

Spis treści

Table of contents

STANISŁAW LEON POPEK Mechanizmy aktywności twórczej człowieka w świetle interakcyjnej teorii psychologicznej	7
RYSZARDA EWA BERNACKA, STANISŁAW LEON POPEK, MARCIN GIERCZYK Kwestionariusz Twórczego Zachowania KANH III – prezentacja właściwości psychometrycznych	33
ANNA MARIA STAWECKA Postawa twórcza rodziców wobec choroby przewlekłej dziecka	59
IRENA PUFAL-STRUZIK Dysproporcje w rozwoju poznawczym i emocjonalno-społecznym a potrzeby uczniów zdolnych	69
SARA ALEKSANDRA FILIPIAK Poziom rozwoju funkcji wykonawczych a poczucie umiejscowienia kontroli u dzieci pięcioletnich	83
URSZULA OSZWA, GABRIELA CHMIEL Motywacja do uczenia się a lęk przed matematyką w klasach starszych szkoły podstawowej	103
KALINA MARIA ŁUKASIEWICZ, BARBARA GAWDA The Personality Predictors for the Literary Creativity in Early Adulthood (Osobowościowe predyktory twórczości literackiej w okresie wczesnej dorosłości)	119
JOANNA AKSMAN Kształcenie i doksztalcanie nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w aspekcie pracy z dziećmi zdolnymi plastycznie	135
JOLANTA HELENA WĄSACZ-KRZTOŃ, JOANNA POSŁUSZNA Kształcenie muzyczne młodzieży w Galicji Zachodniej w dobie autonomii	149

BARBARA ANNA WOJTANOWSKA-JANUSZ	
Budowanie odporności psychicznej uczniów szkół muzycznych	161
URSZULA BISSINIGIER-ĆWIERZ	
Poradnictwo psychologiczno-pedagogiczne szkolnictwa artystycznego formą wsparcia uczniów zdolnych	177

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej. Wydział Pedagogiki i Psychologii

STANISŁAW LEON POPEK

s.popek@poczta.umcs.lublin.pl

*Mechanizmy aktywności twórczej człowieka
w świetle interakcyjnej teorii psychologicznej*

The mechanisms of human creative activity as viewed from the perspective
of interactive psychological theory

STRESZCZENIE

Problematyka prezentowanej rozprawy dotyczy aktualnego i niezmiernie ważnego obszaru wiedzy psychodydaktycznej związanego z istotą społecznego i osobowego rozwoju dzieci, młodzieży i ludzi dorosłych w epoce „społeczeństwa wiedzy i postępu”.

Rzeczywistość społeczna charakteryzuje się szybkim postępowaniem naukowo-technicznym, wygasaniem czynności prostych na rzecz aktywności skomplikowanych mentalnie i praktycznie, co pociąga za sobą zapotrzebowanie na ludzi twórczych. W tych warunkach zachodzi konieczność zmiany strategii edukacyjnych na wszystkich szczeblach nauczania. Dlatego też niniejsza rozprawa zarysowuje teoretyczny model osobowości człowieka, a szczególnie zdolności i uzdolnień specjalnych oraz twórczych w ujęciu systemowym, holistycznym i interakcyjnym. Jest to także model uwzględniający różnice indywidualne psychiki ludzkiej, co sprawia, że struktura owych zdolności i uzdolnień jest zróżnicowana, a przy tym daleko odbiega od tradycyjnego schematu opartego na teorii inteligencji. Zarysowany model psychiki ukazuje konieczność przebudowy systemu dydaktycznego, to jest odejścia od strategii podających i reprodukcji wiedzy (systemu szkoły tradycyjnej) na rzecz strategii polimetodycznych (systemu szkoły nowoczesnej, bazującej na interakcji różnic indywidualnych).

Słowa kluczowe: postawa twórcza; psychologiczna teoria interakcyjna; edukacja

WPROWADZENIE

Mija 150 lat od momentu pełnego wyłonienia się psychologii z nauk filozoficznych i na wstępie trzeba dodać, że jest to okres niezbyt długi, zważywszy na fakt wielowiekowego rozwoju świadomości ludzkiej. Z tej przyczyny sądzi się, że człowiek znacznie więcej wie o otaczającym świecie niż o istocie własnego umysłu. Badania funkcji centralnego systemu nerwowego, a głównie mózgu, jak do tej pory okazały się zbyt prymitywne, a to za sprawą stosowanych metod i narzędzi badawczych, które dają zbyt powierzchowny obraz tych funkcji.

Na szczęście dynamika badań naukowych, a także efekt tych badań – wiedza – w ostatnich latach sprawiają, że mówi się o jej podwajaniu co dziesięć lat, a w niektórych dziedzinach nauki jeszcze szybciej. Jest nadzieja, że wprzęgnięcie nowoczesnej aparatury w badania – nie tylko na zwierzętach, ale także bezpośrednio na organizmach ludzkich – proces przyrostu ilości i jakości wiedzy jeszcze przyspieszy. W XXI wieku chodzi nie tyle o ogólne mechanizmy funkcjonowania centralnego systemu nerwowego, co o niezwykle zróżnicowanie indywidualne czynności psychicznych, czego efektem są odmienne rezultaty aktywności ludzkiej.

Podstawowe pytanie brzmi następująco: co sprawia, że w tych samych warunkach zewnętrznych jedni ludzie osiągają znakomite rezultaty, podczas gdy inni pędzą jedynie przystosowawcze życie i są w stanie co najwyżej „wdrukować się” w schematy opracowane wcześniej przez innych ludzi.

W języku potocznym właściwości, o których jest tutaj mowa, nazywa się możliwościami, w języku naukowym – zdolnościami i uzdolnieniami, a ogólnie aktywnością twórczą. Z dotychczasowych badań wynika bezsprzecznie, że właściwości te warunkowane są genetycznie, a prócz tego ich rozwój i dynamika zależą od czynników środowiskowych (edukacji, wpływów ogólnospołecznych, trafnego i wczesnego wykrywania oraz stymulowania spontanicznego i sterowanego rozwoju). Co więcej, są to właściwości niezwykle zróżnicowane strukturalnie, a występują w tylu rodzajach, ile człowiek poznał i wytworzył od początku uzyskania świadomości typowo ludzkiej. „Wszystko to, co nie jest tworem przyrody, jest dziełem człowieka jako zbiorowości gatunkowej” (Popek 2001, s. 7).

Spośród różnorodnych właściwości i mechanizmów czynności ludzkich to głównie zdolności, uzdolnienia i aktywność twórcza budzą od początku XXI wieku największe zainteresowanie teoretyków (badania podstawowe) i praktyków (badania stosowane). Sądzi się bowiem, że tylko postawy kreacyjne i innowacyjność mogą przyczynić się do dalszego rozwoju nauki, techniki, sztuki i wszystkich działań użytecznych dnia codziennego (Kuśpit, Tychmanowicz, Zdybel 2015). Od kreatywności i innowacyjnych działań menedżerów, projektantów, konstruktorów, ale także rodziców, nauczycieli różnych szczebli edukacji zależny będzie postęp oraz jego dynamika i efektywność wpływająca na poziom

życia wszystkich, a nie tylko wybranej, elitarnej grupy ludzi. Od kreatywności i innowacyjności zależne są także: poziom życia duchowego społeczeństwa, poziom kultury, twórczości artystycznej i cały system wartości regulujący życie społeczne, efektywność opieki zdrowotnej, trafne i szybkie diagnozowanie patologii rozwoju, schorzeń genetycznie uwarunkowanych i nabytych w zdegradowanym ekologicznie środowisku.

OGÓLNE MECHANIZMY ROZWOJU JAKO ENERGIA SPRAWCZA TWÓRCZOŚCI

Systemowe podejście do wyjaśnienia mechanizmów aktywności twórczej człowieka wymaga rozpatrzenia ogólnych prawidłowości funkcjonowania całej, wielostronnie sprzężonej przyrody. Rozwój świata, na który składają się przyroda i człowiek, ma swoisty rytm rodzenia i obumierania, przyjmowania i wydalania, tworzenia i burzenia, reprodukcji i przetwarzania. Człowiek w układzie organizm–środowisko jest systemem otwartym, podmiotowym, wewnątrz- i zewnątrzsterownym, działającym świadomie i podświadomie, nawykowo i rekonstrukcyjnie (Bernsztajn 1961, von Betalanffy 1984). Powstaje układ właściwości osobowościowych o charakterze ciągłym (kontinuum) określane jako konformizm–nonkonformizm (Popek 1990, 2015). Wszystkie procesy uczestniczące w aktywności fizycznej i psychicznej są niezwykle zróżnicowane, a przy tym wchodzą ze sobą w interakcje na zasadzie asymilacji (Popek 2010). Zatem nie stanowią związku atomistycznego (tak jak u behawiorystów), ale przybierają postać holistyczną. Nie mają także wartości hierarchicznych (tak jak inteligencja w teorii Philipa Vernona) – proste związki są zdeterminowane sztywnym układem przyczyn i skutków. Gdyby świat podlegał tylko prawom determinizmu, nie byłoby rozwoju. Wszystko, raz na zawsze, miałyby stały układ zależnościowy.

Do lat 80. XX wieku w badaniach nad zdolnościami i uzdolnieniami dominowały teorie psychologii poznawczej przyjmujące nadrzędność inteligencji nad innymi procesami psychicznymi (percepcją, uwagą, pamięcią, wyobraźnią i intuicją, sferą emocjonalną i motywacyjną). Podobnie specyficzne uzdolnienia elementarne wyznaczające predyspozycje muzyczne, plastyczne, literackie, techniczno-konstrukcyjne i inne były podporządkowane sferze intelektualnej. Na bazie krytyki takich założeń zrodziła się teoria czynników równorzędnych (Louis Thurstone, Joy Guilford, Howard Gardner), a następnie teorie bardziej uniwersalne i szerokie (triarchiczna teoria Roberta Sternberga i traidowa teoria Raymonda Cattella), a w latach ostatnich – teorie interakcyjne (Renzulli 1971; Mönks 1990; Urban 1982; Popek 1987, 1990).

Termin „inteligencja”, wprowadzony pod koniec XIX wieku przez Herberta Spencera i Francisca Galtona, oznaczał najpierw zdolność człowieka do przystosowania się do warunków środowiskowych, które podlegały ciągłym przeobrażeniom. Chodziło zatem o elastyczność właściwości psychicznych i odpor-

ność na zmieniające się sytuacje zewnętrzne, a odpowiadały za to właściwości biologiczne – szybkość przewodzenia nerwowego w centralnym układzie nerwowym, a także odporność na działania czynników naruszających transmisję neuronów, czyli energetyczną wydajność mózgu (Nęcka 2003). Koncepcja Spencera i Galtona zakładała, iż inteligencja jako konstrukt teoretyczny determinuje poziom i charakter uczenia się oraz rozwiązywania problemów, a zatem aktywności odtwórczej i twórczej (Strelau 1997).

Teoria hierarchiczna, a następnie teorie czynników równorzędnych coraz bardziej rozbudowywały wewnętrzną strukturę tego konstrukt teoretycznego, który do dziś nosi nazwę „inteligencji”. Dla przykładu Edward Thorndike wyodrębnił trzy kategorie możliwości (zdolności): inteligencję abstrakcyjną, inteligencję praktyczną oraz inteligencję społeczną. Pod koniec XX wieku inteligencja społeczna została jeszcze bardziej rozbudowana, gdyż prócz wcześniej dodanej inteligencji behawioralnej (Guilford 1978) Peter Salovey i John D. Mayer (1995, 2001) wydzielili inteligencję emocjonalną i wskazali jej funkcje.

Te poszukiwania badaczy biorą się z założenia, iż inteligencja – będąca wymiarem poznawczym – nie wyczerpuje zakresu właściwości odpowiedzialnych za efektywność zachowania człowieka (patrz także: Taracha 2010). Bardzo często potoczne obserwacje, a także badania testowe prowadzą do wniosku, że ludzie nie wykorzystują w pełni swoich możliwości. Pojawiają się bariery hamujące, a wśród nich są aktualne predyspozycje emocjonalne i motywacyjne (Popek 2001). Podobnie te same pozapoznawcze właściwości wpływają na zwiększenie osiągnięć, przekraczając znacznie zdiagnozowane wcześniej możliwości poznawcze.

Tak jak niejednokrotnie pisałem (Popek 2001, 2010), jeszcze w filozofii, a także w psychologii naukowej XX wieku stawiano pytania, czy owe predyspozycje zapewniające osiągnięcia zależą:

- od jednej, głównej właściwości psychicznej, czy stanowią zespół, sumę lub też sprzężony (zintegrowany) układ (system) właściwości;
- od naśladownictwa i uczenia się, czy czynników wewnętrznych, psychicznych (wrodzonych).

Dzisiaj jednak pytania typu „natura czy kultura?” są bezzasadne, gdyż oba te czynniki – chociaż w różnym stopniu u każdej jednostki ludzkiej – uczestniczą w aktywności odtwórczej i twórczej.

Z tego stwierdzenia wynika podział na dwa skrajne stanowiska teoretyczne dotyczące zdolności: elitaryzm i egalitaryzm lub na wartości ciągłe: od braku możliwości twórczych do genialności. To drugie stanowisko jest wyprowadzone z teorii najnowszych – interakcyjnych, a to pierwsze z pankreakcjonizmu zakładającego, że każdy człowiek w jakimś stopniu jest zdolny do aktywności twórczej. Trzeba zaznaczyć, że wcześniejsze teorie zdolności (inteligencji), a głównie

czynników równorzędnych, nie rozróżniały zdolności i uzdolnień ani odmiennej dynamiki rozwoju inteligencji i uzdolnień specjalnych. Dotyczy to także teorii hierarchicznych, w których inteligencja (jako zdolność ogólna) była czynnikiem szczytowym, wyznaczającym poziom funkcjonowania każdego uzdolnienia specjalnego (Popek 1988, 1989, 1996, 2015).

Tymczasem dynamika rozwoju inteligencji (jako zdolności ogólnej) jest zupełnie inna niż w przypadku uzdolnień specjalnych. Jeśli chodzi o inteligencję, można mówić o zbliżonym tempie rozwoju (niedorozwoju) u każdego osobnika, co oznacza, iż około 18.–20. roku życia uzyskuje ona pełnię, a intensywny trening w sprzyjających dla danego człowieka warunkach może wpłynąć na 10% podniesienie ilorazu inteligencji. Odmienne rozwija się dynamika poszczególnych uzdolnień specjalnych, a szczególnie predyspozycji twórczych. Oto dla przykładu uzdolnienia muzyczne, matematyczne i językowe pojawiają się u wielu dzieci w wieku 6–10 lat. Pierwsze osiągnięcia twórcze Bedřich Smetana miał już w 5. roku życia, Robert Schumann skomponował walczyki w wieku 6 lat, a Fryderyk Chopin *Poloneza G-moll* w wieku 8 lat, podobnie jak Niccolò Paganini *Sonatę skrzypcową*. Dodać do tego można wielu innych twórców, jak np. Isaaca Albéniza, Wolfganga Amadeusza Mozarta, Felixa Mendelsohna-Bartoldy’ego, Franciszka Liszta, Henryka Wieniawskiego, którzy między 8. a 12. rokiem życia stworzyli kompozycje zaliczane później do dojrzałych osiągnięć tych twórców. Na przestrzeni kilkudziesięciu ostatnich lat można było spotkać młodych geniuszy, takich jak przedstawiciele rodziny Ojstrachów (Dawid – dziadek, Igor – ojciec, Walery – syn), którzy koncertowali przed 12. rokiem życia (Popek 2001).

Wiele wybitnych osiągnięć zdobytych w dzieciństwie i wczesnej młodości odnotowano także w dziedzinie języków obcych (William Hamilton, John Stuart Mill) i matematyki (Stefan Banach, Albert Einstein, Dimitrij Iwanowicz Mendelejew, Carl Friedrich Gauss). Zauważono też pewne trudności, czasem u tych samych osób, np. u Einsteina, który miał opóźniony rozwój procesu mowy (Popek 2001, Gelb 2002).

Ellis Paul Torrance sądził, że osiągnięcia zależą także od rodzaju uzdolnień, dlatego wiek, na który przypada najwięcej dokonań, wiąże się z dyscypliną, np.:

- chemia: 26.–30. rok życia, średnia wieku – 28 lat,
- elektronika: 27.–32. rok życia, średnia wieku – 29,5 roku,
- matematyka: 30.–37. rok życia, średnia wieku – 34 lata,
- humanistyka: 40.–53. rok życia, średnia wieku – 47 lat,
- filozofia: 43.–53. rok życia, średnia wieku – 48 lat.

Prócz tego uczeni, którzy zostali poddani badaniom, utrzymują, że wraz z wiekiem zwiększają się ich możliwości, a dotyczy to głównie twórczości artystycznej: literatury i plastyki oraz naukowej: filozofii i humanistyki (Torrance 1962, Popek 1989).

Oto przykłady odnotowane przez Włodzimierza Szewczuka:

1. Działalność literacko-artystyczna:

- Donatello (Donato di Niccolò di Betto Bardi, 1386–1466) po 75. roku życia tworzy jeszcze dzieła, jak *Pojmanie Chrystusa* i *Złożenie do grobu*;
- Wit Stwosz (ok. 1447–1533) w wieku 70 lat tworzy *Pozdrowienie anielskie w Norymberdze*, a 13 lat później (83) ołtarz w Bambergu;
- Lucas Cranach Starszy (1472–1553) maluje autoportret w 75. roku życia, a w 80. – słynny ołtarz w Weimarze;
- Michałowi Aniołowi (Michelangelowi di Lodovicowi Buonarrotiemu, 1475–1564) brakuje roku do „dziewięćdziesiątki”, gdy tworzy *Pietę Rodanini*, a jako 71-latek pracuje nad kościołem św. Piotra;
- Claudio Monteverdi (ok. 1567–1643) kończy swą ostatnią operę *Korona-cja Poppei* w 75. roku życia;
- Jean de La Fontain (1621–1695) ostatnie bajki wydaje pod koniec 73. roku życia;
- Carl Philip Emmanuel Bach (1714–1788) w 73. roku życia komponuje *Śpiew poranny*, *Zmartwychwstanie* i *Podróż do nieba*;
- Jacques Louis David (1748–1825) kończy 75 lat, malując *Marsa rozbrajanego przez Wenus i Grację*;
- Johann Wolfgang von Goethe (1749–1832) w 70. roku życia pisze *Dywan wschodni*;
- Katsushika Hokusai (1760–1849) maluje słynne *100 widoków Fudzi*, gdy ma 74 lata, a pięć lat później (79) tworzy *Sto pieśni*;
- Victor Hugo (1802–1885) jako 80-letni starzec daje społeczeństwu dramat *Torquemada*, a rok później – *Legendę wieków*;
- Giuseppe Verdi (1813–1901) obdarza współczesnych *Otellem* w 74., *Falstaffem* w 80., *Czterema sztukami religijnymi* w 85. roku życia;
- Camille Saint-Saëns (1835–1921) swą wielką operę *Dejanirę* kończy w 76. roku życia, a dwa lata po niej komponuje *Ukochany kraj*.

2. Działalność naukowa i filozoficzna:

- Galileusz (Galileo Galilei, 1564–1642), mając 72 lata, odkrywa libracje księżycy, w 74. roku życia wydaje *Dialogi o nowych naukach*, a w 77., już jako niewidomy, konstruuje pionowy zegar wahadłowy;
- Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827) ma lat 80, gdy pisze *Schwanengesang* (*Łabędzi śpiew*).
- Alexander von Humboldt (1769–1859) ostatnie tomy *Kosmosu, czyli rysu fizycznego opisu świata*, kończy w 89. roku życia. Warto pamiętać, że 19 lat wcześniej odbywa na propozycję rządu rosyjskiego wielką podróż do Azji Środkowej;

- Carl Friedrich Gauss (1777–1855) w 72. roku życia wydaje dalszy ciąg swej pracy z zakresu teorii równań algebraicznych, a dwa lata później kończy opracowywać teorię pomiaru pól;
- Michel Eugène Chevreul (1786–1889), mając 83 lata, pisze o historii chemii, w 93. roku życia kieruje Muzeum Historii Naturalnej, do 100. zachowuje pełną jasność umysłu i autorytet w swojej specjalności;
- Immanuel Kant pisze w 73. roku życia *Methaphysik der Sitten*: 1. *Metaphysische Anfangsgründe der Rechtslehre*, 2. *Metaphysische Anfangsgründe der Tugendlehre* (*Metafizykę obyczajów*: 1. *Metafizyczne podstawy nauki o prawie*, 2. *Metafizyczne podstawy nauki o cnocie*), a już w następnym roku *Steit der Fakultäten* (*Spór wydziałów*);
- Wilhelm Dilthey skończył 77 lat, gdy wydał *Der Aufbau der geistlichen Welt in den Geisteswissenschaften* (*Strukturę duchowego świata w naukach humanistycznych*);
- Wilhelm Wundt naucza jeszcze po skończeniu 80 lat, a na dwa lata przed „dziewięćdziesiątką” kończy swoje wielkie dzieło *Völkerpsychologie* (*Psychologię ludów*) (Szewczuk 2000).

O wybitnych osiągnięciach wielkich twórców sztuki będących w zaawansowanym wieku pisał także Mieczysław Wallis (1975), przytaczając „późny styl” (po 75. roku życia) u El Greco. Niektórzy artyści byli bardzo schorowani i samotni, jak: Rembrandt van Rijn, Claude Monet, Henri Matisse, Ludwig van Beethoven, a mimo to pod koniec życia stworzyli znakomite dzieła. Badacze zauważają także okresy „tłuste” i „chude” w ciągu życia przeważającej większości twórców. Są to powtarzające się rytmicznie co kilka lat okresy depresji i ponownego rozkwitu.

