conceptions of gifted and talented young children. *High Ability Studies*, 10, 2, 183–197.
- Ligeza M. (1992), Przejawy skłonności twórczych dziecka w recepcji utworów humorystycznych [w:] M. Kielar-Turska, M. Przetacznik-Gierowska (red.), *Dziecko jako odbiorca literatury*, 111–135. Warszawa: PWN.
- McGhee P.E. Chapman A.J. (1980). *Children's humor*. New York: Wiley.
- MacKinnon D. (1965), Personalisty and the realization of creative potential. *American Psychologist*, 20, 273–281.
- Niec L., Russ, S. (1996), Relationships among affect in play, interpersonal themes in fantasy and children's interpersonal behavior. *Journal of Personality Assessment*, 66, 64–90.
- Nijstad B.A., De Dreu C.K., Rietzschel E.F., Baas M. (2010), Towards a dual pathway to creativity model: Creative ideation as a function of flexibility and persistence. *European Review of Social Psychology*, 21, 34–77.
- Nosal Cz. (1979), *Mechanizmy funkcjonowania intelektu. Zdolności, style poznawcze, przetwarzanie informacji*. Wrocław: Wydawnictwo Politechniki Wrocławskiej.
- Oniszczenko W. (1996), *Kwestionariusz Temperamentu EAS*. Podręcznik. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych.
- Poddjakow N.N (1983), *Myślenie przedszkolaka*. Warszawa: WSiP.
- Popek S. (2001), *Człowiek jako jednostka twórcza*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Proctor R.M.J, Burnett P.C. (2004), Measuring cognitive and dispositional characteristics of creativity in elementary students. *Creativity Research Journal*, 16, 4, 421–429.
- Richards R.L., Kinney D.K., Benet M., Merzel A.P.C. (1988), Assessing everyday creativity: Characteristics of the Lifetime Creativity Scales, and validation with three large samples. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 476–485.
- Robson S., Rowe V. (2012), Observing young children's creative thinking: engagement, involvement, and persistence. *International Journal of Early Years Education*, 20, 4, 349–364.
- Rostan S.M, Goertz J. (1999), Creators thinking and producing: Towards a developmental approach to the creative process [w:] A.S. Fishkin, B. Cramond, P. Olszewski-Kubilius (eds.), *Investigating creativity in youth: research and methods*, 97–113. Creskill, New Jersey: Hampton Press, Inc.
- Runco M.A. (1989), Parents' and teachers' ratings of the creativity of children. *Journal of Social Behavior and Personality*, 4, 73–83.
- Runco M.A. (1993), Ukryte teorie twórczości a twórczość ideacyjna [w:] J. Brzeziński (red.) *Psychologiczne i psychometryczne problemy diagnostyki psychologicznej*, 143–161. Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Runco M. (2004), Creativity. *Annual Review of Psychology*, 55, 657–687.

- Runco M.A., Johnson D.J. (2002), Parents' and teachers' implicit theories of children's creativity: A cross-cultural perspective. *Creativity Research Journal*, 14, 427–438.
- Runco M.A., Johnson D.J., Bear P.K. (1993), Parents' and teachers' implicit theories of children's creativity. *Child Study Journal*, 23, 91–114.
- Russ S.W. (1998), Play, creativity, and adaptive functioning. *Journal of Clinical Child Psychology*, 27, 4, 469–480.
- Saracho O. (1992), Preschool children cognitive style and play, and implications for creativity. *Creativity Research Journal*, 5, 1, 35–47.
- Simonton D. (2000), Creativity. Cognitive, personal, developmental, and social aspects. *American Psychologist*, 55, 1, 151–158.
- Smith D.E., Moran J.D. (1990), Socioemotional functioning of creative preschoolers. *Perceptual and Motor Skills*, 71, 1, 267–273.
- Szuman S. (1948), *Rozwój psychiczny dzieci i młodzieży*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Tokarz A., Słabosz A. (2001), Cechy uczniów preferowane przez nauczycieli jako wymiar aktywności twórczej w szkole. *Edukacja*, 3, 36–48.
- Urban K. (1990), Recent trends in creativity research and theory in West Europe. *European Journal for High Ability*, 1, 99–114.
- Uszyńska-Jarmoc J. (2003), *Twórcza aktywność dziecka. Teoria – rzeczywistość – perspektywy rozwoju*. Białystok: Transhumana.
- Walters J.M., Gardner H.R. (1986), The crystallizing experience: Discovering an intellectual gift [w:] R.J. Sternberg, J.E. Davidson (eds.), *Conception of giftedness*, 306–331. Cambridge: Cambridge University Press.
- Weller S. (2012), Evolving creativity in qualitative longitudinal research with children and teenagers. *International Journal of Social Research Methodology*, 15, 2, 119–133.
- Włodarski Z. (1992), Różne poziomy działań człowieka [w:] Z. Włodarski, A. Matczak *Wprowadzenie do psychologii*, 50–83. Warszawa: WSiP.
- Wooman R.W., Schoenfeldt L.F. (1989), Individual differences in creativity: An interactionist perspective [w:] J.A. Glover, R.R. Rouning, C.R. Reynolds (eds.), *Handbook of creativity*, 71–91. New York: Plenum.