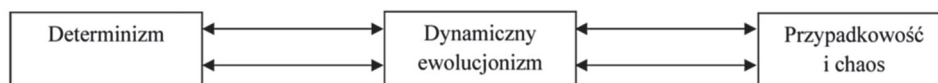
Sądzę, że wymienione przykłady można uznać za dostateczne dowody na odmienny rytm funkcjonowania intelektualnego oraz uzdolnień specjalnych i twórczych u jednostek wybitnych, co pozwala podważać istotę teorii hierarchicznej inteligencji i jej rolę w twórczości. Jeżeli dodamy do tego uznane rezultaty działalności osób o obniżonym poziomie intelektualnego rozwoju, a także osób o zaburzonej osobowości, to wówczas jasne staje się uogólnienie, iż inteligencja jest wprawdzie koniecznym, ale równocześnie niewystarczającym warunkiem efektywnego procesu twórczego. To ograniczenie wynika z faktu, iż poszczególne dziedziny działalności człowieka, jak również zdolności i uzdolnienia, są niezwykle zróżnicowane pod względem wewnętrznej struktury, bo zróżnicowana jest cała rzeczywistość otaczającego nas świata, a także mechanizmy jego rozwoju i obumierania. Toteż dzisiaj nauka wyodrębnia trzy typy źródeł rzeczywistości i twórczości z nimi związanej.

Tabela 1. Typologia źródeł i zróżnicowania twórczości

Aktywność typu „odkryć”	Aktywność typu „skonstruować”	Aktywność typu „stworzyć coś z niczego”
Odkrywanie obiektywnie istniejących praw przyrody (nauki przyrodnicze)	Wykorzystanie tworzonych praw nauki w procesach konstruowania techniki (nauki techniczne)	Wytwarzanie nowych idei, dzieł sztuki, prawidłowości społecznego funkcjonowania (kultura, nauki społeczne)

Źródło: Opracowanie własne (2015).

Zaprezentowane w tabeli 1 zróżnicowanie ujawnia równocześnie odmienne mechanizmy funkcjonowania przyrody, organizmów żywych, a szczególnie zjawisk i wytworów kultury, co pociąga za sobą konieczność zrozumienia tych niejednorodnych współzależności.



Schemat 1. Podstawowe mechanizmy współzależności i rozwoju

Rodzi się potrzeba zmiany (zróżnicowania) metodologii badania zjawisk podlegających prawom determinizmu (zależności przyczyn i skutków) według ideału pozytywistycznego, przyjmującego spójność i generalizację właściwości. Badanie to

Jest ustaleniem prawd bardzo ogólnych (grubych), co w obszarze zdolności i twórczości ludzkiej niezbyt wiele wyjaśnia, gdyż – jak sądzą badacze – geniusze mają jedynie jedną wspólną cechę, a jest nią to, że się od siebie zasadniczo różnią. (...) Proces wykrywania i wielokrotnego sprawdzania prawidłowości (praw) rządzących mechanizmami życia w przyrodzie to zupełnie inna rzeczywistość niż tworzenie utworu muzycznego lub poetyckiego niemającego do tej pory jakiegokolwiek pierwowzoru („tworzenie coś z niczego”). Tam mamy do czynienia z odkryciem czegoś, co zostało stworzone przez przyrodę lub jest dziełem boskim, trzeba wykryć tę prawdę, zweryfikować jej istnienie, opisać i włączyć do systemu wiedzy w określonym obszarze. W przypadku tworzenia przez człowieka zachodzi proces zupełnie odmienny. Trzeba powołać rzecz lub idee do tego czasu nieistniejące, a zatem niepodlegające prawom determinizmu. Dlatego w pewnych sytuacjach badania ilościowe, oparte nawet na niemal doskonałych pod względem psychometrycznym narzędziach badawczych, przybliżają nas raczej do przyjętego algorytmu teoretycznego, a niekoniecznie do prawdy (Popek 2015, s. 9).

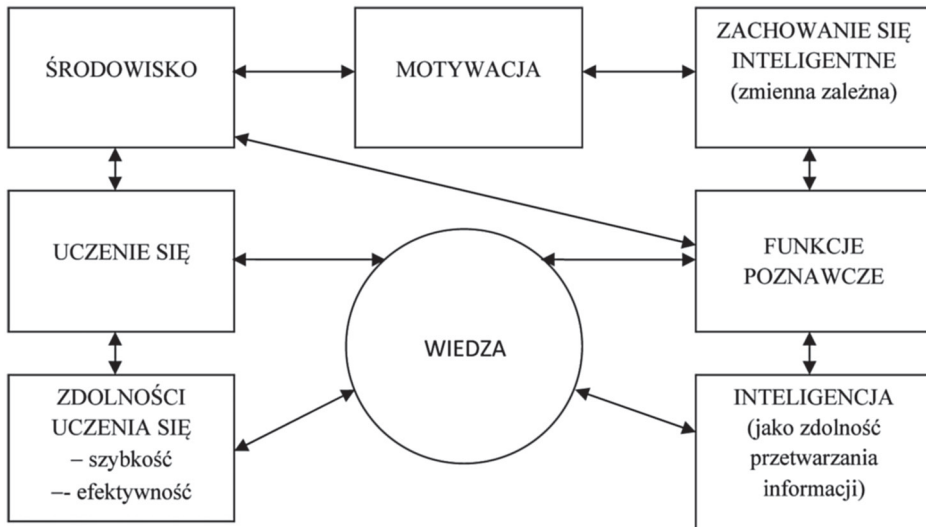
W ten sposób dochodzimy do przyczyn, a równocześnie źródeł tworzenia teorii interakcyjnych (czy też interakcyjno-strukturalnych), obejmujących nie tylko poznawcze wyznaczniki zdolności i uzdolnień, ale także typologie uwzględniające sfery emocjonalną i motywacyjno-wolitywną oraz oddziaływanie środowiska przyrodniczego i społecznego. Jedną z pierwszych takich typologii stworzył Carl Gustav Jung, biorąc za podstawę zróżnicowanie osobowościowe ludzi.

Tabela 2. Typy różnic indywidualnych osobowości według Junga

Typ ekstrawertywny	Typ introwertywny
myślowy uczuciowy spostrzeżeniowy intuicyjny	myślowy uczuciowy spostrzeżeniowy intuicyjny

Źródło: Jung (1995).

Jeszcze wyraźniej idea interakcji zróżnicowanych funkcji psychicznych widoczna jest w modelu Williama Kaye'a Estesa (1974, 1976), który traktował zachowanie jako zmienną zależną od zdolności i środowiska.



Schemat 2. Interakcyjny model inteligentnego zachowania się Estesa

Inny badacz amerykański Joseph Renzulli (1977), tworząc triadyczny model zdolności, uwzględniał interakcje takich czynników, jak zdolności intelektualne, uzdolnienia kreacyjne i motywacje, oczywiście w sprzężeniu ze środowiskiem społecznym. Holender Franz Mönks rozbudował model zdolności o zróżnicowane wpływy środowiska (zaangażowanie w zadania, czyli motywację; twórczość; ponadprzeciętne zdolności wykorzystywane pod wpływem rodziny, szkoły i rówieśników). Podobnie Klaus K. Urban przyjął zróżnicowane powiązania myślenia ogólnego (inteligencji), myślenia dywergencyjnego, wiedzy i umiejętności z zaangażowaniem w zadanie (motywacja, otwartość i tolerancja na niejasności jako wymiary osobowości) (Urban 1988, 1992).

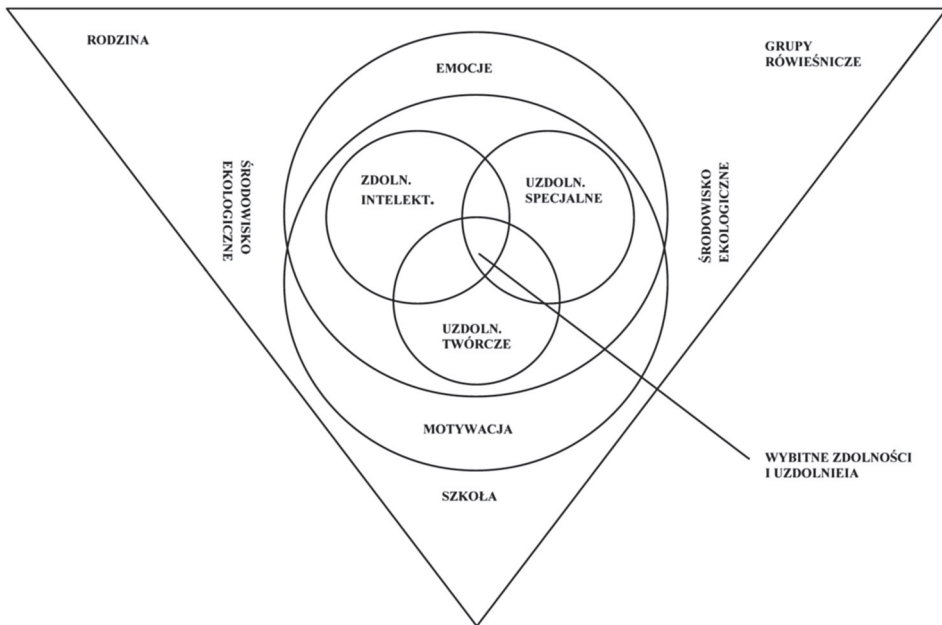
Prócz tego badacze rozbudowali wewnętrzną strukturę inteligencji. Do czasów Joya Guilforda to myślenie (rozumienie, rozumowanie) decydowało o pomiaru wymiaru inteligencji. Od lat 60. XX wieku w skład inteligentnego zachowania wchodziły stopniowo takie procesy psychiczne, jak: percepcja zmysłowa, uwaga, pamięć, wyobrażenia, intuicja, myślenie. Teorie rozwojowe przyjmowały ponadto indywidualną dynamikę rozwoju zdolności i uzdolnień specjalnych, szczególnie u jednostek wybitnych, czego nie uwzględniała teoria Jeana Piageta. Przykładem takiej koncepcji jest teoria Davida Feldmana, według której dzieci wybitne w jakiejś dziedzinie mają zróżnicowane tempo rozwoju określonych predyspozycji stymulujących typ uzdolnienia, czyli inne predyspozycje rozwijają się wolniej, są zbliżone do normy, a tylko np. słuch muzyczny, wrażliwość kolorystyczna, wyobrażenia przestrzenne wykazują przyspieszony, a zarazem jakościowo wysoki rozwój (Feldman 1974, 1980, 1990).

W tym miejscu pragnę nadmienić, że od 1981 roku – nie mając dostępu do publikacji Renzulliego i Mönksa – pracowałem nad autorską koncepcją teorii interakcyjnej obejmującej model wewnętrznej struktury właściwości wyjaśniających funkcjonowanie zdolności, uzdolnień i działalności twórczej człowieka. Kierunek mojego myślenia okazał się zbliżony do kursu obranego przez wspomnianych badaczy. Źródłem moich pomysłów były własne doświadczenia twórcze w dziedzinach: plastyki, literatury i nauki, a także obserwacje i rozmowy z twórcami tych dziedzin oraz kompozytorami utworów muzycznych. Wcześniejsze studia teoretyczne, a także badania empiryczne prowadzone z wykorzystaniem teorii hierarchicznej inteligencji wskazywały, że zakres ujmowanych przez tę teorię predyspozycji, odpowiedzialnych za osiągnięcia w różnych dziedzinach działalności twórczej (a nie tylko formalne wymiary intelektu), jest zbyt ograniczony. Prócz tego poziom osiągnięć w pomiarach testowych ilorazu inteligencji bardzo często nie pokrywał się z wynikami w osiągnięciach szkolnych, a także w aktywności twórczej młodzieży i osób dorosłych. Tak więc źródłem moich pomysłów były z jednej strony studia teoretyczne, analiza wyników badań empirycznych zespołu, którym kierowałem od 1979 roku, z drugiej zaś własne doświadczenia procesu twórczego w nauce i sztuce (plastyce, literaturze traktowanej profesjonalnie, a nie amatorsko). Mój model opiera się na triadzie: zdolności intelektualne, uzdolnienia specjalne, uzdolnienia twórcze, które wchodzi z sobą w interakcje o różnym nasileniu, a więc na współwystępowaniu poszczególnych sfer osobowości. Odrzuciłem zatem model atomistyczny psychiki oraz hierarchiczną nadrzędność inteligencji wobec uzdolnień specjalnych i twórczych. Jakościowo zróżnicowany poziom każdego z komponentów, a zatem także sfery emocjonalnej i motywacyjnej, rozwojowo stymulowany przez środowisko (rodzinę, szkołę, grupy rówieśnicze, środowisko ekologiczne), dopełnia interakcyjnie asymilację wyodrębnionych elementów – funkcji psychicznych. Funkcje te wchodzi z sobą w różne interakcje (na tym polega istota różnic między indywidualnymi postawami twórczymi),

w efekcie czego tworzą się różne możliwości poszczególnych jednostek. Uzyskują one postać realizacyjną (aktywną) dzięki motywacyjnej i emocjonalnej sferze osobowości w sprzyjających dla danej osoby warunkach środowiskowych (społeczno-kulturowych i ekologicznych).

W założeniach teoretycznych przyjąłem także, że wszystkie zmienne istotne dla osiągnięć są cechami ciągłymi, to jest uzyskują różne wartości na kontinuum „cechy”. Tak więc np. możliwości ludzkie rozwijają się dwutorowo, jako predyspozycje odtwórcze i twórcze. Są zatem stopniowalne w zależności od różnych zmiennych wewnętrznych i zewnętrznych.

W działalności twórczej ważne są nie tylko uzdolnienia twórcze (u Guilforda myślenie dywergencyjne), ale również odtwórcze (nawyki, sprawności zautomatyzowane, magazyn pamięci). Ogólny model osobowości twórczej uwzględnia ponadto interakcje genotypu i środowiska, więc predyspozycje biogenetyczne, a także efekty uczenia się i aktywności twórczej. Oto syntetyczny model rozwoju zdolności i uzdolnień oparty na strukturze osobowości:



Schemat 3. Interakcyjny model rozwoju zdolności i uzdolnień Popka (1981)

Pełne ustalenia o charakterze systemowym sprawiają, że każda koncepcja musi spełniać określone wymagania – są to założenia teoretyczne, a także strategia weryfikacji empirycznej, czyli metody i narzędzia pomiaru. Z tego powodu zbudowałem Kwestionariusz Twórczego Zachowania KANH i przebadalem do-

tań za pomocą tego narzędzia ponad tysiąc osób (od 1990 roku). Poza środowiskiem lubelskim kwestionariusz zastosowano m.in. w ponad dwudziestu pracach doktorskich.

DZIAŁALNOŚĆ INNOWACYJNA CZŁOWIEKA WSPÓŁCZESNĄ KONIECZNOŚCIĄ

W poprzednich wiekach człowiek najczęściej zawdzięczał przyrodzie (naturze). Obecnie jej funkcję przejęły wytwory społeczeństwa: biotechnologia, inżynieria genetyczna (biomechaniczna regulacja organizmów, przeszczepy, implanty, sztucznie wytworzona skóra czy siatkówka oka, sztuczne zapłodnienie), robotyzacja. Człowiek wręcz sam stopniowo staje się „rozumnym robotem”. Wszystko byłoby rozwojem pozytywnym, gdyby nie to, że została zachwiana równowaga między wzmiankowanym światem sztucznie wytworzonym a wartościami kulturowymi, które dookreślają istotę człowieczeństwa. Najdoskonalsze roboty nie dysponują takimi właściwościami, jak empatia, humanitaryzm, patriotyzm. Kultura schodzi na coraz dalszy plan, jest jak gdyby dekoracją życia. Zmienia się system wartości. Przeżywamy kryzys rodziny, zanik autorytetów, obumieranie potrzeb oraz postaw moralnych i estetycznych. Na naszych oczach następuje zacieranie granic między dobrem a złem, pięknem a brzydotą, prawdą a fałszem.

Technologizacja procesu nauczania nie kształtuje wartości moralnych, poczucia sensu życia, empatii. Następuje dysonans między owym rozumnym, biologicznym robotem a osobą wyposażoną w postawę humanistyczną, w ludzkie „współbrzmienie” i symbiotyczne odczuwanie. Myśliciele, których głosy są coraz słabiej słyszalne w tłumie, ostrzegają, że człowiek nie może być jedynie przewodem pokarmowym, wystrojonym w modne ubranie i przemieszczającym się coraz szybszym środkiem lokomocji, ale osobą świadomą i stosującą uniwersalne wartości: prawdy, dobra i piękna (Popek 2016).

Prawdą ogólną jest także to, że świat podlega ciągłej ewolucji, że miejsce czynności prostych coraz częściej zajmują działania złożone, zautomatyzowane, wymagające profesjonalnego przygotowania. Przybywa prognoz mówiących, że świat u swych podstaw będzie miał wiedzę, innowację i twórczość. Od tych procesów zależy bowiem podstawowe i odwieczne dążenie człowieka do tego, by żyć lepiej, godniej, szczęśliwiej... Potrzebna jest względna równowaga rozwoju między światem rzeczy a sferą humanitarnych wartości. Zachwianie tej równowagi prowadzi ludzkość na manowce.

FUNKCJONOWANIE SYSTEMU DYDAKTYCZNO-WYCHOWAWCZEGO WOBEC POTRZEB CZŁOWIEKA W ŚWIECIE INNOWACJI

Od niepamiętnych czasów ciągłość rozwoju świadomości ludzkiej była efektem uczenia się, przekazywania doświadczeń przez starsze pokolenia pokoleniom następnym. Naśladownictwo zapewniało przystosowanie się, a także było bazą

dla innowacyjności i kreacji, gdyż – jak pisałem wcześniej – człowiek ze swojej natury jest jednostką twórczą. Od innowacyjności i twórczości zależny jest proces doskonalenia systemu wartości, podwyższania standardu życiowego, zachowywania zdrowia fizycznego i psychicznego każdego człowieka.

W związku z dynamiką rozwoju cywilizacji w ostatnim stuleciu obserwujemy stały wzrost zapotrzebowania na jednostki twórcze. Około roku 1900 to zapotrzebowanie wynosiło 1% populacji, w roku 1950 – 3% populacji, w roku 1975 – 5%, w roku 2000 – 7,5%, a obecnie – 10% populacji. W tej sytuacji coraz częściej pojawia się pytanie: Czy dzisiejszy system edukacyjny i strategie dydaktyczno-wychowawcze zapewniają efektywny rozwój uzdolnień twórczych, a zarazem prospołecznego systemu wartości? Formułowane jest także proste założenie, iż szkoła nie może być warsztatem rzemieślniczym, ale pracownią rozwoju twórczych osobowości wychowanków.

Można hipotetycznie przyjąć, że możliwości dzieci i młodzieży na świecie są do siebie zbliżone, a zatem zróżnicowanie efektywności w różnych kręgach kulturowych i społecznych jest bardziej uzależnione od rzeczywistego doceniania wartości edukacji, od konkretnych nakładów ekonomicznych przeznaczonych na proces dydaktyczny, niż od politycznego deklarowania i obietnic pozostających bez pokrycia. W przypadku naszego kraju, mimo dość pozytywnych rezultatów badań porównawczych będących wskaźnikami wybranych aspektów owej efektywności na świecie, nakłady finansowe na edukację i rozwój nauki są o wiele niższe niż przeciętne wydatki na ten cel w państwach zaliczanych do efektywnie rozwijających się. Z chwilą wstąpienia Polski do Unii Europejskiej pod względem demograficznym stanowiliśmy 8% ludności Starego Kontynentu, natomiast nakłady na naukę wynosiły u nas zaledwie 0,7% środków przeznaczonych na rozwój nauki w UE. W roku 2007 Polska wydała na naukę 3,7 miliarda złotych, czyli poniżej 0,4% PKB, oraz na szkolnictwo wyższe (inwestycje, kształcenie, płace, administrację, badania naukowe, informację naukową i wydawnictwa) – 10,4 miliarda. W tym samym czasie budżet badawczy Stanford University, intelektualnego zaplecza Doliny Krzemowej, wynosił 975 milionów dolarów. Innym wskaźnikiem wspierania ekonomicznego rozwoju nauki może być kwota przeliczana na jednego mieszkańca i wynosiła ona do 2000 roku 17 euro, podczas gdy w tym samym czasie w Europie Zachodniej sięgała 167 euro, a w Stanach Zjednoczonych osiągnęła sumę dwunastokrotnie wyższą niż w Polsce (Popek 2010, s. 46–48).

Równie niewielkie kwoty przeznaczano w Polsce na liczne, w ostatnim półwieczu, reformy „systemu” edukacji. Słowo „system” należy ująć w cudzysłów, gdyż jak do tego czasu wszystkie reformy miały charakter cząstkowy i nie obejmowały nawet połowy elementów składających się na system edukacji. Wszystkie zaczynały się od wybiórczego modernizowania wychowania przedszkolnego i nauczania początkowego, załamywały się już na szczeblu końcowych klas szkoły podstawowej lub gimnazjum, nigdy nie docierając do poziomu studiów

wyższych, a więc także do niezbędnej reformy edukacji nauczycieli specjalistów i pedagogów.

Trudno przecież za reformę systemu uznać zmianę szczebli kształcenia i wprowadzenie po sześciolletniej szkole podstawowej gimnazjum, a następnie liceum. Trudno także nazwać reformą systemu edukacyjnego wprowadzenie nauki szkolnej dla sześciolatków czy siedmiolatków, co w innych krajach zostało dokonane bez „infantylniej wrzawy”, a ostatnio – zapowiedzi wprowadzenia podręczników do klasy I, które będą własnością szkoły...

Czym zatem jest system edukacji i jakie elementy obejmuje?

Wypada przypomnieć, że system (gr. *systema*) oznacza zorganizowaną całość lub ustrukturalizowany zbiór idei, założeń (celów) pojęć, metod i zasad generalizacji, klasyfikowania, działania pomiędzy którymi występują różnego rodzaju stosunki wzajemnych zależności i powiązań (np. system społeczny, logiczny, prawny, edukacyjny, dydaktyczny). W takim znaczeniu system edukacji obejmuje generalne idee rozwoju, cele edukacji, programy edukacyjne (treści kształcenia), metody i zasady nauczania, uczenia się, środki i strategie przekazu informacji (źródła wiedzy), poziomy edukacji, modele absolwentów (o cechach niespecyficznych i specyficznych dla każdej specjalności), organizację i finansowanie, a także inne elementy, w tym modele nauczyciela, wychowawcy, wykładowcy, uczonego itp. (Popek 2010, s. 46).

Do teraz większość wymienionych składników (programy, podręczniki, poziomy edukacji), powstawała na zasadzie działania metody „prób i błędów”. Najważniejszy z nich – system dydaktyczny – tak jak inne elementy (poza nauczaniem początkowym, gdzie zaczęto wprowadzać nauczanie zintegrowane), od wielu lat trwają w stagnacji. Trzeba więc jeszcze raz podkreślić z całym naciskiem, że w ostatnim półwieczu nie przeprowadzono w Polsce ani jednej reformy o charakterze systemowym.

Są kraje w Europie (np. kraje skandynawskie), które każdą reformę systemu oświaty rozpoczynały od opracowania całościowej koncepcji pod wieloma względami opartej na wynikach przeprowadzonych wcześniej eksperymentów, a następnie – w pierwszym etapie prac – modernizowały system przygotowania i doskonalenia nauczycieli. Twórcy koncepcji modernizacyjnej wychodzili z założenia, że najlepszy program nie zostanie skutecznie wdrożony w sytuacji, gdy kadra nauczycielska będzie wykonywała zadania edukacyjne w sposób tradycyjny i przestarzały. Tym samym uznawali, że najważniejszym czynnikiem reformy systemu edukacyjnego jest system dydaktyczno-wychowawczy i przygotowana do jego realizacji kadra.

Trzeba przyznać, że takie założenie jest jak najbardziej słuszne. Szkoda, że ta prawda w warunkach polskich została zapomniana, a efektywności edukacji poszukiwano w mniej istotnych wyznacznikach. Stało się tak m.in. z dwu powodów. Pierwszą przyczyną było przejęcie inicjatywy i wprowadzania reform przez urzędników resortu Ministerstwa Edukacji wspieranych przez nauczycieli prak-

tyków, pozbawionych możliwości myślenia systemowego. Po drugie, po odejściu w stan spoczynku bądź do lepszego świata wybitnych dydaktyków takich jak m.in.: Konstanty Lech, Wincenty Okoń czy Czesław Kupisiewicz (emerytura), nastąpiło zwolnienie czy wręcz zahamowanie rozwoju teorii nowoczesnej dydaktyki opartej na podbudowie psychologicznej (psychodydaktyki). Zapomniano o zasadzie głoszonej przez Lecha, że proces dydaktyczno-wychowawczy powinien mieć u swych podstaw nowocześnie pojmowane modele psychiki, a zwłaszcza czarne funkcje poznawcze oraz motywacje dzieci i młodzieży.

Psychodydaktyka, podobnie jak inne dziedziny wiedzy, powinna podwajać swój potencjał poznawczy co dziesięć lat. W tym czasie rodzą się nowe obszary (dziedziny), jak chociażby: biotechnologia, cybernetyka, informatyka, automatyka, kosmologia, nowoczesne modele funkcjonowania psychiki i struktur poznawczych ludzi, nowoczesna ekonomika i strategie zarządzania zespołami ludzkimi. Powstają nowe źródła wiedzy, metody jej wytwarzania i wykorzystywania. Proces dydaktyczny – od nauczania elementarnego po studia wyższe – nie może pozostawać w tyle, a tym bardziej w opozycji do zachodzących zmian.

W tym miejscu należy postawić pytanie: Co oznacza i od czego zależy jakość edukacji? W naukach o wychowaniu i kształceniu od wielu lat funkcjonują takie określenia, jak: „sprawność kształcenia” (nauczania), „efektywność edukacyjna”, a ostatnio – „jakość kształcenia”. Wywodzą się one z terminu „efekt” (łac. *effectus* – „skutek”) i oznaczają skuteczność w określonej dziedzinie, w tym przypadku w edukacji. Owa skuteczność nie jest jednak rozumiana jednolicie ani w praktyce, ani w teoriach pedagogicznych. W starszych modelach edukacyjnych przyjmowano, że miarą skuteczności są dokładność i jakość w osiągnięciu celów edukacyjnych rozłożonych na poszczególne dziedziny (przedmioty) edukacji czy kształcenia. Z takim założeniem związane było istnienie możliwości opracowania celów (ogólnych i szczegółowych, rozczłonkowanych na poszczególne przedmioty nauczania) oraz kryteriów przez powołaną komisję, określaną niekiedy jako „sędziowie kompetentni” lub „rzeczoznawcy”. Systemy aktywne, czy też szkoły twórcze, za miarę efektywności edukacji przyjmowały rozwój dzieci i młodzieży w codziennym działaniu.

Dawniej wskaźnikiem skuteczności nauczania były mniej lub bardziej dokładnie określone kryteria zasobności umysłowej uzyskiwanej poprzez pamięciowe przyswojenie zaplanowanej wiedzy bądź rozumienie jej, a w współcześnie – umiejętności łączenia wiedzy z praktyką społeczną. Niedoskonałymi, subiektywnymi narzędziami pomiaru były oceny szkolne albo – w latach ostatnich – testy wiadomości szkolnych, w jakimś stopniu zobiektywizowane, ale dalekie od możliwości sprawdzenia np. rozumowania, wyobraźni twórczej, wartościowania itp. W rozmontowanym i doprowadzonym do upadku szkolnictwie zawodowym stosowano niekiedy testy wykonania, co miało prowadzić do sprawdzania „zasady łączenia teorii z praktyką” (Lech 1965).

Twórcy założeń edukacji opartej na idei rozwoju w zakresie pomiaru efektywności jak dotąd nie uporali się z praktyczną stroną sprawdzania efektywności, której mocnym punktem były cele przyjmowane postulatycznie (np. wszechstronny rozwój osobowości uczniów), a zupełnie słabym czy wręcz niemożliwym do zrealizowania – sprawdzanie efektywności edukacji w warunkach istnienia różnic indywidualnych i środowiskowych (ekonomicznych, moralno-społecznych), predyspozycjach uczniów oraz nauczycieli, wyposażeniu placówek edukacyjnych itp.

Toteż najczęściej spotykanym sformułowaniem w podręcznikach metodycznych dla nauczycieli jest postulat „nauczyciel powinien”. Za oczywistość należy uznać, że sprawdzianem tak rozumianej efektywności stają się w każdym przypadku odroczone w czasie praktyka społeczna absolwentów, ich przygotowanie do życia społecznego, dojrzałość społeczna, zdolność kreatywnego włączenia się do wybranego nurtu działalności zawodowej, otwartość i odporność na zmieniające się warunki itp. W takim rozumieniu efektywność edukacji polega na wydobyciu tkwiących w każdym człowieku nieco innych możliwości, na wyrobieniu przekonania, że uczenie się i rekonstrukcja wiedzy teoretycznej i praktycznej jest procesem ciągłym i nigdy nie skończonym (Śliwerski 2012).

Każdy poziom kształcenia – od przedszkola po studia wyższe – ma nieco inne założenia praktyczne i odmienne cele do osiągnięcia. Tym niemniej wadliwa edukacja na szczeblu niższym odbija się negatywnie na wyższym poziomie kształcenia.

Dla przykładu określenie kryteriów efektywności może mieć następujące postaci:

- osiągnięcie sprawności w pisaniu, czytaniu, liczeniu;
- zdobycie elementarnej wiedzy przewidzianej w programie, opartej na zaprojektowanych źródłach wiedzy (opanowanie pamięciowe wynikające z nauczania kopiującego, rozumienie treści, np. czytanie ze zrozumieniem, umiejętność przekształcania wiedzy i wykorzystania jej w działalności praktycznej);
- kształtowanie umiejętności przyswajania, przetwarzania i wytwarzania informacji przy wykorzystaniu arsenału wszystkich funkcji poznawczych człowieka;
- zdolność kształtowania postaw prospołecznych na podstawie wartościowania zjawisk i właściwości, rozumienie różnych wartości i tolerowanie ich;
- zdolność łączenia teorii z praktyką, rozwijanie operatywności działania w sytuacjach nowych.

Cele te odnoszą się do różnych systemów edukacyjnych. Oczywiście nie jest to zamknięty, a jedynie przykładowy zbiór. Cele, zadania, zasady i metody zależą od pojmowania istoty efektywności edukacji. Dlatego wypada zaznaczyć i nega-

tywnie ocenić fakt sprowadzania jakości kształcenia do sposobów algorytmicznego (schematycznego) zapisu programów kształcenia – zewnętrzne ujęcie rozłożenia treści edukacyjnych nie jest wystarczającą metodą modernizacji systemu dydaktycznego. Można ten fakt zobrazować anegdotycznie w sposób następujący: to jakby kształt kapelusza miał wpływ na zmianę ilorazu inteligencji i mentalności człowieka. Właśnie w taki sposób pojmowano w ostatnich latach sposób podnoszenia jakości kształcenia w szkołach średnich i uczelniach wyższych w naszym kraju.

Oto przykład schematycznego ujęcia systemów dydaktycznych i ich zależności od narastającej wiedzy o właściwościach psychiki ludzkiej:

Tabela 3. Związek systemów dydaktycznych z modelami psychiki (przykłady)

	System dydaktyczny	Model psychiki	Funkcje i procesy psychiczne wyznaczające model
1.	Szkoła tradycyjna	model zobiektywizowany, reprodukcyjny (sensualno-empiryczno-pamięciowy)	poznanie zmysłowe, pamięć (zapamiętywanie, „odpoznanawanie”, przypomnianie), rozumienie (myślenie logiczne)
2.	Szkoła aktywna (poznanie poprzez działanie)	model oparty na wiedzy o różnicach indywidualnych, podmiotowości i aktywności w procesach działania dzieci (działaniowy)	zindywidualizowane poznanie zmysłowe i umysłowe, łączenie poznania z działaniem (o charakterze twórczym) oparte na aktywności i samosterowności dziecka
3.	System nauczania problemowego i programowanego	model oparty na procesach myślenia i rozumowania, a także łączenia teorii z praktyką (intelektualny)	poznanie zmysłowe i umysłowe zmierzające do rozumienia problemów praktycznych i teoretycznych, programowanie i strukturalizacja wiedzy oparte na rozumowaniu indukcyjnym i dedukcyjnym, weryfikacja wiedzy w praktyce
4.	System nauczania polimetodycznego	model oparty na poznaniu holistycznym, zmysłowym i umysłowym, wykorzystujący wiedzę o różnicach indywidualnych, funkcjach poznawczych, emocjonalnych i motywacyjnych, ujmujący systemowo psychikę i uwarunkowania zewnętrzne (wielofunkcyjny)	poznanie zmysłowe i umysłowe stymulowane przez procesy emocjonalne i motywacyjne, uczenie się oparte na różnicach indywidualnych: stylach poznawczych, polegające na przyswajaniu, przetwarzaniu i wytwarzaniu wiedzy i wartości nowych

Źródło: Opracowanie własne (2014).

TEORIE NAUCZANIA I UCZENIA SIĘ JAKO REZULTAT WIEDZY O MOŻLIWOŚCIACH POZNAWCZYCH DZIECI I MŁODZIEŻY

Model szkoły tradycyjnej

Wiek XIX, a w szczególności jego II połowa, to kształtowanie się modelu poznawczego nauczania i uczenia się, zwanego z perspektywy XX wieku systemem szkoły tradycyjnej. Jeszcze w latach 60. mijającego stulecia Konstanty Lech pisał:

Szkola tradycyjna pojmuje wiedzę przekazywaną uczniom jako coś gotowego, podawanego z zewnątrz przez nauczyciela czy podręcznik, przyswajanego biernie przez uczniów. To przyswajanie rozumie się tu zgodnie z teorią empiryzmu–sensualizmu. Formuła „nic nie ma w umyśle czego nie było w zmysłach” leży u podstaw zasad pogłębliwości w tradycyjnym systemie. Do tego systemu weszły również pewne pierwiastki racjonalistyczne (...) Ten złożony proces przyswajania wiedzy nie wychodzi też jednak daleko poza kopiowanie danych. Uczeń obserwuje wskazane mu przedmioty i zjawiska, dostrzega stosunki i prawidłowości, powtarza rozumowanie nauczyciela, pojmuje prawa i ich uzasadnienia, uczy się określonych sposobów ich zastosowania w działaniu (Lech 1964, s. 52).

Tak więc model poznawczy ogranicza się tu w pierwszej kolejności do poznania zmysłowego, zapamiętywania, utrwalania i przypominania, a kluczowym procesem staje się rozumienie związków i zależności. Nie ma mowy o różnicach indywidualnych. Uczeń przystosowuje się bądź nie do stylu poznawczego nauczyciela i to jest miernikiem jego zdolności oraz uzdolnień.

Mimo krytyki niemal przez całe stulecie system tradycyjny przetrwał z niewielkimi modyfikacjami w starszych klasach szkolnictwa podstawowego, w szkolnictwie średnim i nauczaniu akademickim. Jego trwałość uwarunkowana jest głównie przez bardzo tradycyjny system kształcenia nauczycieli, którzy przesyłały wzorce metodyczne z uczelni na niższe poziomy nauczania.

Model szkoły aktywnej

Już u progu XX wieku wielu światłych pedagogów, zafascynowanych nowymi odkryciami w zakresie aktywności i struktury poznawczej dzieci, ogłosiło nastanie „stulecia dziecka” (Alfred Binet, Granville Stanley Hall, John Dewey, Ovide Decroly, Maria Montessori, Édouard Claparède, Célestin Freinet, a w Polsce Jan Władysław Dawid, Henryk Rowid, Władysław Spasowski). Dydaktyka Deweya i Claparède’a ma u swych podstaw instrumentalne pojmowanie myślenia. Człowiek jest przede wszystkim istotą działającą. Nie tylko reaguje na bodźce, lecz także ingeruje w przebieg zdarzeń. Myślenie i poznanie są instrumentami działania. Występują one, gdy nie wystarcza działanie instynktowne i nawykowe (Lech 1964).

Dzieciństwo zostało zdefiniowane jako specyficzny stan rozwoju, w którym u dziecka pojawia się naturalna dążność do działania i samodzielnego zdobywania nowych doświadczeń. Dziecko spełnia po temu wszelkie warunki. Posiada samorzną aktywność i wolę działania zmierzającą w kierunku ciągłego ujawniania się nowych, naturalnych potrzeb rozwoju, zainteresowań i samorealizacji osobowości. Tak więc rola nauczyciela-wychowawcy powinna polegać na zapewnianiu warunków do ujawniania się dążeń, a następnie na bacznych obserwowaniu kierunków rozwoju i stymulowaniu naturalnych tendencji rozwojowych (Popek 1984).

Trzeba przyznać, że idea szkoły aktywnej, twórczej, czy też szkoły pracy, czyniła z ucznia podmiot o określonej tożsamości i różnicach indywidualnych w zakresie zainteresowań, motywacji, predyspozycji poznawczych i zdolności do działania. Niestety, jej zasięg był i jest ograniczony do szczebla przedszkola i nauczania początkowego, a przy tym wymagał od nauczycieli postawy twórczej, dużej aktywności i inwencji w stwarzaniu indywidualnych warunków do rozwoju w nauczaniu masowym. Tak więc przyczyny nieakceptowania systemu szkoły aktywnej wynikały z silnych tendencji szkoły tradycyjnej, której założenia mogą być poprawnie spełniane przez nauczycieli pozbawionych uzdolnień twórczych. Prócz tego, podobnie jak w całej Europie, niechęć rodziła się z krytycznego stosunku wobec modelu świadomości dzieci. Model ten wynikał z jednej strony z instrumentalizmu i pragmatyzmu amerykańskiego (James, Dewey), z drugiej strony z irracjonalizmu i witalizmu Bergsona, a także z biogenetycznego nurtu psychologii z silnymi wpływami psychoanalizy. Model ten – mimo że otwarty – nie był zatem wszechstronny ani uniwersalny. Przyznać jednak trzeba, że system szkoły aktywnej ma w swoich założeniach wiele idei do wykorzystania w nowoczesnej praktyce. Dlatego do dziś koncepcje Montessori czy Freineta stosowane są z powodzeniem w wielu krajach świata, także w Polsce, i są uważane, mimo upływu czasu, za nowoczesne.

System szkoły aktywnej (twórczej) stworzył także niektóre podwaliny do dalszej ewolucji pojmowania tzw. energii poznawczych człowieka. Dało to możliwość spojrzenia na procesy poznawcze i motywacyjne w uczeniu się nie tylko dzieci i młodzieży, ale także ludzi dorosłych. Wiodącym procesem poznawczym stało się myślenie.

Model nauczania problemowego i programowego

Dokonania Johna Deweya (1988), zapoczątkowane jeszcze na początku XX wieku (co nadmieniałem we wcześniejszych fragmentach tego opracowania), spowodowały głębsze zainteresowanie się badaczy procesami myślenia, rozumienia, rozumowania, a w tym myśleniem indukcyjnym, dedukcyjnym, myśleniem hipotetycznym, dowodzeniem, myśleniem analitycznym, syntetycznym, a więc takimi operacjami myślenia, które prowadzą do generalizacji, abstrahowania i wytwarzania nowych struktur poznawczych. Duży wkład w badania nad stadiami roz-

woju myślenia wnieśli, niezależnie od siebie, Jean Piaget i Lew Wygotski. Największa rewolucja w pojmowaniu myślenia w procesie poznawania i działania nastąpiła w latach 50. i następnych XX wieku. W wyniku badań Guilforda i jego szkoły (Guilford 1978) zaczęto odchodzić od hierarchicznego ujmowania inteligencji (Charles Spearman, Raymond Cattell) w kierunku pojmowania zdolności poznawczych jako czynników równorzędnych, ale niezwykle zróżnicowanych strukturalnie (każdą zdolność umysłową można opisać w następujących wymiarach: operacje, treści, wytwór). Poznanie jest z jednej strony przyswajaniem informacji, a z drugiej przetwarzaniem ich (poprzez percepcję, pamięć, wytwarzanie konwergencyjne i dywergencyjne oraz ocenianie). Największym osiągnięciem tej szkoły było wykrycie dwu typów myślenia: konwergencyjnego lub algorytmicznego oraz dywergencyjnego – rozbieżnego, twórczego (Guilford 1978).

Przy takim pojmowaniu myślenia mogła rozwijać się nowoczesna dydaktyka, a głównie nauczanie i uczenie się problemowe. W nauczaniu problemowym (rozwiązywaniu trudności praktycznych i teoretycznych) można było uruchomić uzdolnienia do odkrywania nowości, poszukiwania oryginalności pomysłów, generatywności, swobody i płynności, elastyczności, giętkości i różnorodności zarówno procesów poznawczych, a głównie myślenia, jaki i wytwarzania treści i rzeczy odznaczających się takimi cechami (Kozielecki 1966; Popek 1990, 1991; Strelau 1987, 2000). Na tych założeniach opierali swoją nowoczesną dydaktykę Konstanty Lech (1964), Czesław Kupisiewicz (1960), Wincenty Okoń (1962).

Dla przykładu można przytoczyć proponowane modele rozwiązywania problemów, które stały się klasycznymi paradygmatami dla strategii dydaktycznych Deweya i Guilforda:

Model Deweya (1910):

1. Odczucie trudności.
2. Wykrycie jej i bliższe określenie.
3. Nasuwanie się rozwiązań (hipotezy robocze).
4. Wysuwanie wniosków z przypuszczalnego poprawnego rozwiązania.
5. Eksperymentalne sprawdzenie przypuszczeń.

Model Guilforda (1962):

1. Dostrzeżenie problemu.
2. Analiza posiadanych informacji.
3. Wytwarzanie rozwiązań.
4. Weryfikacja rozwiązań.
5. Powrót do faz poprzednich w przypadku niepowodzenia.
6. Eksperymentalne sprawdzanie poprawności rozwiązań (Guilford 1978).

W wielu krajach świata tworzono liczne modyfikacje tych modeli, różniące się w niewielkim stopniu. W Polsce Lech poddał próbom eksperymentalnym dwie struktury poświęcone wykorzystaniu myślenia praktycznego i teoretycznego. Posłużyły mu do tego celu głównie przedmioty matematyczno-przyrodnicze (Lech 1964). Dodatkowo Józef Koziński – zafascynowany na początku swojej drogi naukowej psychologią kognitywistyczną (w jej skrajnej postaci) – wypracował uproszczony schemat działalności twórczej, ustanawiając dwie operacje myślowe jako najistotniejsze: wytwarzanie pomysłów (generator) i weryfikacja pomysłów (ewaluator). Za podstawę brał wyodrębnione „kroki myślowe” (analizy i syntezy) w rozwiązywaniu problemów o strukturze liniowej, cyklicznej i rozgałęzionej. W konkluzji stwierdził, że wytwarzanie pomysłów ma zawsze charakter heurystyczny i nie podlega prawom logiki, natomiast weryfikacja jest czynnością logiczną, opartą na procesach analizy i syntezy (Koziński 1976, 1997).

W rezultacie badań psychologicznych w Stanach Zjednoczonych i Europie ukształtował się nowy model psychiki, związany z procesem uczenia się i pokonywania trudności. W latach 60. dotyczyły one głównie percepcji, myślenia i działania praktycznego. Na tej bazie Okoń (1995) opracował wzorcowy schemat zajęć polegających na rozwiązywaniu problemów. Schemat ten w zmiennej organizacji zajęć indywidualnych, zespołowych bądź grupowych, był nieznacznie modyfikowany (Czesław Kupisiewicz, Krzysztof Kruszewski, Kazimierz Denek, Stanisław Palka), szczególnie po rozszerzeniu metod nauczania o kształcenie multimedialne (Kupisiewicz).

Oto podstawowe etapy modelu:

1. Odczucie problemu.
2. Sformułowanie problemu.
3. Szukanie różnych wersji rozwiązań (hipotezy).
4. Weryfikacja hipotez (empiryczna bądź logiczna).
5. Wybór rozwiązania i jego realizacja (Okoń 1976).

Istotą tak zaprezentowanej strategii było przesunięcie dominacji z nauczania na uczenie się przez aktywność uczniów. Stosowano różne metody organizacji zajęć problemowych (aby odejść od schematu – algorytmu): symulacyjne, sytuacyjne, inscenizacyjne, a także giełdę pomysłów polegającą na „burzy mózgów”. Prócz tego na wyższych poziomach kształcenia stosowano programowanie prowadzące do strukturalizacji treści. Chodziło o syntetyzowanie wiedzy i włączanie nowych wiadomości do informacji znanych.

W latach 70. i 80., gdy psychologia poznawcza osiągnęła apogeum w interpretacji możliwości i zjawisk psychicznych, gdy przekonano się, że tempo rozwoju wiedzy powoduje w każdym dziesięcioleciu podwojenie zasobności (a w nowych dziedzinach jeszcze większe jej pomnożenie), a prócz tego w działalności

społecznej (wytwórczej) przeważają czynności coraz bardziej skomplikowane, jasne stało się, że pamięć, jako reprodukcja wiedzy minionej musi ustąpić miejsca wiedzy przetwarzanej i wytwarzanej dzięki złożonym funkcjom poznawczym. Zaczęto pomnażać energie decydujące o poznawaniu i przetwarzaniu wiedzy o świecie. Myślenie stawało się wprawdzie procesem wiodącym, ale prócz tego dostrzeżono dużą rolę intuicji, wyobraźni (głównie twórczej), a nawet emocjonalności i motywacji wewnętrznej.

Psychologia wkroczyła w etap pojmowania struktury psychicznej człowieka w sposób holistyczny, a zarazem systemowy. Z obserwacji i badań empirycznych wynika, że na tym etapie nastąpiło pęknięcie między dydaktyką a psychologią systemową pojmującą psychikę człowieka jako złożoną interakcję wielu funkcji psychicznych i poznawczych, emocjonalnych i wolitywno-motywacyjnych, a przy tym podkreślającą zróżnicowanie indywidualne każdego zespołu ludzkiego, w tym klasy szkolnej, i odbierającą wpływy zewnętrzne (środowiskowe) w różny sposób. Jeżeli doda się do tego wprowadzenie badań nad jakością kształcenia z użyciem algorytmicznych testów, i to na każdym poziomie edukacyjnym, jasny staje się obraz zahamowania, a nawet regresu nowoczesnego nauczania i uczenia się. Z tego powodu ostatnie dwudziestolecie to okres powrotu do systemu tradycyjnego o charakterze podająco-reprodukcyjnym.

Systemowe podejście do procesu uczenia się i nauczania jako podstawa kształcenia polimetodycznego

Pragnienia badaczy, iż wykrycie prostych mechanizmów pozwoli na zrozumienie złożonych właściwości świata i człowieka, należą już do przeszłości. Coraz częściej daje się słyszeć poglądy, że czynności i osiągnięcia ludzkie zależą od wielu wymiarów osobowości i społecznych uwarunkowań zewnętrznych wykraczających poza myślenie, inteligencję i przystosowanie się do środowiska.

Od lat 80. XX wieku w naukach społecznych zaczął dominować pogląd, że na tym etapie rozwoju wiedzy o człowieku systemowe ujęcie psychiki pozwoli w pewnym stopniu przewyciężyć atomistyczne pojmowanie struktury istoty ludzkiej, a tym samym włączyć ów system w wyjaśnianie mechanizmów odpowiedzialnych za uczenie się i zdobywanie osiągnięć. Zdolności i uzdolnienia, warunkujące poznanie i twórczość, nie są tu pojmowane jako elementy oddzielne od osobowości i środowiska, ale jako system powiązanych składników. Jest to holistyczny punkt widzenia na psychikę, sięgający swoimi korzeniami do psychologii postaci, psychologii humanistycznej, ale wykraczający poza nie (von Bertalanffy 1976, Angyal 1986).

Według tej koncepcji organizacja dynamiczna osobowości sprzężona ze środowiskiem ma na celu opanowanie teraźniejszości i przyszłości przy pomocy czynności twórczych. Atrybutami tak pojmowanej osobowości są: rozwój i dy-

namika (ewolucja dynamiczna), autonomia i dynamika (ewolucja dynamiczna), autonomia i podmiotowość, poczucie sensu życia i naczelnych wartości (Obuchowski 1985, 1993; Popek 2001, 2010; Śliwerski 2012). Prócz tego człowiek i jego osobowość jako system otwarty, zharmonizowany, o właściwościach samoorganizujących się (samosterowny), nie tylko pobiera informacje (percepcja, pamięć, rozumienie), ale także zmienia swoje otoczenie i samego siebie. Dlatego – jak dodaje Ervin László (1978) – głównymi fenomenami owej podmiotowości są:

- samodoskonalenie się, czyli zdolność do odnowy, wymiany, integracji;
- samotranscendencja, czyli zdolność do twórczego wychodzenia poza fizyczne i umysłowe ograniczenia w takich procesach, jak: uczenie się, rozwój, odczuwanie emocji i wszelkiego typu działalność twórcza (László 1978).

W takim rozumieniu wszystkie cechy człowieka, a także właściwości otoczenia są dynamiczne, ciągłe i stopniowalne (a nie proste, dychotomiczne).¹

ZAKOŃCZENIE

Współczesna literatura naukowa z zakresu psychodydaktyki potwierdza fakt znacznego zapóźnienia nauczycieli różnych szczebli w stosunku do wiedzy o możliwościach dzieci i młodzieży w procesach uczenia się i przetwarzania informacji. Wyników świadczących bardzo tradycyjnych metodach nauczania dostarczyły także prowadzone w ostatnich latach przez moich doktorantów badania empiryczne². Okazuje się, że dydaktycy nadal preferują nauczanie podające i uczenie się reprodukcyjne. Tak więc, szczególnie w szkolnictwie średnim, a także na studiach wyższych, dominują elementy systemu tradycyjnego (szkoły tradycyjnej). Chociaż zmieniły się nośniki wiedzy i miejsce podręczników zajmują Internet, telewizja, a wykład akademicki bywa najczęściej odczytywany z ekranu komputera, a nie z przygotowanych notatek, to jednak w dalszym ciągu w procesie przyswajania wiedzy dominują pamięć i rozumienie treści, natomiast aktywna forma myślenia polegająca na rozumowaniu (tworzeniu nowych hipotez, czyli projektowaniu, przetwarzaniu, dowodzeniu, sprawdzaniu, wyjaśnianiu, a szczególnie generalizacji) nadal pojawia się okazjonalnie, a nie jako zaprojektowana czynność psychiczna.

Tak jak wcześniej pisałem, jest to spowodowane niskim poziomem dydaktyk szczegółowych (metodyki nauczania) kształcenia nauczycieli, gdyż wykładowcy akademicy prowadzący zajęcia z metodyki języka polskiego, historii, fizyki, matematyki, chemii itp. są na ogół odizolowani od profesjonalnych środo-

¹ Opis systemów dydaktycznych sporządzono na podstawie opracowania z monografii *W kręgu aktywności twórczej* (Popek 2015).

² Chodzi m.in. o badania Kamili Kosiak, które dotyczyły funkcjonowania procesu nauczania oraz pojmowania struktury zdolności i uzdolnień przez nauczycieli szkół ponadgimnazjalnych.

wisk badawczych pedagogów i psychologów. Absolwenci tak pomyślanych studiów przygotowujących do zawodu nauczycielskiego, pozbawieni dodatkowo dobrych praktyk pedagogicznych, przenoszą negatywne wzorce na szczeble szkół podstawowych i średnich.

Nauczanie polimetodyczne, oparte na wynikach badań z zakresu psychologii różnic indywidualnych, bazuje na zróżnicowaniu typów lub stylów uczenia się. Dla przykładu można tu wymienić takie typy, jak: percepcyjny, reprodukcyjny (pamięciowy), wyobraźniowy, intelektualno-refleksyjny. Oznacza to, że zespół uczniowski (kilkunastoosobowy lub nawet większy) skupia w sobie przedstawicieli wymienionych typów (czystych i mieszanych), co powinno powodować różnorodność metod i zasad nauczania oraz uczenia się, gdyż tylko wówczas można mówić o dbałości o efektywność tego procesu.

Do zróżnicowania każdego zespołu uczniowskiego lub studenckiego pod względem poznawczym należy dodać zróżnicowanie emocjonalności i motywacji, a także różne warunki środowiska zewnętrznego. W ten oto sposób dochodzimy do syntezy wszystkich elementów systemu interakcyjnego, który w całości zapewnia nowoczesnie pojmowany proces nauczania i uczenia się.

Prócz tego z najnowszych badań (amerykańskich i zachodnioeuropejskich) wynika, że główną przyczyną regresu jest niedofinansowanie oświaty i nauki, co pociąga za sobą:

- feminizację zawodu nauczyciela;
- tradycyjny system edukacji nauczycieli, a w tym niedostateczny proces dokształcania czynnych nauczycieli;
- brak nowoczesnych warunków materialnych (w tym aparaturowych) edukacji;
- dominację polityki nad kompetencjami ekspertów w procesach modernizacyjnych systemu edukacji.

Efektom końcowym takiego stanu w naszym kraju było to, iż w ostatnim półwieczu nie przeprowadzono pełnej reformy systemu edukacji – od przedszkola po studia wyższe.

BIBLIOGRAFIA

- Amabile T.M. (1983), *Brilliant but cruel: perception of negative evaluators*, "Journal of Experimental Social Psychology", 19, 146–156.
- Bartelanffy L. von (1984), *Ogólna teoria systemów*, Warszawa: PWN.
- Bernsztajn M.S. (1961), *Nauczanie i wychowanie dzieci uzdolnionych w USA*, „Nowa Szkoła”, 9.
- Bruner J.S. (1966), *W poszukiwaniu teorii nauczania*, Warszawa: PiW.
- Cattell R.B. (1971), *Abilities, their structure, growth and action*, Boston: Houghton Mifflin Company.
- Dewey J. (1988), *Jak myślimy*, Warszawa: PWN.
- Estes W.K. (1974), *Learning theory and intelligence*, "Am Psychologist", 29.

- Estes W.K. (1976), *Intelligence and Cognitive Psychology*, [w:] L.B. Resnick (red.), *The Nature of Intelligence*, Nowy Jork: Hillsdale College.
- Feldman D.H. (1974), *Universal to unique*, [w:] S. Rosner, L. Abt (red.), *Essays on Creativity*, Croton-on-Hudson–New York: North River Press.
- Feldman D.H. (1980), *Beyond Universals in Cognitive Development*, New Jersey: Publishing Corporation Norwood.
- Feldman D.H. (1990), *Four frames for the study of creativity*, "Creativity Research Journal", 3 (2).
- Gelb M.J. (2000), *Mysleć jak geniusz*, Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Guilford J.P. (1978), *Natura inteligencji człowieka*, Warszawa: PWN.
- Jung C.G. (1995), *Podstawy psychologii analitycznej*, Warszawa: Wydawnictwo Wrota.
- Kozielecki J. (1976), *Czynności myślenia*, [w:] T. Tomaszewski (red.), *Psychologia*, Warszawa: PWN.
- Kozielecki J. (1997), *Transgresja i kultura*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Kupisiewicz C. (1960), *Kształcenie samodzielności intelektualnej uczniów poprzez rozwiązywanie problemów na przykładzie fizyki, chemii i geometrii*, Warszawa: PWN.
- Kuśpit M., Tychmanowicz A., Zdybel J. (2015), *Twórczość. Kreatywność. Innowacyjność*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- László E. (1972), *Introduction to Systems Philosophy*, Warszawa: PWN.
- Lech K. (1964), *System nauczania*, Warszawa: PWN.
- Meyer J.D., Salovey P. (1995), *Emotional intelligence and the construction and regulation of feeling*, "Applied and Preventive Psychology", 4, 197–208
- Meyer J.D., Carrichi J., Forgas J.P. (2001), *Emotional intelligence and everyday life*, Nowy Jork: Psychology Press.
- Mönks F.J. (1990), *Poradnictwo i wspieranie szczególnie zdolnych uczniów*, „Annales UMCS”, sec. J, Pedagogia–Psychologia, vol. III.
- Nęcka E. (2003), *Inteligencja. Geneza, struktura, funkcje*, Gdańsk: GWP.
- Nosal C. (1992), *Diagnoza typów osobowości*, Warszawa: PWN.
- Okoń W. (1962), *W poszukiwaniu systemu dydaktyczno-wychowawczego*, „Nowa Szkoła”, 7/8, 36–41
- Okoń W. (1976), *Podstawy wykształcenia ogólnego*, Warszawa: Wydawnictwo Nasza Księgarnia.
- Okoń W. (1995), *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Obuchowski K. (1985), *Adaptacja twórcza*, Warszawa: Wydawnictwo Książka i Wiedza.
- Obuchowski K. (1993), *Człowiek intencjonalny*, Warszawa: PWN.
- Popek S. (1984), *Metodyka zajęć plastycznych w klasach początkowych*, Warszawa: WSiP
- Popek S. (1988), *Zdolności i uzdolnienia – podstawy teoretyczne*, [w:] S. Popek (red.), *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*, Warszawa: WSiP, 9–39
- Popek S. (1989), *Zdolności i uzdolnienia a skuteczność procesu nauczania młodzieży w świetle ocen szkolnych*, [w:] A. Gurycka (red.), *Podmiotowość w doświadczeniach wychowawczych dzieci i młodzieży*, Warszawa: Wydawnictwo UW, 72–89
- Popek S. (1990), *Kwestionariusz Twórczego Zachowania KANH*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Popek S. (1996), *Zdolności i uzdolnienia jako osobowościowe właściwości człowieka*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Popek S. (2003), *Człowiek jako jednostka twórcza*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Popek S. (2010), *Psychologia twórczości plastycznej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Popek S. (2015), *W kręgu aktywności twórczej*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Popek S. (2016), *W cieniach mistrzów*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Renzulli J.S. (1977), *Enrichment triad model*, Wethersfield: Creative Learning Press.
- Sternberg R.J. (1988), *A three-faced model of creativity*, [w:] R.J. Sternberg (red.), *The Nature of Creativity*, Cambridge: CUP, 125–147.
- Strelau J. (1977), *Inteligencja człowieka*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

- Szewczuk W. (2000), *Podstawy psychologii*, Warszawa: WSSE, Fundacja Innowacja.
- Śliwerski B. (2012), *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Taracha M. (2010), *Inteligencja emocjonalna a wykorzystanie potencjału intelektualnego*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Torrance E.P. (1962), *Guiding creative talent*, Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Urban K. (1982), *Vom Genie Zum Hochbegabten*, [w:] K. Urban (red.), *Hochbegabten Kinder*, Heidelberg: Schindele, 17–31
- Urban K. (1988), *Recent trends in creativity research and theory*, Monachium: European Conference of the European Council for High Ability.

SUMMARY

The topic of this article concerns an immensely current and important field of psycho-didactic knowledge which is linked to the essence of social and personal development of children, young people and adults in the age of “the society of knowledge and progress”.

Nowadays, the social reality is characterized by fast scientific and technological progress, expiration of simple actions in favour of those which are more complicated mentally and practically which brings about the need for creative and innovative people. In such conditions it is necessary to transform the educational strategies on all levels. That is why this article outlines the theoretical model of personality with the special attention being paid to special and creative talents in systemic, holistic and interactive perspectives. This model also takes into consideration the individual differences in human psyches which make the structure of these talents so diverse and remote from the traditional schema based on the theory of intelligence. The delineated model of psyche shows the necessity to reconstruct the didactic system which means the departure from reproductive and presentative strategies (the traditional school system) to the poly-method strategies (modern school system, based on the interaction of individual differences).

Keywords: creativity; interactive psychological theory; education

*Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej. Wydział Pedagogiki i Psychologii

**Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej. Wydział Pedagogiki i Psychologii

***Uniwersytet Śląski. Wydział Pedagogiki i Psychologii

*RYSZARDA EWA BERNACKA, **STANISŁAW LEON POPEK,
***MARCIN GIERCZYK

*ebernack@wp.pl, **s.popek@poczta.umcs.lublin.pl, ***marcin83@poczta.onet.pl

*Kwestionariusz Twórczego Zachowania KANH III –
prezentacja właściwości psychometrycznych*

The Creative Behaviour Questionnaire CBQ III – presentation
of the psychometric properties

STRESZCZENIE

KANH III składa się z dwóch skal konformizm–nonkonformizm które przynależą do sfery osobowości oraz skali zachowania heurystyczne–zachowania algorytmiczne, która przynależy do sfery poznawczej. Każda skala diagnozuje 13 właściwości dymensjonalnych o charakterze kontinuum. Kwestionariusz składa się z 26 stwierdzeń. Rzetelność narzędzia mierzona metodą test–retest wynosi 0,95. Korelacja między wersjami polską i angielską dla skali K–N = 0,95, zaś dla skali A–H = 0,96. Rzetelność obliczona (N = 4271) przy pomocy *alfa* Cronbacha dla skali K–N = 0,69, dla skali A–H = 0,65. Normy zostały opracowane w skali stenowej dla grupy wiekowej 15–60 lat i uwzględniają odmienne wyniki dla kobiet i mężczyzn w skali K–N. W skali A–H wyniki zostały opracowane dla obu płci razem. Prezentowane są też wyniki analizy czynnikowej oraz trafności kryterialnej KANH III.

Słowa kluczowe: twórcze zachowanie; Kwestionariusz Twórczy Zachowania KANH III; Stanisław Popek

WPROWADZENIE

Kwestionariusz Twórczego Zachowania KANH w pierwszej wersji został opublikowany w 1989 roku. Wersja zmodyfikowana, prezentowana w tym artykule, była inspirowana pracami Ryszardy Bernackiej (2003, 2004a) i Macieja Karwowskiego (2006). Po upływie prawie 27 lat od opracowaniu tego narzędzia

i konstruktywnie krytycznych analizach właściwości psychometrycznych (Karwowski, Gralewski 2013) autorzy powyższych prac zgodnie twierdzą, że jest to ciągle przydatne narzędzie w psychologii twórczości, operacjonalizujące koncepcję pomiaru. Podstawy teoretyczne kwestionariusza znajdują się w pracach Stanisława Leona Popka (1989–2000). Syntetyzując najważniejsze założenia koncepcji Popka, należy podkreślić, że postawę twórczą definiuje on jako aktywny stosunek do świata i życia, wyrażający się potrzebą poznania i świadomego przetwarzania zastanej rzeczywistości, a także własnego „ja”. Podkreśla uwarunkowania genetyczne i kształtowanie się postawy w wyniku indywidualnych doświadczeń człowieka. Zakłada nadrzędną, choć nie deterministyczną rolę energii osobowościowej w postawie twórczej, która jest czynnikiem wyzwalamym, organizującym i ukierunkowującym działanie na ekspresję i wykorzystanie możliwości, czyli „samourzeczywistnienie się” człowieka. Popok uważa postawę za właściwość potencjalną, którą można zmierzyć przy pomocy kwestionariusza, i realizacyjną, która może przejawiać się w wytworze. Operacjonalizuje postawę twórczą i odtwórczą poprzez dwie sfery: poznawczą i charakterologiczną. Sfera poznawcza obejmuje dyspozycje intelektualne, a ich określony zestaw tworzy zachowania algorytmiczne i heurystyczne. Sfera charakterologiczna obejmuje właściwości należące do struktury osobowości, składające się na konformizm i nonkonformizm. Postawa twórcza jest efektem konfiguracji nonkonformizmu i zachowań heurystycznych, natomiast postawa odtwórcza – konformizmu i zachowań algorytmicznych.

Przypomnijmy, że KANH I (1989/2000) składa się z 60 pytań i posiada cztery oddzielne podskale: (K) konformizm i (N) nonkonformizm oraz (A) zachowania algorytmiczne i (H) zachowania heurystyczne. Możliwe odpowiedzi to: „tak”, „nie”, „nie wiem”. Normy są opracowane dla obu płci łącznie (od 12;6 dla 24. roku życia).

Szczegółowy zakres prac nad wersją zmodyfikowaną KANH III został przedstawiony wcześniej (Bernacka 2009). W tym artykule zajmiemy się prezentacją właściwości psychometrycznych narzędzia. Opisując w skrócie KANH III, należy stwierdzić, że liczba pytań wynosi 26 i zawiera dwie skale o charakterze wymiaru (kontinuum), które diagnozują 13 właściwości ze skali konformizm–nonkonformizm (K–N) oraz 13 właściwości ze skali zachowania algorytmiczne–zachowania heurystyczne (A–H). Wprowadzono następujący sposób udzielania odpowiedzi: A – tak, B – raczej tak, C – nie mam zdania, D – raczej nie, E – nie. Skrócono instrukcję dla osób badanych. Charakterystyka poszczególnych cech wchodzących w skład skali konformizm–nonkonformizm KANH znajduje się w innych opracowaniach (Bernacka 2004, 2013).

TREŚĆ KANH III I CBQ III

KANH III

Kwestionariusz składa się ze stwierdzeń związanych z różnymi czynnościami człowieka wykonywanymi w procesie uczenia. Określ, w jakim stopniu konstatacje zawarte w tabeli odzwierciedlają Twoje zachowania, preferencje, cechy czy przekonania, przekreślając odpowiednią literę. Nie opuszczaj stwierdzeń.

	Treść stwierdzenia	A – tak B – raczej tak C – nie mam zdania D – raczej nie E – nie
1.	Lubię tworzyć wypowiedzi pisemne.	A B C D E
2.	Szybko się przystosowuję do nowych miejsc czy sytuacji.	A B C D E
3.	Jestem dociekliwa(-y) w stosunku do nowych informacji czy zjawisk, z którymi się stykam.	A B C D E
4.	Lubię dowodzić ludźmi i panować nad sytuacją.	A B C D E
5.	Uważam, że inni ludzie mają prawo mieć własne poglądy, opinie czy przekonania, nawet jeśli się z nimi nie zgadzam.	A B C D E
6.	Rozwiązuję problemy samodzielnie, nie wzorując się na innych.	A B C D E
7.	W sytuacjach nowych czy trudnych najsprawniej działam samodzielnie.	A B C D E
8.	Kiedy się uczę, zawsze dążę do zrozumienia treści zagadnienia.	A B C D E
9.	Przykładam dużą wagę do tego, by zadania wykonywać inaczej niż rówieśnicy.	A B C D E
10.	Jestem uzdolniona(-y) artystycznie.	A B C D E
11.	Lubię fantazjować i mam wiele niecodziennych pomysłów.	A B C D E
12.	Decyzje zwykle podejmuję samodzielnie, nie kierując się naciskiem innych ludzi.	A B C D E
13.	Przejawiam ciekawość do wszystkiego, co mnie otacza.	A B C D E
14.	Podchodzę z różnych stron do rozwiązywania danego problemu.	A B C D E
15.	Lubię, kiedy ktoś udziela mi wskazówek, jak mam się uczyć.	A B C D E
16.	Jestem zwolenniczką(-kiem) wszelakich nowości.	A B C D E
17.	Konstruuje i ulepszam urządzenia, którymi posługuję się we własnym otoczeniu.	A B C D E
18.	Osiągam wyznaczone cele pomimo trudności.	A B C D E
19.	Nowe przekonujące argumenty powodują, że zwykle zmieniam poprzedni punkt widzenia.	A B C D E

20.	Trudne lub żmudne zadania wykonuję wytrwale, z zapałem i do końca.	A B C D E
21.	Chętnie poszerzam swoją wiedzę bez zachęty z zewnątrz.	A B C D E
22.	Lubię przejmować inicjatywę i podejmować działania.	A B C D E
23.	Lubię wymyślać różne ulepszenia w swoim otoczeniu.	A B C D E
24.	Jestem ostrożna(-y) w wypowiedzaniu opinii, gdyż obawiam się ośmieszenia.	A B C D E
25.	Zanim zastosuję się do nakazów czy rozporządzeń, analizuję ich sensowność.	A B C D E
26.	Odnoszę wrażenie, że jestem lepsza(-y) od innych, a to dodaje mi odwagi w działaniu.	A B C D E

Proszę wpisać swój
wiek..... i swoją płć.....

Dziękuję

Ponieważ kwestionariusz KANH pojawił się w światowej literaturze przedmiotu pod nazwą CBQ (Grochman, Szmidt 2012; Nęcka i in. 2006) oraz CBQ III (Bernacka 2016), przedstawiona została poprawiona wersja angielska CBQ III. Prace nad wersją anglojęzyczną przebiegały w następujący sposób: 15 osób dwujęzycznych, posługujących się językiem polskim i angielskim (mieszkających w Anglii), wypełniło najpierw wersję angielską, a potem polską. W trakcie rozwiązywania polskiej wersji badani nie mogli wracać do odpowiedzi udzielonych w wersji angielskiej. Sprawdzono statystycznie zgodności odpowiedzi i poprawiano sformułowania, testując kolejne osoby dwujęzyczne, po czym siedmiu sędziów kompetentnych (dwujęzycznych, będących pracownikami naukowymi uniwersytetu Oksford) oceniło w skali pięciostopniowej Likerta zgodność treści wersji polskiej i angielskiej (zgodność = 0,96). Następnie kolejna grupa 30 osób dwujęzycznych (mieszkających w Anglii) wypełniła najpierw wersję angielską, a potem polską, aby sprawdzić rzetelność obu wersji narzędzia (tabela 2 w dalszej części artykułu). Treść ostateczną CBQ III prezentujemy poniżej.

CBQ III

The questionnaire CBQ III contains statements concerning different human activities and processes that take place while learning or while performing an action. In order to answer the questions, please underline the letter corresponding to the answer which you agree with most. Do not omit to mark any statements.

No	STATEMENT	A – yes B – probably yes C – no opinion D – probably no E – no
1.	I enjoy expressing my thoughts in writing.	A B C D E
2.	I quickly adapt to new places and situations.	A B C D E
3.	I inquisitively analyze any new information or phenomenon I come across.	A B C D E
4.	I enjoy being in charge of people and situations.	A B C D E
5.	I believe other people are entitled to their own opinions, views and beliefs, even if I do not agree with them.	A B C D E
6.	I solve problems independently, without following other people's ideas.	A B C D E
7.	I deal with new or difficult situations most efficiently when I can work independently.	A B C D E
8.	When I study, I always aim to understand the crux of the issue.	A B C D E
9.	I attach great importance to performing tasks in a way that is different to how other people of my age group perform them.	A B C D E
10.	I am artistically gifted.	A B C D E
11.	I enjoy daydreaming and I have plenty of original ideas.	A B C D E
12.	I usually make decisions independently and am not influenced by pressure from other people.	A B C D E
13.	I am curious about everything that surrounds me.	A B C D E
14.	I try to approach a given task from various angles.	A B C D E
15.	I like it when somebody gives me hints on how to learn.	A B C D E
16.	I support all innovations.	A B C D E
17.	I construct and improve the appliances I use in my own environment.	A B C D E
18.	I reach my goals despite any difficulties.	A B C D E
19.	New and convincing arguments usually make me change my point of view.	A B C D E
20.	I perform strenuous and difficult tasks with persistence and enthusiasm, right up to the end.	A B C D E
21.	I like to expand my knowledge and I don't need encouragement to do that.	A B C D E
22.	I enjoy taking the initiative and acting accordingly.	A B C D E
23.	I like thinking of various improvements in my environment.	A B C D E
24.	I am cautious when expressing an opinion for the fear of being ridiculed.	A B C D E
25.	Before I comply with regulations or directives, I first check if they make sense.	A B C D E
26.	I feel that I am better than others and this encourages me to act.	A B C D E

Please write
your age..... and your sex

Thank you

KLUCZ KANH III (CBQ III)

Pytania w wersji zmodyfikowanej KANH mają w większości charakter stwierdzeń pozytywnych, aby uniknąć tendencji badanych do przedstawiania się w bardziej pozytywnym świetle. Odpowiedzi punktuje się według następującego klucza: A (tak) – 4 pkt; B (raczej tak) – 3 pkt; C (nie mam zdania) – 2 pkt; D (raczej nie) – 1 pkt; E (nie) – 0 pkt. Wyjątek stanowią pytania 15 oraz 24 – w ich przypadku należy odwrócić punktację za odpowiedzi (jedynie C – 2 pkt pozostaje bez zmian).

Cechy, które wchodzą w skład poszczególnych skal i numery stwierdzeń, które diagnozują cechy, prezentuje tabela 1.

Tabela 1. Cechy i numery stwierdzeń w obrębie skal

Postawa odtwórcza <i>Imitative attitude</i>		Postawa twórcza <i>Creative attitude</i>	
Konformizm <i>Conformity</i>	Numer stwierdzenia <i>Number of statement</i>	Numer stwierdzenia <i>Number of statement</i>	Nonkonformizm <i>Non-confirmity</i>
Sztywność intelektualna <i>Intellectual stiffness</i>		2	Elastyczność adaptacyjna <i>Adaptational flexibility</i>
Podporządkowanie <i>Subordination</i>		4	Dominacja <i>Dominance</i>
Nietolerancyjność <i>Intolerance</i>		5	Tolerancyjność <i>Tolerance</i>
Niesamodzielność <i>Reliance</i>		7	Samoorganizacja <i>Self-organisation</i>
Stereotypowość <i>Stereotypicality</i>		9	Oryginalność <i>Originality</i>
Zależność <i>Dependence</i>		12	Niezależność <i>Independence</i>
Defensywność <i>Defensiveness</i>		16	Otwartość <i>Openness</i>
Uległość <i>Submissiveness</i>		18	Konsekwencja <i>Consistency</i>
Słaba odporność i wytrwałość <i>Low resilience and perseverance</i>		20	Odporność i wytrwałość <i>Resilience and perseverance</i>
Pasywność <i>Passiveness</i>		22	Aktywność <i>Activeness</i>
Lękliwość <i>Timidity</i>	24		Odwaga <i>Courage</i>

Brak krytycyzmu <i>Lack of criticism</i>		25	Samokrytycyzm <i>Self-criticism</i>
Niskie poczucie własnej wartości <i>Low self-esteem</i>		26	Wysokie poczucie własnej wartości <i>High self-esteem</i>
<i>Zachowania heurystyczne</i> <i>Heuristic behaviour</i>		<i>Zachowania algorytmiczne</i> <i>Algorithmic behaviour</i>	
Twórczość werbalna <i>Verbal creativity</i>	1		Odtwórczość werbalna <i>Verbal imitativity</i>
Duża refleksyjność <i>High reflectivity</i>	3		Mała refleksyjność <i>Low reflectivity</i>
Samodzielność intelektualna <i>Intellectual self-reliance</i>	6		„Wdrukowywanie się” <i>Copying</i>
Uczenie się przez zrozumienie <i>Learning through understanding</i>	8		Uczenie się przez rozumienie <i>Learning through reasoning</i>
Uzdolnienia artystyczne <i>Artistic aptitude</i>	10		Brak uzdolnień artystycznych <i>Lack of artistic aptitude</i>
Wyobraźnia twórcza <i>Creative imagination</i>	11		Wyobraźnia odtwórcza <i>Imitative imagination</i>
Samodzielność obserwacji <i>Independence of observation</i>	13		Spostrzegawczość kierowana <i>Guided perceptiveness</i>
Myślenie dywergencyjne <i>Divergent thinking</i>	14		Myślenie konwergencyjne <i>Convergent thinking</i>
Uczenie się samodzielne <i>Independent learning</i>		15	Uczenie się ukierunkowane <i>Guided learning</i>
Sprawność i umiejętność konstrukcyjna <i>Constructional skill and aptitude</i>	17		Niska sprawność i umiejętność konstrukcyjna <i>Low constructional skill and aptitude</i>
Elastyczność intelektualna <i>Intellectual flexibility</i>	19		Sztywność intelektualna <i>Intellectual stiffness</i>
Aktywność poznawcza <i>Cognitive activeness</i>	21		Bierność poznawcza <i>Cognitive passiveness</i>
Pomysłowość techniczna <i>Technical ingenuity</i>	23		Brak pomysłowości technicznej <i>Lack of technical ingenuity</i>

Źródło: opracowanie własne.

PARAMETRY RZETELNOŚCI I MOCY DYSKRYMINACYJNYCH POZYCJI

Z uwagi na charakter narzędzia, które u swych podstaw ma koncepcję postawy twórczej, rzetelność należy obliczać oddzielnie dla poszczególnych skal. Najpierw prezentujemy wyniki dla wersji polskiej i angielskiej sprawdzone na osobach dwujęzycznych (tabela 2).

Tabela 2. Rzetelność skal CBQ III i KANHIII (N = 30)

Wersja	Współczynnik rzetelności	Skala K–N	Skala A–H
Angielska	<i>alfa</i> Cronbacha	0,80	0,83
Polska	<i>alfa</i> Cronbacha	0,80	0,82
Angielsko-polska	korelacja pomiędzy wersjami	0,95	0,96
Angielsko-polska	Spearman–Brown	0,97	0,98
Angielsko-polska	Guttman Split–Half	0,97	0,98

Źródło: opracowanie własne.

Analizę wyników przeprowadzono na danych uzyskanych od osób w wieku 15–60 lat w liczbie 4271. Dane zostały zgromadzone w wyniku badań ludności z terenu województw: lubelskiego, łódzkiego, podlaskiego. Charakterystykę grupy badanej zawarto w tabeli 3.

Tabela 3. Charakterystyka grupy badanej (wiek, liczebność, płeć)

Wiek	Liczebność (kobiety i mężczyźni)	Procent kobiet	Procent mężczyzn
15–16	745	52	48
17–19	1712	60	40
20–22	624	55	45
23–28	548	50	50
29–39	221	53	47
40–49	216	52	48
50–60	205	50	50

Źródło: opracowanie własne.

Rzetelność obliczona dla wersji zmodyfikowanej KANH III przy pomocy *alfa* Cronbacha dla skali K–N = 0,69, dla skali A–H = 0,65. Moce dyskryminacyjne poszczególnych pozycji wchodzących w skład skali A–H znajdują się w tabeli 4, zaś wchodzących w skład skali K–N – w tabeli 5. Porównując te wyniki do prezentowanych w 2009 roku, należy stwierdzić, że rzetelność jest mniejsza, ale przy tak dużej grupie osób badanych wystarczająca.

Tabela 4. Moc dyskryminacyjna pozycji skali A–H (N = 4271)

Pozycje skali A–H	Średnia skali po usunięciu pozycji	Wariancja skali po usunięciu pozycji	Korelacja pozycji ogółem	<i>Alfa</i> Cronbacha po usunięciu pozycji
H1	26,26	34,79	0,24	0,64
H3	25,38	35,02	0,28	0,63
H6	25,49	37,13	0,23	0,64
H8	25,11	36,57	0,26	0,64
H10	26,68	34,35	0,25	0,64
H11	25,68	34,82	0,27	0,64
H13	25,47	34,41	0,39	0,61
H14	25,41	35,56	0,37	0,62
A15	25,04	36,40	0,32	0,63
H17	26,69	33,11	0,29	0,64
H19	26,64	33,41	0,26	0,64
H21	25,71	34,12	0,42	0,61
H23	25,95	33,27	0,42	0,61

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 5. Moc dyskryminacyjna pozycji skali K–N (N = 4271)

Pozycje skali K–N	Średnia skali po usunięciu pozycji	Wariancja skali po usunięciu pozycji	Korelacja pozycji ogółem	<i>Alfa</i> Cronbacha po usunięciu pozycji
N2	24,99	31,97	0,37	0,67
N4	25,63	30,04	0,43	0,66
N5	25,15	31,54	0,35	0,66
N7	24,99	31,97	0,37	0,67
N9	25,63	30,04	0,43	0,66
N12	25,37	31,61	0,35	0,67
N16	26,16	32,55	0,28	0,68
N18	24,93	32,73	0,36	0,67
N22	25,12	32,81	0,26	0,69
K24	25,11	32,97	0,26	0,69
N25	24,93	34,21	0,21	0,69
N26	26,17	32,07	0,29	0,68

Źródło: opracowanie własne.

Zbiorczo prezentujemy też w tabelach 6 i 7 wyniki rzetelności uzyskane dla KANH III w poszczególnych przedziałach wiekowych.

Tabela 6. Statystyka *alfa* Cronbacha dla skali zachowanie algorytmiczne–heurystyczne w poszczególnych przedziałach wiekowych

15–16 lat	17–19 lat	20–22 lata	23–28 lat	29–39 lat	40–49 lat	50–60 lat
0,68	0,64	0,64	0,68	0,61	0,64	0,73

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 7. Statystyka *alfa* Cronbacha dla skali konformizm–nonkonformizm w poszczególnych przedziałach wiekowych

15–16 lat	17–19 lat	20–22 lata	23–28 lat	29–39 lat	40–49 lat	50–60 lat
0,67	0,66	0,70	0,75	0,72	0,68	0,75

Źródło: opracowanie własne.

Na zakończenie warto dodać że test–retest obliczony współczynnikiem korelacji Pearsona w odstępie trzech tygodni ($N = 441$) wyniósł 0,95, co należy uznać za wynik wysoki.

ANALIZA CZYNNIKOWA KANH III

W celu określenia wewnętrznej struktury skali K–N została wykonana eksploracyjna analiza czynnikowa metodą głównych składowych (kryterium Kaisera = 0,76). Do określenia liczby czynników użyto kryterium wykresu osypiska i ustalono, że należy wyodrębnić cztery czynniki, które wyjaśniają łącznie 49% wariacji wyników skali konformizm–nonkonformizm, co wskazuje że są one przeciętnie silne. Po wykonaniu analizy z rotacją ortogonalną czynników metodą Varimax stwierdzono, że można wskazać cztery czynniki, które po analizie treści stwierdzeń zatytułowano i zaprezentowano w formie tabel, w kolejności od największych ładunków czynnikowych (tabele 8–11).

Tabela 8. Czynniki I: motywacja samoistna

Konformizm	Numer stwierdzenia	Ładunek czynnikowy	Nonkonformizm
Słaba odporność i wytrwałość	20	0,69	Odporność i wytrwałość
Uległość	18	0,63	Konsekwencja
Zależność	12	0,56	Niezależność
Niesamodzielność	7	0,52	Samoorganizacja
Brak krytycyzmu	25	0,49	Samokrytycyzm

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 9. Czynniki II: krytyczna niezależność

Konformizm	Numer stwierdzenia	Ładunek czynnikowy	Nonkonformizm
Podporządkowanie	4	0,68	Domincja
Nietolerancyjność	5	0,65	Tolerancyjność
Niskie poczucie własnej wartości	26	0,56	Wysokie poczucie własnej wartości
Pasywność	22	0,54	Aktywność
Stereotypowość	9	0,44	Oryginalność

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 10. Czynniki III: otwartość

Konformizm	Numer stwierdzenia	Ładunek czynnikowy	Nonkonformizm
Defensywność	16	0,74	Otwartość
Sztynność intelektualna	2	0,67	Elastyczność adaptacyjna

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 11. Czynniki IV: odwaga

Konformizm	Numer stwierdzenia	Ładunek czynnikowy	Nonkonformizm
Lękliwość	24	0,86	Odwaga

Źródło: opracowanie własne.

Aby określić wewnętrzną strukturę skali A–H, wykonano eksploracyjną analizę czynnikową metody głównych składowych (kryterium Kaisera = 0,75). Do ustalenia liczby czynników użyto kryterium wykresu osypiska i stwierdzono, że należy wyodrębnić cztery czynniki, które wyjaśniają łącznie 48% wariacji wyników skali A–H, co wskazuje, że są przeciętnie silne. Po wykonaniu analizy z rotacją ortogonalną czynników metodą Varimax uznano, że można wskazać cztery czynniki, które po analizie treści stwierdzeń zatytułowano i zaprezentowano w formie tabel, w kolejności od największych do najmniejszych ładunków czynnikowych (tabele 12–15). Analiza struktury czynnikowej KANH III może być uznana za test trafności teoretycznej narzędzia.

Tabela 12. Czynniki I: refleksyjna otwartość

Zachowania heurystyczne	Numer stwierdzenia	Ładunek czynnikowy	Zachowania algorytmiczne
Aktywność poznawcza	21	0,64	Bierność poznawcza
Uczenie się przez zrozumienie	8	0,63	Uczenie się przez rozumienie
Myślenie dywergencyjne	14	0,62	Myślenie konwergencyjne
Duża refleksyjność	3	0,52	Mała refleksyjność
Samodzielność obserwacji	13	0,50	Spostrzegawczość kierowana
Samodzielność intelektualna	6	0,46	„Wdrukowywanie się”

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 13. Czynniki II: uzdolnienia innowacyjne

Zachowania heurystyczne	Numer stwierdzenia	Ładunek czynnikowy	Zachowania algorytmiczne
Sprawność i umiejętność konstrukcyjna	17	0,81	Niska sprawność i umiejętność konstrukcyjna
Pomysłowość techniczna	23	0,74	Brak pomysłowości technicznej

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 14. Czynniki III: uzdolnienia twórcze

Zachowania heurystyczne	Numer stwierdzenia	Ładunek czynnikowy	Zachowania algorytmiczne
Uzdolnienia artystyczne	10	0,74	Brak uzdolnień artystycznych
Wyobraźnia twórcza	11	0,74	Wyobraźnia odtwórcza
Twórczość werbalna	1	0,46	Odtwórczość werbalna

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 15. Czynniki IV: samodzielność poznawcza

Zachowania heurystyczne	Numer stwierdzenia	Ładunek czynnikowy	Zachowania algorytmiczne
Elastyczność intelektualna	19	0,73	Szttywność intelektualna
Uczenie się samodzielne	15	0,60	Uczenie się ukierunkowane

Źródło: opracowanie własne.

TRAFNOŚĆ KANH III

W celu określenia trafności kryterialnej posłużono się Inwentarzem Osobowości NEO–FFI Paula Costy i Roberta R. McCrae’a (Szczepaniak, Śliwińska i in. 1998), kwestionariuszem *Style zachowania się* (Strzałecki 1999) oraz Heuristic Problem-Solving Questionnaire (Groner, Groner 1990 za: Haller, Courvoisier 2010 – polska wstępna adaptacja autorów artykułu). Współczynniki korelacji Pearsona prezentuje tabela 16.

Tabela 16. Korelacja między skalami KANH III a wymiarami osobowości, NEO–FFI, czynnikami *Style zachowania się*, Kwestionariuszem Heurystyczności (N = 441)

Skale	Skala K–N	Skala A–H
Ekstrawersja	0,36** p = 0,001	
Otwartość	0,03 p = 0,798	0,18 p = 0,097
Ugodowość	-0,09 p = 0,382	
Sumienność	0,36** p = 0,001	
Neurotyczność	-0,27** p = 0,007	
Siła ego	0,38** p = 0,000	
Samorealizacja	0,39** p = 0,000	
Wewnętrzna sterowność	0,41** p = 0,000	
Aprobata życia	0,30** p = 0,000	
Giętkość struktur poznawczych		0,467** p = 0,000
Heuristic Questionnaire (Kwestionariusz Heurystyczności)		0,214* p = 0,046

**p < 0,01– istotność dwustronna; *p < 0,05 – istotność dwustronna

Źródło: opracowanie własne.

Pierwszym ustaleniem jest istotna korelacja skal KANH III ze skalami *Style zachowania się* autorstwa Andrzeja Strzałeckiego, co dowodzi, że oba instrumenty pomiarowe wywodzą się z podobnego podłoża teoretycznego zarówno w rozumieniu składnika osobowościowego, jak i poznawczego.

Mimo założenia, że skala K–N składa się z właściwości osobowościowych, istotne korelacje wystąpiły tylko między ekstrawersją a sumiennością oraz odnotowana została ujemna korelacja ze skalą neurotyczność NEO–FFI. Nonkonformizmowi towarzyszą towarzyskość i dokładność oraz pracowitość, ale nie brak kontroli emocjonalnej. Nie ma też związku między skalą A–H a otwartością na doświadczenie i między K–N a ugodowością. Cechy te treściowo nawiązują do skal KANH III, ale – jak się okazało – ich geneza teoretyczna jest zupełnie różna. Określenie trafności skali A–H było kłopotliwa ze względu na jej samoopisowy charakter, np. skorelowana z testem zdolności twórczych TCT–DP okazała się ujemna (Karwowski, Gralewski 2013). Co więcej, nawiązuje raczej do konstruktury stylu poznawczego. Na rodzimym gruncie odczuwalny jest brak porównywalnej metody w zakresie skali A–H, dlatego autorzy po wstępnej adaptacji posłużyli się Kwestionariuszem Heurystyczności. Korelacja okazała się istotna, czyli oba narzędzia mierzą podobnie rozumianą sferę poznawczą. Podsumowując, można stwierdzić, że KANH III spełnia kryterium trafności narzędzia w zakresie skali K–N i A–H.

STATYSTYCZNY OPIS ROZKŁADU WYNIKÓW

Podstawowe wartości statystyczne rozkładu wyników prezentuje tabela 17. Aby przeprowadzić ich standaryzację, sprawdzono normalność rozkładu wyników dla skal KANH III, wieku i płci (kolejne tabele).

Tabela 17. Wartości podstawowych statystyk skal KANH III w całej badanej grupie (15–60 lat; N = 4721)

Podstawowe statystyki	Skala K–N	Skala A–H	Postawa twórcza
Średnia arytmetyczna	33,62	32,75	66,37
Standardowy błąd średniej	0,09	0,10	0,17
Mediana	34,00	33,00	67,00
Modalna	35,00	35,00	64,00
Odchylenie standardowe	6,49	6,55	11,54
Wariancja	42,17	42,90	133,22
Skośność	-0,29	0,02	-0,22

Standardowy błąd skośności	0,03	0,03	0,03
Kurtoza	0,03	0,97	0,15
Standardowy błąd kurtozy	0,07	0,07	0,07
Minimum	8,00	6,00	19,00
Maksimum	52,00	80,00	120,00

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 18. Wyniki analizy przeprowadzonej za pomocą testu Kołmogorow–Smirnow (w różnych grupach wiekowych)

15–60 lat				15–16 lat			
		Skala K–N	Skala A–H	Postawa twórcza	Skala K–N	Skala A–H	Postawa twórcza
Parametry rozkładu normalnego	Średnia	33,62	32,75	66,37	33,71	33,04	66,75
	Odchylenie standardowe	6,49	6,55	11,54	6,52	6,70	11,65
Istotność asymptotyczna (dwustronna)		0,000	0,000	0,000	0,003	0,027	0,066
17–19 lat				20–22 lat			
Parametry rozkładu normalnego	Średnia	33,19	32,22	65,41	32,91	32,08	64,99
	Odchylenie standardowe	6,09	6,39	10,98	6,67	6,65	11,84
Istotność asymptotyczna (dwustronna)		0,005	0,025	0,231	0,006	0,181	0,222
23–28 lat				29–39 lat			
Parametry rozkładu normalnego	Średnia	34,05	33,24	67,29	34,72	33,58	68,30
	Odchylenie standardowe	6,99	6,65	12,10	6,38	5,79	10,63
Istotność asymptotyczna (dwustronna)		0,002	0,109	0,056	0,393	0,349	0,335
40–49 lat				50–60 lat			
Parametry rozkładu normalnego	Średnia	34,89	34,12	69,01	35,44	34,46	69,90
	Odchylenie standardowe	6,16	6,57	11,15	7,45	6,82	13,00
Istotność asymptotyczna (dwustronna)		0,005	0,089	0,129	0,093	0,081	0,241

Źródło: opracowanie własne.

Dane statystyki Z Kołmogorowa–Smirnowa zawarte w tabeli 18 wskazują, że rozkład jest zgodny z normalnym dla skali zachowanie algorytmiczne–heurytyczne w następujących przedziałach wiekowych: 20–22, 23–28, 29–39, 40–49 oraz 50–60 lata, dla skali postawa twórcza we wszystkich przedziałach wiekowych, a dla skali konformizm–nonkonformizm w przedziałach wiekowych: 29–39 oraz 50–60 lat.

Tabela 19. Wyniki analizy testem U Manna–Whitneya różnic między kobietami i mężczyznami w skalach KANH (w różnych przedziałach wiekowych)

15–60 lat				15–16 lat	
	K–N	A–H	Postawa twórcza	K–N	A–H
Test U Manna–Whitneya	1850058,5	2186334,0	1985267,5	59756,5	63966,5
Istotność asymptotyczna (dwustronna)	0,000 i	0,170 n.i.	0,000 i	0,001 i	0,073 n.i.
17–19 lat			20–22 lat	23–28 lat	40–49 lat
Test U Manna–Whitneya	310437,5	334727,0	42522,0	26285,0	4654,5
Istotność asymptotyczna (dwustronna)	0,000 i	0,218 n.i.	0,022 i	0,000 i	0,011 n.i.

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 20. Wyniki analizy testem U Manna–Whitneya

15–60 lat, N = 4721					15–16 lat, N = 745		
	Płeć	N	Średnia ranga	Suma rang	N	Średnia ranga	Suma rang
K–N	K	2415	1974,07	4767378,50	390	348,72	136001,50
	M	1856	2346,70	4355477,50	355	399,67	141883,50
A–H	K	2415	2113,31	5103654,00	390	386,48	150728,50
	M	1856	2165,52	4019202,00	355	358,19	127156,50
Postawa twórcza	K	2415	2030,06	4902587,50			
	M	1856	2273,85	4220268,50			
17–19 lat, N = 1712					20–22 lata, N = 624		
K–N	K	1053	821,81	865368,50	358	298,28	106783,00
	M	659	911,93	600959,50	266	331,64	88217,00
A–H	K	1053	844,88	889658,00			
	M	659	875,07	576670,00			

23–28 lat, N = 548				40–49 lat, N = 216			
K–N	K	278	234,05	65066,00	114	98,33	11209,50
	M	270	316,15	85360,00	102	119,87	12226,50

K – kobieta, M – mężczyzna

Źródło: opracowanie własne.

Analiza testem rangowym U Manna–Whitneya, której wyniki przedstawiają tabele 19 i 20, wykazała, że różnice między mężczyznami a kobietami są istotne statystycznie w skali nonkonformizm w przedziałach wiekowych 15–60 lat: $U = 1850058,5$; $p < 0,05$ (istotność asymptotyczna dwustronna) oraz w przedziałach wiekowych 15–16 lat, 17–19 lat, 20–22 lata, 23–28 lat, 40–49 lat. Średnia ranga w grupie mężczyzn jest zawsze wyższa niż w grupie kobiet. Różnice między mężczyznami a kobietami są również istotne statystycznie w skali postawa twórcza $U = 1985267,5$; $p < 0,05$ (istotność asymptotyczna dwustronna) w przedziale wiekowym 15–60 lat. Średnia ranga w grupie mężczyzn jest wyższa ($M \text{ rang}2 = 2273,85$) niż w grupie kobiet ($M \text{ rang}1 = 2030,06$).

Tabela 21. Wyniki analizy testem t dla prób niezależnych skali postawa twórcza

Przedział wiekowy	Postawa twórcza				
	Test jednorodności wariancji Levene'a		Test t równości średnich		
15–16 lat	F	Istotność	t	df	Istotność dwustronna
		2,359	0,125 n.i	-1,422	743
17–19 lat	F	Istotność	t	df	Istotność dwustronna
	0,528	0,467 n.i	-2,452	1710	0,014 $p < 0,05$ i
20–22 lat	F	Istotność	t	df	Istotność dwustronna
	5,185	0,023 i	-1,745	533	0,082 n.i
23–28 lat	F	Istotność	t	df	Istotność dwustronna
	1,858	0,173 i	-4,111	546	0,000 $p < 0,001$ i

29–39 lat	Test jednorodności wariancji Levene'a		Test t równości średnich		
	F	Istotność	t	df	Istotność dwustronna
	0,345	0,557 n.i.	-4,144	219	0,000 $p < 0,001$ i
40–49 lat	Test jednorodności wariancji Levene'a		Test t równości średnich		
	F	Istotność	t	df	Istotność dwustronna
	3,305	0,070 n.i.	-1,434	214	0,153 n.i.
50–60 lat	Test jednorodności wariancji Levene'a		Test t równości średnich		
	F	Istotność	t	df	Istotność dwustronna
	0,089	0,766 n.i.	-0,117	203	0,907 n.i.

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 22. Statystyki dla grup istotnie różniących się w skali postawa twórcza

Przedział wiekowy	Płeć	N	Średnia	Odchylenie standardowe	Standardowy błąd średniej
17–19 lat	K	1053	64,90	10,84	0,33
	M	659	66,24	11,15	0,43
23–28 lat	K	278	65,22	12,25	0,73
	M	270	69,41	11,60	0,71
29–39 lat	K	119	65,66	10,64	0,96
	M	102	71,39	9,79	0,97

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 23. Wyniki analizy testem t dla prób niezależnych skali zachowanie algorytmiczne–heurystyczne

Przedział wieku	Zachowanie algorytmiczne–heurystyczne				
	Test jednorodności wariancji Levene'a		Test t równości średnich		
	F	Istotność	t	df	Istotność dwustronna
20–22 lat	0,086	0,769 n.i.	-0,940	622	0,348 n.i.

23–28 lat	Test jednorodności wariancji Levene'a		Test t równości średnich		
	F	Istotność	t	df	Istotność dwustronna
	0,291	0,589 n.i.	-1,011	546	0,317 n.i.
29–39 lat	Test jednorodności wariancji Levene'a		Test t równości średnich		
	F	Istotność	t	df	Istotność dwustronna
	2,567	0,111 n.i.	-0,943	219	0,346 n.i.
40–49 lat	Test jednorodności wariancji Levene'a		Test t równości średnich		
	F	Istotność	t	df	Istotność dwustronna
	0,329	0,567 n.i.	0,079	214	0,937 n.i.
50–60 lat	Test jednorodności wariancji Levene'a		Test t równości średnich		
	F	Istotność	t	df	Istotność dwustronna
	0,579	0,448 n.i.	0,875	203	0,382 n.i.

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 24. Wyniki analizy testem t dla prób niezależnych skali konformizm–nonkonformizm

Przedział wiekowy	Konformizm–nonkonformizm				
29–39 lat	Test jednorodności wariancji Levene'a		Test t równości średnich		
	F	Istotność	t	df	Istotność dwustronna
	0,880	0,349 n.i.	-6,301	219	0,000 P < 0,001 i
50–60 lat	Test jednorodności wariancji Levene'a		Test t równości średnich		
	F	Istotność	t	df	Istotność dwustronna
	0,537	0,465 n.i.	-1,008	203	0,315 n.i.

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 25. Statystyki dla grup istotnie różniących się w skali konformizm–nonkonformizm

Konformizm–nonkonformizm					
Przedział wiekowy	Płeć	N	Średnia	Odchylenie standardowe	Standardowy błąd średniej
29–39	K	119	32,41	6,02	0,55
	M	102	37,41	5,71	0,56

Źródło: opracowanie własne.

Analiza testem t-Studenta dla prób niezależnych w skali postawa twórcza wykazała, że wskaźnik postawy twórczej jest istotnie statystycznie wyższy u mężczyzn niż u kobiet w wieku:

- 17–19 lat $t(546) = -2,45; p < 0,05;$
- 23–28 lat $t(546) = -4,11; p < 0,001;$
- 29–39 lat $t(219) = -4,14; p < 0,001.$

Natomiast z analizy testem t-Studenta dla prób niezależnych w skali konformizm–nonkonformizm wynika, że nonkonformizm jest istotnie statystycznie wyższy u mężczyzn niż u kobiet w wieku 29–39 lat $t(219) = -6,30; p < 0,001.$

NORMY KANH III

Po otrzymaniu powyżej przedstawionych wyników przystąpiono do standaryzacji (Brzeziński 1996). Wyniki osób badanych w skali postawa twórcza były standaryzowane z uwzględnieniem płci w przedziałach wiekowych: 17–19, 23–28, 29–39, 15–60 lat. Wyniki osób badanych w skali konformizm–nonkonformizm były standaryzowane z uwzględnieniem płci we wszystkich przedziałach wiekowych z wyjątkiem 50–60 lat. Wyniki osób badanych w skali zachowanie algorytmiczne–heurystyczne nie były standaryzowane z uwzględnieniem płci w żadnym z przedziałów. Normy w zestawieniach tabelarycznych znajdują się poniżej. Wszystkie tabele zostały opracowane autorsko.

Tabela 26. Zbiorcze zestawienie punktów i stenów dla skali postawa twórcza bez podziału na płeć

Postawa twórcza							
15–16 lat		20–22 lata		40–49 lat		50–60 lat	
punkty	steny	punkty	steny	punkty	steny	punkty	steny
≤ 41	1	≤ 40	1	≤ 40	1	≤ 35	1
42–47	2	41–46	2	42–48	2	38–48	2
48–54	3	47–52	3	50–59	3	51–58	3
55–61	4	53–58	4	60–64	4	59–63	4

62–66	5	59–64	5	65–69	5	64–70	5
67–72	6	65–71	6	70–74	6	71–77	6
73–77	7	72–75	7	75–79	7	78–81	7
78–82	8	76–81	8	80–82	8	82–84	8
83–89	9	82–86	9	83–85	9	85–89	9
90 ≥	10	87 ≥	10	86 ≥	10	90 ≥	10

Tabela 27. Zbiorcze zestawienie punktów i stenów dla skali postawa twórcza kobiet

Postawa twórcza kobiet					
17–19 lat		23–28 lat		29–39 lat	
punkty	steny	punkty	steny	punkty	steny
≤ 43	1	≤ 38	1	≤ 45	1
44–47	2	39–46	2	46–49	2
48–53	3	47–52	3	50–55	3
54–58	4	53–59	4	56–59	4
59–64	5	60–65	5	60–64	5
65–70	6	66–70	6	65–70	6
71–75	7	71–77	7	71–77	7
76–80	8	78–83	8	78–82	8
81–84	9	84–86	9	83–84	9
85 ≥	10	87 ≥	10	85 ≥	10

Tabela 28. Zbiorcze zestawienie punktów i stenów dla skali postawa twórcza mężczyzn

Postawa twórcza mężczyzn					
17–19 lat		23–28 lat		29–39 lat	
punkty	steny	punkty	steny	punkty	steny
≤ 42	1	≤ 42	1	≤ 49	1
43–48	2	43–49	2	51–55	2
49–54	3	50–59	3	56–61	3
55–60	4	60–64	4	62–66	4
61–65	5	65–70	5	67–71	5
66–71	6	71–75	6	72–77	6
72–76	7	76–79	7	78–80	7
77–82	8	80–84	8	81–83	8
83–85	9	85–89	9	84–86	9
86 ≥	10	90 ≥	10	87 ≥	10

Tabela 29. Zbiorcze zestawienie punktów i stenów dla skali zachowanie algorytmiczne–heurystyczne bez podziału na płec

Zachowanie algorytmiczne–heurystyczne													
15–16 lat		17–19 lat		20–22 lat		23–28 lat		29–39 lat		40–49 lat		50–60 lat	
punkty	steny	punkty	steny	punkty	steny	punkty	steny	punkty	steny	punkty	steny	punkty	steny
≤19	1	≤17	1	≤18	1	≤18	1	≤22	1	≤19	1	≤18	1
20–22	2	18–22	2	19–21	2	19–23	2	23–24	2	20–23	2	19–23	2
23–25	3	23–25	3	22–24	3	24–26	3	25–26	3	24–28	3	24–27	3
26–29	4	26–28	4	25–28	4	27–30	4	27–30	4	29–30	4	28–31	4
30–32	5	29–31	5	29–31	5	31–33	5	31–33	5	31–34	5	32–34	5
33–36	6	32–35	6	32–34	6	34–36	6	34–35	6	35–36	6	35–38	6
37–39	7	36–38	7	35–38	7	37–39	7	36–38	7	37–39	7	39–40	7
40–42	8	39–41	8	39–41	8	40–42	8	39–42	8	40–41	8	41–42	8
43–44	9	42–48	9	42–44	9	43–45	9	43–44	9	42–44	9	43–45	9
45 ≥	10	49 ≥	10	45 ≥	10	46 ≥	10	45 ≥	10	45 ≥	10	46 ≥	10

Tabela 30. Zbiorcze zestawienie punktów i stenów dla skali konformizm–nonkonformizm kobiet

Konformizm–nonkonformizm kobiet											
15–16 lat		17–19 lat		20–22 lata		23–28 lat		29–39 lat		40–49 lat	
punkty	steny	punkty	steny	punkty	steny	punkty	steny	punkty	steny	punkty	steny
≤ 17	1	≤ 20	1	≤ 20	1	≤ 17	1	≤ 20	1	15	1
18–21	2	21–23	2	21	2	18–20	2	21–22	2	16–22	2
22–24	3	24–26	3	22–25	3	21–23	3	23–25	3	23–27	3
25–29	4	27–29	4	26–28	4	24–28	4	26–29	4	28–30	4
30–33	5	30–32	5	29–31	5	29–32	5	30–31	5	31–34	5
34–36	6	33–35	6	32–35	6	33–35	6	32–35	6	35–36	6
37–39	7	36–38	7	36–38	7	36–39	7	36–38	7	37–39	7
40–41	8	39–41	8	39–40	8	40–42	8	39–41	8	40–41	8
42–43	9	42–43	9	41–42	9	43–44	9	42–43	9	42–45	9
44 ≥	10	≥ 44	10	43 ≥	10	45 ≥	10	44 ≥	10	46 ≥	10

Tabela 31. Zbiorcze zestawienie punktów i stenów dla skali konformizm–nonkonformizm mężczyzn

Konformizm–nonkonformizm mężczyzn											
15–16 lat		17–19 lat		20–22 lata		23–28 lat		29–39 lat		40–49 lat	
punkty	steny	punkty	steny	punkty	steny	punkty	steny	punkty	steny	punkty	steny
≤ 21	1	≤ 20	1	≤ 17	1	≤ 19	1	≤ 26	1	≤ 23	1
22–24	2	21–23	2	18–21	2	20–24	2	27–28	2	24–26	2
25–28	3	24–27	3	22–25	3	25–29	3	29–32	3	27–30	3
29–32	4	28–30	4	26–29	4	30–33	4	33–34	4	31–33	4
33–34	5	31–33	5	30–33	5	34–35	5	35–37	5	34–36	5
35–37	6	34–36	6	34–37	6	36–38	6	38–39	6	37–38	6
38–39	7	37–39	7	38–40	7	39–41	7	40–41	7	39	7
40–43	8	40–42	8	41–43	8	42–43	8	42–45	8	40–41	8
44–46	9	43–45	9	44–45	9	44–45	9	46–47	9	42	9
47 ≥	10	46 ≥	10	46 ≥	10	46 ≥	10	48 ≥	10	43 ≥	10

Tabela 32. Zbiorcze zestawienie punktów i stenów dla skali konformizm–nonkonformizm bez podziału na płeć

Konformizm–nonkonformizm 50–60 lat	
punkty	steny
≤ 16	1
17–23	2
24–27	3

28–32	4
33–35	5
36–39	6
40–41	7
42–44	8
45–47	9
48 ≥	10

Tabela 33. Określenie nasilenia na podstawie wyniku stenowego

Steny	Poziom
1–4	niski
5–6	przeciętny
7–10	wysoki

Poziom niski – konformizm, zachowania algorytmiczne, postawa odtwórcza

Poziom wysoki – nonkonformizm, zachowania heurystyczne, postawa twórcza

ZAKOŃCZENIE

Prace nad konstruowaniem wersji zmodyfikowanej kwestionariusza KANH były żmudne i czasochłonne, ale autorzy mają poczucie satysfakcji z unowocześnienia narzędzia. Żywią nadzieję, iż mimo ogromnej popularności KANH I po KANH III czy też CBQ III będzie sięgało jeszcze większe grono praktyków i teoretyków, nie tylko w Polsce. Narzędzie to stwarza przeróżne możliwości i może inspirować do działań diagnostycznych, badawczych, wychowawczych oraz edukacyjnych.

BIBLIOGRAFIA

- Bernacka R.E. (2003), *Struktura czynnikowa skal konformizm i nonkonformizm Kwestionariusza Twórczego Zachowania KANH*, „Annales UMCS”, sec. J, Pedagogia–Psychologia, XVI, 31–45.
- Bernacka R.E. (2004), *Konformizm i nonkonformizm a twórczość*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Bernacka R.E. (2004a), *Osobowościowy mechanizm konformizmu i nonkonformizmu*, [w:] S. Popek, R.E. Bernacka, C. Domański, B. Gawda, D. Turska (red.), *Twórczość w teorii i praktyce*, Lublin: Wydawnictwo UMCS, 57–68.
- Bernacka R.E. (2005), *Osobowościowy mechanizm konformizmu i nonkonformizmu – specyfika funkcjonowania i przejawy w zachowaniu*, „Psychologia Rozwojowa”, 10 (2), 73–82.
- Bernacka R.E. (2009), *KANH III Questionnaire of Creative Behaviour – presentation of the revised version*, [w:] S. Popek, R.E. Bernacka, C. Domański, B. Gawda, D. Turska, A. Zawadzka (red.), *Psychologia twórczości. Nowe horyzonty*, Lublin: Wydawnictwo UMCS, 169–175.

- Bernacka R.E. (2013), *Wartości nonkonformistów konstruktywnych i pozornych*, [w:] M. Kuśpit (red.), *Barwy twórczości*, Lublin: Wydawnictwo UMCS, 385–399.
- Bernacka R.E. (2016), *Constructive and apparent nonconformists at school*, [w:] C. Pracana (red.), *Psychology Applications & Developments II. Advances in Psychology and Psychological Trends Series*, Lizbona: InScience Press, 105–115.
- Brzeziński J. (1996), *Metodologia badań psychologicznych*, Warszawa: PWN.
- Grohman M., Schmidt K. (2012), *Teaching for creativity: How to shape creative attitudes in teachers and in students*, [w:] M.B. Gregerson, H.T. Snyder, J.C. Kaufman (red.), *Teaching creatively and teaching creativity*, Nowy Jork: Springer Science & Business Media, 15–36.
- Groner R., Groner M. (1990), *Heuristische versus algorithmische Orientierung als Dimension des individuellen kognitiven Stils*, [w:] K. Grawe, R. Hönni, N. Semmer, F. Tschann (red.), *Über die richtige art, psychologie zu betreiben*, Getynga: Hogrefe Verlag, 415–330.
- Haller Ch., Courvoisier D. (2010), *Personality and Thinking Style in Different Creative Domains*, “Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts”, 4 (3), 149–160.
- Karwowski M. (2006), *Wybrane właściwości psychometryczne Kwestionariusza Twórczego Zachowania KANH Stanisława Popka*, [w:] M. Karwowski (red.), *Identyfikacja potencjału twórczego*, Warszawa: Transgresje, 195–236.
- Karwowski M., Gralewski J. (2013), *Kwestionariusz Twórczego Zachowania KANH: (konstruktywnie krytyczna) analiza psychometryczna*, [w:] M. Kuśpit (red.), *Barwy twórczości*, Lublin: Wydawnictwo UMCS, 211–243.
- Nęcka E., Grohman M., Słabosz A. (2006), *Creativity studies in Poland*, [w:] J.C. Kaufman, R.J. Sternberg (red.), *International handbook of creativity*, Nowy Jork: CUP, 270–306.
- Popek S. (2000), *Kwestionariusz Twórczego Zachowania KANH*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Popek S. (2001), *Człowiek jako jednostka twórcza*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Popek S. (2015), *W kręgu aktywności twórczej*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Strzałecki A. (1999), *Style zachowania się. Kwestionariusz (wersja A)*, Warszawa: Wydawnictwo UKSW.
- Szczepaniak P., Sliwińska M., Strelau J., Zawadzki B. (1998), *Inwentarz Osobowości NEO-FFI Paula T. Costy, Jr i Roberta R. McCrae’a*, Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.

SUMMARY

The CBQ III includes two subscales: Conformity-Nonconformity, which relates to the sphere of personality, and Algorithmic Behaviour-Heuristic Behaviour, which belongs to the cognitive sphere. Each subscale controls 13 traits distributed dichotomously, as continuous traits (continuum). The Questionnaire comprises 26 statements. The test-retest reliability is 0.95. Reliability assessed with Cronbach’s alpha for the Conformity-Nonconformity scale is 0.69 and for the Algorithmic Behaviour-Heuristic Behaviour – 0.65. The norms are prepared in the sten scale for the age brackets ranging from 15 to 60 years of age including sex on the Conformity-Nonconformity scale and without sex on the Algorithmic Behaviour-Heuristic Behaviour scale. In addition, the results of the factor analysis and the relevance criterion CBQ III are presented.

Keywords: creative attitude; the Creative Behaviour Questionnaire CBQ III; Stanisław Popek

Uniwersytet Jana Kochanowskiego. Wydział Pedagogiczny i Artystyczny

ANNA MARIA STAWECKA

anna.stawecka@wp.pl

*Postawa twórcza rodziców
wobec choroby przewlekłej dziecka*

Parents' creative attitude in relation to children with chronic illnesses

STRESZCZENIE

Oddziaływanie wychowawcze rodziny jest istotne dla przebiegu ogólnego, biopsychospołecznego rozwoju dziecka, kształtowania się jego postawy życiowej i zdrowia psychicznego. Szczególne wyzwanie pojawia się przed rodzicami dzieci przewlekle chorych. Od przyjmowanych przez nich postaw rodzicielskich, a także od postawy twórczej zależy to, w jaki sposób odbiorą wiadomość o chorobie dziecka oraz przystosują swoje dotychczasowe rodzinne i zawodowe życie do nowej, trudnej sytuacji.

Słowa kluczowe: dziecko; postawa twórcza; choroba przewlekła

WPROWADZENIE

Choroby przewlekłe bywają różnie definiowane. Aleksandra Maciarz podkreśla, że wśród charakterystycznych cech tego typu schorzeń wymienić można:

długi czas trwania (jedni podają, że trwa ona [choroba – A.M.S.], co najmniej, cztery tygodnie, inni, że dłużej niż trzy miesiące), łagodniejszy w porównaniu z chorobą krótkotrwałą przebieg, powodowanie trwałych, nieodwracalnych zmian patologicznych w organizmie, konieczność długotrwałej opieki medycznej i specjalnej rehabilitacji (Maciarz 2001, s. 32–33).

Wielu autorów zajmujących się tą problematyką podkreśla, że choroba przewlekła jest silnym stresorem, rzutującym negatywnie na wszystkie sfery życia osoby chorej. W szczególnie trudnej sytuacji, z uwagi na problemy, z jakimi muszą się zmierzyć, znajdują się dzieci cierpiące na przewlekłe schorzenia i ich rodzice.

Rozwój biopsychospołeczny oraz ogólne funkcjonowanie zostają u większości dzieci przewlekłe chorych poważnie naruszone. Niektóre nie tylko odczuwają ból fizyczny i łączące się z nim złe samopoczucie, lecz także są stale narażone na doświadczanie cierpienia psychicznego oraz negatywnych emocji. Przykrych przeżyć choroba dziecka dostarcza również rodzicom¹. Jedni z opieką nad nim godzą pracę zawodową, inni muszą zrezygnować z kariery, by poświęcić się pielęgnacji chorego dziecka. Zdarzają się też schorzenia wymagające dodatkowych nakładów finansowych na leczenie i rehabilitację, co poważnie obciąża budżet domowy. Rodzice chorych dzieci często doświadczają poczucia zagrożenia, niepokoju i bezsilności, przy czym dla dobra dziecka zazwyczaj starają się je ukrywać, podejmując jednocześnie wszelkie możliwe działania mające na celu walkę z chorobą, wspieranie dziecka w trudnych chwilach oraz troskę o jego powrót do zdrowia (Maciarz 2006, s. 7). Choroba jednego z domowników powoduje często zachwianie relacji, a niekiedy przyczynia się do wystąpienia problemów prowadzących do rozpadu lub dysfunkcji rodziny.

W tej złożonej, z punktu widzenia przewlekłe chorego dziecka i jego rodziny, sytuacji istotne jest wsparcie, jakiego mogą udzielić bliskie osoby: członkowie rodziny, przyjaciele, sąsiedzi oraz specjaliści (lekarze, psychologowie, pedagodzy) i osoby podobnie doświadczone przez los, np. rodzice zrzeszeni w grupach wsparcia. Niestety, wielu ludzi borykających się z problemem choroby przewlekłej dziecka nie może liczyć na pomoc. Zdani są tylko na siebie. Z trudną sytuacją łatwiej radzą sobie osoby odporne psychicznie oraz prezentujące postawę twórczą, jednak nie każdy dysponuje zasobami pozwalającymi na jej przyjęcie.

POSTAWA TWÓRCZA A RADZENIE SOBIE Z CHOROBA PRZEWLEKŁĄ DZIECKA

Termin „twórczość”, obecnie powszechnie używany w języku potocznym, jest przedmiotem zainteresowania wielu nauk, zwłaszcza filozofii, psychologii i pedagogiki. Różnorodność podejść do jego rozumienia sprawia, że nie sposób podać jednolitej definicji. W kulturze europejskiej pojęcie to łączono z trzema kategoriami. W średniowieczu, a także w okresie renesansu przypisywano je wyłącznie Bogu (*Deus Creator*), który stwarza z niczego. Od XVIII do XIX wieku słowo „twórczość” kojarzono z wybitnymi artystami reprezentującymi różne dziedziny sztuk pięknych (ujęcie elitarne) (por. Tatarkiewicz 1976, s. 295–296).

¹ Sytuacja dzieci przewlekłe chorych oraz ich rodziców została szczegółowo opisana w literaturze. Problematyką tą zajmowali się m.in.: Barbara Arusztowicz (1992), Ewa Góralczyk (1996), Aleksandra Maciarz (1996, 1998, 2006), Władysława Pilecka (1994, 1999, 2002, 2004).

Nowe podejście do rozumienia opisywanego terminu, określane wspólnie jako ujęcie egalitarne, pojawiło się pod koniec XIX, a funkcjonowało głównie w XX wieku. Jego propagatorzy, m.in. pod wpływem psychologii humanistycznej, uznawali, że każdy człowiek może być twórczy. Poza tym przyjęli, że wszelkie formy działania, podejmowane zarówno w sztuce, nauce oraz technice, jak i w codziennym życiu, stanowią przejaw twórczości, którą zaczęli łączyć z postawami, zdolnościami i charakterem człowieka.

W pedagogice i psychologii twórczości uznaje się, że twórczość sprzyja dobrostanowi i samorealizacji. Można ją stymulować i rozwijać (por. Szmidt 2013, s. 76, 110–111). Według Stanisława Popka twórczość jest zdolnością

do wytwarzania wszelkiego rodzaju pomysłów: kompozycji wytworów, które są nowe, oryginalne (obiektywnie lub subiektywnie), jest wynikiem (rezultatem) aktywności wyobraźni i fantazji, bądź celowym działaniem myślenia dywergencyjnego (...) (Popek 1998, s. 916).

Definicja ta wydaje się najlepiej odpowiadać dwudziestowiecznemu szerokiemu ujęciu, w ramach którego przyjmuje się cztery kategorie twórczości. Zgodnie z pierwszą termin „twórczość” może być użyty na określenie dzieła (wytworu) zarówno w formie materialnej, jak i w formie idei. Zgodnie z drugą pojęcie to odnosi się do procesu powstawania wytworów. Trzecią kategorię łączoną z twórczością stanowi zespół specyficznych cech osobowości, natomiast do czwartej kategorii zaliczyć można zewnętrzne, społeczno-materialne warunki twórczości (por. Popek 1998, s. 915–916).

Rozważając zmiany zachodzące w definiowaniu terminu „twórczość”, warto dodać, że w XX wieku przedstawiciele psychologii humanistycznej, m.in. Abraham Maslow, Erich Fromm, Carl G. Rogers, przyjęli założenie określane wspólnie jako pankreacjonizm. Według pankreacjonistów każdy może być twórczy, jeśli tylko jego działanie wykracza poza prostą recepcję (por. Tatarkiewicz 1976, s. 306). Efektem twórczości bywają nie tylko przedmioty fizyczne, ale także swoiste przemiany zachodzące we wnętrzu człowieka, rzutujące na różne aspekty jego funkcjonowania w codziennym życiu. Twórczość może być łączona z postawą wobec świata, otwartością na innych ludzi, ideami, jak również z chęcią dokonywania zmian w otoczeniu i w samym sobie (por. Wróblewska 2004, s. 83). Niezbędnym warunkiem tego rodzaju aktywności jest przejawianie postawy twórczej.

W psychologii termin „postawa twórcza”, podobnie jak „twórczość”, doczekał się różnych interpretacji i definicji. Fromm – pisząc o postawie twórczej – podkreśla, że jest to umiejętność „widzenia, rozumienia, reagowania, dziwienia się, stawiania sobie pytań i angażowania się w działanie” (Uszyńska-Jarmoc 2003, s. 207–208). Z kolei Anna Trojanowska-Kaczmarek podaje, że: „Charakterystyczną cechą człowieka o postawie twórczej jest niepokój wynikający z potrze-

by i możliwości nieustannego znajdowania lepszych rozwiązań dla jakiejś będącej przedmiotem rozważań sprawy” (Trojanowska-Kaczmarek 1971, s. 19–21). W ujęciu Popka postawa twórcza to

ukształtowana (genetycznie i poprzez indywidualne doświadczenie) właściwość poznawcza i charakterologiczna, wykazująca tendencję, nastawienie lub gotowość do przekształcania świata rzeczy, zjawisk, a także własnej osobowości. Jest to więc aktywny stosunek człowieka do świata i życia, wyrażający się w potrzebie poznawania, przeżywania i świadomego (co do celu, a nie procesu) przetwarzania zastanej rzeczywistości i własnego „ja” (Popek 1988, s. 27).

Ze wspomnianą postawą łączą się m.in. cechy z zakresu sfery charakterologicznej, dzięki którym twórca wykorzystuje swoje możliwości poznawcze (nonkonformizm) (por. Szmidt, Piotrowski 2002, s. 34).

Popek podkreśla, że twórczość w pełni aktywizuje osobowość. Pisząc o cechach wolitywno-motywacyjnych osób twórczych podaje np., że „ludzie twórczy odznaczają się pewnością siebie i odwagą twórczą, siłą woli i uporem w dążeniu do celu nawet w niekorzystnych sytuacjach” (Popek za: Kuśpit 2004, s. 179). Natomiast w zakresie cech charakterologicznych osoby twórcze „są nonkonformistyczne (niezależne, elastyczne adaptacyjnie, otwarte, mają wysokie poczucie tożsamości i silnie zintegrowane ego)” (Popek za: Kuśpit 2004, s. 179). Irena Pufal-Struzik (2006, s. 26) zauważa, że człowiek może być twórczy bez względu na pełnione role społeczne, może być po prostu twórczy jako osoba, „jako indywidualne Ja”. W takim aspekcie tworzywem jest życie i cała osobowość jednostki. Tym samym twórczość, a zatem i postawa twórcza, może odnosić się do autokreacji. Autorka, pisząc o tym wymiarze twórczości, odwołuje się do poglądów Kazimierza Popielskiego, zgodnie z którymi:

autokreacja jest zdolnością do współkreowania siebie nie tylko z bezpośrednich predyspozycji uzyskiwanych w związku z właściwościami i zdolnością przejmowania informacji, ich przechowywania, odtwarzania i przetwarzania, przez uczenie się, warunkowanie czy nieświadome oddziaływania, ale także kierowanie i uświadomione bycie, stawianie pytań i posługiwanie się językiem, przeżywanie swej egzystencji i ustosunkowywanie się do niej przez wybory, decyzje, interpretację i kontrolę siebie, kierowanie rolą, dystansowanie się wobec zdarzeń, przekraczanie uwarunkowań, ukierunkowaną intencjonalność, dysponowanie wolnością, poczucie odpowiedzialności, realizowanie wartości i poszukiwanie sensu (Popielski za: Pufal-Struzik 2006, s. 26).

Niektórzy psycholodzy i pedagodzy twórczości zaznaczają, że u podłoża postawy twórczej leżą zarówno czynniki genetyczne, jak i środowiskowe, głównie społeczne. W związku z tym uznają, że postawę tę można stymulować w stale trwającym procesie wychowania, któremu podlega się bez względu na wiek. Oddziaływania mające na celu rozwijanie postawy twórczej mogłyby być prowadzone w ramach pracy pedagogicznej lub psychologicznej z rodzicami dzieci przewlekle chorych. Jest to szczególnie istotne, gdy osoby te zostają nagle postawione

w trudnej sytuacji zmagania się wraz z dzieckiem z problemami wynikającymi z jego stanu somatycznego i pozostaje w ścisłym związku ze zwykle licznymi negatywnymi skutkami psychospołecznymi przewlekłego schorzenia. W ramach zasugerowanych oddziaływań mających na celu pomoc rodzicom w radzeniu sobie z chorobą dziecka nacisk powinien być kładziony na kształtowanie u nich cech osobowości twórczej, do których można zaliczyć, m.in.: gotowość do podejmowania ryzyka, otwartość, niezależność, nonkonformizm, wysoką samoocenę i pozytywny stosunek do siebie, samokontrolę, wrażliwość, dociekliwość, wytrwałość, spontaniczność, ciekawość, odporność na sytuacje stresowe itp. (por. Turska 1994, s. 37). Przyjęcie postawy twórczej, która jest tożsama z kreatywnością, może znacznie ułatwić proces radzenia sobie z chorobą dziecka i wynikającymi z niej konsekwencjami oraz wyzwaniem, jakie one niosą. Umożliwia także stawianie sobie i osiąganie nowych celów, to zaś pozytywnie wpływa na stan emocjonalny rodziców, a pośrednio i ich dzieci. Korzyści wynikające z przyjęcia postawy twórczej potrafią znacząco podnieść standard życia rodziny i jej członków.

Radzenie sobie w sytuacji stresu stanowi etap mający ów stres osłabić, niejako obniżyć znaczenie wyzwania lub reakcji emocjonalnej. Z praktyki klinicznej wynika, że „ludzie, którzy dali sobie w życiu radę z wieloma przeciwnościami, mogą wykorzystywać te doświadczenia w obliczu poważnej choroby, swojej lub bliskich im osób” (Salmon 2002, s. 41). Zatem wymiana doświadczeń między rodzicami chorych dzieci ma szansę korzystnie wpłynąć na rozwijanie ich odporności psychicznej (*resilience*). W psychologii termin ten „oznacza siłę duchową siłę lub dokładniej zdolność człowieka do mobilizowania sił pomimo niesprzyjających okoliczności i niepowodzeń” (Rampe 2006, s. 8). Umiejętność pokonywania stresu umożliwia przetrwanie kryzysów życiowych i radzenie sobie w trudnych sytuacjach, daje przekonanie o własnej skuteczności oraz o tym, że człowiek jest w stanie rozwiązać pojawiające się problemy (por. Braun 2007, s. 50–51, 59–60). Podobne walory ma kreatywność. Odnosi się ona do pewnych dyspozycji, nie zawsze ujawniających się w formie wytworów. Terminem „kreatywność” określa się „cechę indywidualną polegającą na zdolności do wytwarzania nowych pomysłów” (Olczak 2010, s. 319). Jest ona powiązana z procesem motywacyjnym i cechami osobowości. Takie ujęcie można wykorzystać w pracy z rodzicami dzieci przewlekle chorych.

Kreatywność to zasób, którym potencjalnie dysponuje każdy człowiek. Przejawia się w odważnym podejmowaniu niecodziennych, ryzykownych, trudnych do zaplanowania działań, łączy się z wytrwałością wobec niepowodzeń, umiejętnością nawiązywania relacji z innymi ludźmi i samym sobą, pomaga we wzmocnieniu wewnętrznej siły i pewności siebie. Rozwojowi kreatywności sprzyja uświadomienie sobie własnych umiejętności i mocnych stron, zaś jej pojawianie się rzutuje na pozytywne nastawienie do życia. Kreatywność nie tylko po-

zwala reagować na wyzwania, ale także ułatwia przyjęcie postawy człowieka odkrywczego, dzięki której można samodzielnie rozwiązywać problemy (por. Braun 2007, s. 7, 9). Wydaje się to szczególnie istotne w przypadku rodziców dzieci przewlekle chorych. Zdolność do tworzenia jest bowiem niezbędna w sytuacji pojawiania się różnych trudności życiowych, do których niewątpliwie należy przewlekła choroba jednego z członków rodziny. W takich okolicznościach, kiedy wypróbowane sposoby działania okazują się nieskuteczne, w radzeniu sobie z przeciwnościami pomoc mogą nowe, kreatywne rozwiązania oparte na elastycznym myśleniu oraz generowanie różnych pomysłów.

W pracy z rodzicami dzieci chronicznie chorych warto skoncentrować się na rozwijaniu „kreatywnej osobowości”. Pojęciem tym można określić

niezależnie i odpowiedzialnie myślącego człowieka, który w obliczu najróżniejszych małych i większych wymogów codzienności, w życiu prywatnym i publicznym, indywidualnym i społecznym potrafi szukać i znajdować rozwiązania problemów dla siebie i dla innych oraz przekładać je na odpowiednie, produktywne działania (Braun 2007, s. 10).

Kreatywność znajduje zastosowanie zwłaszcza wtedy, gdy dotychczas znane sposoby rozwiązywania pojawiających się problemów zawodzą lub wydają się niewystarczające. Ma to zwykle miejsce w różnego rodzaju sytuacjach kryzysowych, przy czym niejednokrotnie choroba przewlekła na gruncie psychologii zdrowia określana bywa nie tylko jako sytuacja trudna, ale także jako sytuacja kryzysowa (por. Bishop 2000, s. 324). Problemy, z jakimi zmagają się rodzice chorego dziecka, zwykle wynikają z okoliczności towarzyszących przewlekłej chorobie. Są obciążające, ale twórczy rodzice mogą potraktować je jako wyzwania. W radzeniu sobie z nimi, podobnie jak w radzeniu sobie z innymi problemami, pomagają wyobraźnia, dyscyplina i konsekwencja w dążeniu do celu. Kreatywne działanie może być zarówno efektem znalezienia zupełnie nowych rozwiązań, jak i wykorzystania w nowy sposób rozwiązań znanych i sprawdzonych (por. Braun 2007, s. 34).

Rozwijaniu kreatywności powinno towarzyszyć stymulowanie wyobraźni i fantazji. Dzięki nim łatwiej opracować w umyśle sposoby rozwiązania problemu i wcielić je w życie przy wykorzystaniu własnych i cudzych doświadczeń oraz wiedzy. W sytuacjach kryzysowych przyjęcie tej strategii nie zawsze jest możliwe; wówczas warto uruchomić wyobraźnię i myślenie twórcze. Samodzielne dochodząc do twórczych rozwiązań problemów, rodzice dzieci chorych zyskują poczucie bezpieczeństwa wynikające z faktu, że potrafią podejmować pojawiające się wyzwania oraz starać się im sprostać.

Z twórczym rozwiązywaniem problemów ściśle łączy się myślenie dywergencyjne, z nim zaś należy powiązać nie tylko zdolność do wieloaspektowego myślenia, ale także wytrwałe poszukiwania różnych rozwiązań. Powinna temu

towarzyszyć tolerancja na frustrację – umiejętność znoszenia rozczarowań i przekształcania ich w taki sposób, aby nie zrezygnować dążenia do celu.

Człowiek przyjmujący postawę twórczą

Z jednej strony buduje (...) wizję twórczego życia, z drugiej zaś tworzy siebie, zmienia, modyfikuje, wciąż na nowo odbudowuje własną osobowość. W szerokim rozumieniu twórczość może być ujmowana jako styl życia przynoszący człowiekowi radość i spełnienie, będący doświadczeniem wartości, nadającym ludzkiej egzystencji sens (Pufal-Struzik 2006, s. 65).

Kierujący się transgresją, tj. potrafiący przekraczać granice m.in. osobistych ograniczeń, podczas wykonywania działań częściej są pełni nadziei i doświadczają pozytywnych emocji. Transgresja może okazać się korzystna dla rodziców dzieci przewlekle chorych (por. Pufal-Struzik 2006, s. 67; *Słownik...*, s. 579).

Twórczość ujmowana szeroko ma swoje odniesienia w różnych dziedzinach życia. Rodzicom dzieci chronicznie chorych pomaga wypełniać codzienne obowiązki opiekuńcze i rodzicielskie oraz osiągać satysfakcję, także z innych sfer działania. Sprzyja także doświadczaniu pozytywnych emocji – radości, zadowolenia, poczucia dumy – mimo trudnej sytuacji, a pośrednio przyczynia się do podnoszenia poziomu życia rodziny. Rodzice, którzy w swoim postępowaniu z chorym przewlekle dzieckiem oraz w radzeniu sobie z chorobą wykorzystują walory postawy twórczej, skuteczniej zmniejszają psychiczne skutki problemów ze zdrowiem. Trudności i ograniczenia łatwiej jest pokonywać, reorganizując życie codzienne. Znacząco pomaga w tym kreatywność, która umożliwia „Wplecenie choroby w życie codzienne, tak by walka z nią stała się jednym z wielu «normalnych» zadań do zrealizowania” (Góralczyk 1996, s. 51). Tego rodzaju przystosowane, jak podkreśla Ewa Góralczyk (1996, s. 52), stanowi o sukcesie rodziny. Autorka wymienia główne zadania sprzyjające budowaniu nowych szans rozwoju chorego dziecka i jego rodziny. Są to:

- redukcja lęku, rozpaczy i poczucia chaosu,
- odbudowa nadziei i poszukiwanie nowych perspektyw życiowych,
- reorganizacja życia domowego,
- poszukiwanie nowych wartości i przeformułowanie planów życiowych,
- redukcja poczucia osamotnienia, bezradności i bezsilności,
- umacnianie poczucia wpływu na zdarzenia,
- budowanie nadziei – walka z beznadziejnością,
- znajdowanie nowych obszarów aktywności, w których możliwy jest sukces i radość (Góralczyk 1996, s. 52).

Wykonywanie wyżej wymienionych zadań łączyć należy z podejmowaniem innych wyzwań stojących przed rodziną, np. zapewnieniem poczucia bezpieczeństwa, zaspokojeniem potrzeb i spełnieniem aspiracji, kształceniem i usamodzielnianiem chorego dziecka.

Kreatywne podejście do rozwiązywania zarówno uniwersalnych problemów, jak i tych, które wynikają z choroby dziecka, wymaga samodzielnego i aktywnego działania. Wielu osobom dodatkowo niezbędne jest wsparcie z zewnątrz. Niemniej jednak szukanie siły w sobie oraz w najbliższych, a także nadzieja sprzyjają przezwyciężaniu pojawiających się trudności. Osoba twórcza, wykazująca elastyczność myślenia, skuteczniej poszukuje różnych możliwości rozwiązania problemów. Z zainteresowaniem dąży do poznania ich specyfiki, dzięki czemu łatwiej znajduje rozwiązania. Nie przeraża się sytuacją, mimo wszystko zachowuje stabilność psychiczną oraz znosi napięcia (por. Schlicksupp 2004, s.15).

ZAKOŃCZENIE

Aktywna postawa twórcza ułatwia rodzicom radzenie sobie z trudną sytuacją stwarzaną przez przewlekłą chorobę dziecka i jest potrzebna do udzielania mu pomocy w przystosowywaniu się do położenia powodowanego przez schorzenie. Przejawia się m.in. w poszukiwaniu informacji o chorobie, jej przebiegu, skutkach i sposobach leczenia. Większy zasób wiedzy pozwala lepiej poznać potrzeby i możliwości dziecka, np. to, jaki rodzaj aktywności jest dla niego wskazany i jakie obowiązki może wypełniać (por. Skórczyńska 2007, s. 48). Znajomość choroby pomaga zrozumieć ją oraz stworzyć jej właściwy obraz nie tylko u rodziców, ale też u dziecka. Rodzice nie powinni zatajać faktów, udawać że wszystko jest w porządku, ponieważ bywa to przyczyną nieporozumień, lęków i obaw przeżywanych przez dziecko, a niekiedy prowadzi do utraty jego zaufania (por. Skórczyńska, s. 48). Od obrazu choroby, jaki stworzy sobie dziecko, zależy proces adaptacji do niej. Bardzo łatwo wyczuwa ono fałszywe informacje, zauważa ukrywane przez rodziców niepokój i lęk, bezradność i apatię oraz samo poddaje się tym emocjom.

Rodzice przyjmujący aktywną i twórczą postawę wobec choroby, rozwijający cechy osobowości sprzyjające twórczości, nie tylko zbliżają się do siebie, ale także skuteczniej wspierają dziecko. Dzięki takiemu podejściu pomagają choremu w uporaniu się z emocjami, lepiej rozumieją jego sytuację i zachowania oraz dają mu większe wsparcie. Kreatywność umożliwia im traktowanie dziecka na równi z rodzeństwem czy zdrowymi rówieśnikami i zapobiega występowaniu niewłaściwych postaw wychowawczych, np. nadmiernemu ochranianiu czy rozpieszczaniu, niekorzystnie rzutujących na różne sfery rozwoju dziecka, zwłaszcza na rozwój emocjonalny i społeczny.

Twórczy rodzice nie tylko efektywniej poszukują pomocy dla dziecka, ale także stawiają mu określone wymagania, dają ograniczenia oraz przełamują towarzyszącą wielu chorobom izolację społeczną. Wskazują właściwe sposoby radzenia sobie z sytuacją spowodowaną problemami ze zdrowiem, jak również pomagają w tym, aby życie z chorobą stało się życiem pełnym sensu i satysfakcji (por.

Skórczyńska 2007, s. 49). Dzięki rodzicom dziecku łatwiej zrozumieć, że mimo choroby może być aktywne i wykorzystać w pełni swoje możliwości, a także zaakceptować położenie, w którym się znalazło. Rodzice twórczo podchodzący do wyzwania, jakim jest choroba dziecka, starają się zachęcać je do pracy nad sobą i własną podmiotowością. Beata Antoszevska podkreśla:

Podmiotowość (...) jest przekazaniem na miarę możliwości odpowiedzialności za siebie osobie chorej, a więc podkreśleniem znaczenia jej sprawczości. Jak tego dokonać? Każde dziecko – także chore – powinno być wychowywane tak, by uczyło się być autonomiczną jednostką, która ma prawo decydować o swoich działaniach i jednocześnie ponosić za nie konsekwencje. Powinno być wychowywane tak, by mogło osiągnąć samodzielność odpowiednio do swoich możliwości, by potrafiło skorzystać z zasobów, jakimi dysponuje, oraz wykształcać nowe umiejętności. W sferze poznawczej sprowadza się to do poszukiwania i przyswajania informacji związanych z chorobą, uczenia się procedur dotyczących leczenia, określania realnych celów w działaniu. Z kolei sfera emocjonalna to kontrola emocji, sposobów ich wyrażania. Natomiast w sferze społecznej jest to akceptacja roli wyznaczonej przez chorobę, wykorzystanie istniejących możliwości oraz podjęcie nowych zadań (Antoszevska 2011, s. 36).

BIBLIOGRAFIA

- Antoszevska B. (2011), *Rodzice dzieci przewlekle chorych – wybrane zagadnienia*, [w:] B. Antoszevska (red.), *Dziecko przewlekle chore. Problemy medyczne, psychologiczne i pedagogiczne*, Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.
- Arusztowicz B. (1992), *W trosce o uśmiech chorego dziecka*, Warszawa: WSiP.
- Bishop G.D. (2000), *Psychologia zdrowia*, Wrocław: Astum.
- Braun D. (2007), *Podręcznik rozwijania kreatywności. Sztuka i twórczość w pracy z dziećmi*, Kielce: Wydawnictwo Jedność.
- Góralczyk E. (1996), *Choroba dziecka w twoim życiu*, Warszawa: CMPPP MEN.
- Kuśpit M. (2004), *Postawa twórcza a poziom kompetencji społecznych*, [w:] S. Popek (red.), *Twórczość w teorii i praktyce*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Maciarz A. (1996), *Dziecko długotrwanie chore. Poradnik opiekuńczo-wychowawczy*, Zielona Góra: Wydawnictwo Verbum.
- Maciarz A. (2001), *Pedagogika lecznicza i jej przemiany*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Maciarz A. (2006), *Dziecko przewlekle chore. Opieka i wsparcie*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Maciarz A. (1998), *Psychoemocjonalne i wychowawcze problemy dzieci przewlekle chorych*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Olczak M. (2010), *Trening twórczości. Współczesna i efektywna forma wychowania przez sztukę*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Ossowski R. (1999), *Teoretyczne i praktyczne podstawy rehabilitacji*, Bydgoszcz: WSP.
- Pilecka W. (2002), *Przewlekła choroba somatyczna w życiu i rozwoju dziecka*, Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Pilecka W. (1999), *Choroba przewlekła w życiu i rozwoju dziecka*, [w:] W. Pilecka, P. Majewicz, A. Zawadzki, *Jak wspomagać psychospołeczny rozwój dziecka*, Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.
- Pilecka W. (1994), *Chorobowe i przedchorobowe uwarunkowania rozwoju psychicznego dzieci o specjalnych potrzebach zdrowotnych*, „Kultura i Edukacja”, 4.

- Pilecka W. (2004), *Dzieci niepełnosprawne*, [w:] W. Pilecka, G. Rutkowska, L. Wrona (red.), *Podstawy psychologii. Podręcznik dla studentów studiów nauczycielskich*, Kraków: Wydawnictwo Nauk Akademii Pedagogicznej.
- Popek S. (1998), *Twórczość dzieci*, [w:] W. Szewczuk (red.), *Encyklopedia psychologii*, Warszawa: FI.
- Popek S. (1988), *Zdolności i uzdolnienia twórcze – podstawy teoretyczne*, [w:] S. Popek (red.), *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*, Warszawa: WSiP.
- Pufal-Struzik I. (2006), *Podmiotowe i społeczne warunki twórczej aktywności artystów*, Kielce: Wydawnictwo Wszechnicy Świętokrzyskiej.
- Rampe M. (2006), *Odporność psychiczna siedem filarów. Tajemnica naszej wewnętrznej siły*, Warszawa: Wydawnictwo Studio Emka.
- Salmon P. (2002), *Psychologia w medycynie wspomaga współpracę z pacjentem i proces leczenia*, Gdańsk: GWP.
- Schlicksupp H. (2004), *30 minut dla większej kreatywności*, Katowice: Wydawnictwo KOS.
- Skórczyńska M. (2007), *Przewlekła choroba dziecka w aspekcie realizacji zadań życiowych rodziny*, [w:] B. Cytowska, B. Winczura (red.), *Dziecko chore. Zagadnienia biopsychiczne i pedagogiczne*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Strelau J. (red.) (2000), *Słownik wybranych terminów*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. I, Gdańsk: GWP 2000.
- Szmidt K.J. (2013), *Pedagogika twórczości*, Sopot: GWP.
- Szmidt K.J., Piotrowski K.T. (red.) (2012), *Nowe teorie twórczości. Nowe metody pomocy w tworzeniu*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Tatarkiewicz W. (1976), *Dzieje sześciu pojęć*, Warszawa: PWN.
- Trojanowska-Kaczmarska A. (1971), *Dziecko i twórczość*, Wrocław: Ossolineum.
- Turska D. (1994), *Dynamika postawy twórczej a typ kształcenia szkolnego młodzieży*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Uszyńska-Jarmoc J. (2003), *Twórcza aktywność dziecka*, Białystok: Wydawnictwo Trans Humana.
- Wróblewska M. (2004), *Wyznaczniki twórczości w opinii osób o postawach twórczych*, [w:] S. Popek (red.), *Twórczość w teorii i praktyce*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.

SUMMARY

The formational influence of the family is crucial to the children's biopsychosocial development, their attitude toward life and mental health. Such a role poses a considerable challenge for the parents of chronically-ill children. The parental and creative attitudes direct the way the parents react to the child's illness and adapt their family and professional life to such a new and difficult situation.

Keywords: children; creative attitude; chronic illness

Uniwersytet Jana Kochanowskiego. Wydział Pedagogiczny i Artystyczny

IRENA PUFAL-STRUZIK

irenapufal@gmail.com

*Dysproporcje w rozwoju poznawczym
i emocjonalno-społecznym a potrzeby uczniów zdolnych*

Disparities in cognitive and emotional development and social needs
of gifted students

STRESZCZENIE

Rodzice i nauczyciele zmagają się z różnymi problemami dotyczącymi dzieci o dużej inteligencji, wybitnie uzdolnionych akademicko, o których zwykle mówi się jako o dzieciach zdolnych, zapominając, że do tej grupy należą także dzieci dysponujące innymi rodzajami zdolności specjalnych (m.in.: artystycznych, ścisłych, przywódczych). Przyczyn problemów jest wiele. Należą do nich np. asynchroniczny rozwój dzieci wybitnie zdolnych i ich unikalne cechy indywidualne. Inne przyczyny wynikają z czynników zewnętrznych. Do najważniejszych zaliczyć można: trudności diagnostyczne prowadzące do błędnej, często późnej identyfikacji uczniów zdolnych w gronie rówieśników i zaniedbania ich potrzeb. Kolejne to: niedostateczna wiedza profesjonalna rodziców i nauczycieli na temat specyfiki rozwoju dzieci zdolnych, korzystanie z wiedzy potocznej do wyjaśniania nietypowych zachowań tych dzieci w zależności od rodzaju i poziomu zdolności, niezrozumienie potrzeb osobistych i edukacyjnych dzieci zdolnych i brak wsparcia uwzględniającego owe potrzeby. W artykule skoncentrowano się na przypomnieniu najczęściej występujących trudności w rozwoju i zachowaniu dzieci zdolnych.

Słowa kluczowe: dziecko zdolne; asynchronia rozwojowa; trudności w rozwoju emocjonalnym i społecznym

WPROWADZENIE

Poznanie i zrozumienie dziecka zdolnego stanowi problem dla rodziców i nauczycieli. Dlatego też warto przypominać, z jakimi trudnościami w rozwoju i zachowaniu takiego dziecka mogą zetknąć się osoby odpowiedzialne za jego wy-

chowanie. Pierwszym problemem jest brak jednej, obligatoryjnie przyjętej definicji dziecka (ucznia) zdolnego, co utrudnia jego skuteczną i wczesną identyfikację. W powszechnej opinii za zdolnego uznawany bywa uczeń, który ma bardzo dobre oceny w szkole i zachowuje się nienagannie. Natomiast w wąskich ujęciach psychologicznych identyfikuje się osobę jako zdolną, jeśli jej IQ wynosi 130 lub więcej. W krajach zachodnich za dziecko umiarkowanie inteligentne uznaje się takie, którego IQ mieści się między 115 a 129. Najliczniejsza jest w populacji grupa dzieci uzdolnionych z IQ między 120 a 135, zwykle są one popularne w zespołach klasowych, dojrzałe społecznie i emocjonalnie, mają zdolności przywódcze. Natomiast do grupy bardzo utalentowanych zalicza się dzieci, których IQ jest równe lub wyższe od 145. Coraz częściej jednak stosuje się rozszerzone, wieloaspektowe konceptualizacje uzdolnień (zob. m.in. Sternberg, Davidson 1986; Renzulli, Reis 1997), w których nie zawęża się wybitnych uzdolnień wyłącznie do składników intelektualnych (wysokiego poziomu inteligencji), ale również podkreśla się kluczową rolę kreatywności i czynników motywacyjnych. W praktyce pedagogicznej w identyfikowaniu ucznia jako zdolnego najczęściej uwzględniane są następujące czynniki (Karwowski 2006, s. 9):

- osiągnięcia szkolne (dobre oceny, udział w olimpiadach, konkursach),
- inteligencja wyższa od przeciętnej (IQ równe i wyższe od 130),
- zdolności i uzdolnienia twórcze (postawa twórcza).

Rozpoznawanie uzdolnień twórczych u dzieci jest najtrudniejsze, ponieważ nie można swobodnie posługiwać się kryteriami stosowanymi wobec wytworów powstałych w rezultacie aktywności twórczej osób dorosłych, a mianowicie nowością, oryginalnością oraz użytecznością społeczną wytworu. Kryterium odnoszące się do wytworu nie sprawdza się w odniesieniu do dokonań twórczych dzieci. Trzeba obserwować aktywności i zachowania dziecięce, bowiem – jak słusznie zauważył Maciej Karwowski (2006, s. 9) – często nie bierze się pod uwagę faktu, iż rodzaj uzdolnień posiadanych przez dziecko wpływa na potrzeby, jakie odczuwa i na sposób, w jaki się zachowuje. Zatem ucznia zdolnego wyróżnia od rówieśników o przeciętnych predyspozycjach nie tylko inteligencja, ale również zdolności przedmiotowe (kierunkowe), które wyznaczają ponadprzeciętne możliwości wykonawcze w dziedzinie uzdolnień. Najpełniej charakteryzuje ucznia zdolnego Wiesława Limont, pisząc, że:

(...) dzieci szczególnie zdolne bardzo wczesnie ujawniają wysoki poziom rozwoju zdolności intelektualnych i/lub kierunkowych. Manifestują aktywność w określonej dziedzinie, szybciej się uczą i przejawiają pasję w nabywaniu wiedzy z interesującego ich obszaru. Wcześniej niż przeciętnie uzdolnione dzieci zaczynają chodzić i mówić, często przed pójściem do szkoły potrafią czytać. Cechuje je duża wiedza, dobra pamięć, bogate słownictwo, zainteresowanie liczbami. Są bardziej zainteresowane wiedzą abstrakcyjną niż zajęciami praktycznymi. Posiadają także samowiedzę i metawiedzę z zakresu procesów myślenia (Limont 2010, s. 90–91).

Dzieci zdolne mają dwie podstawowe potrzeby: (1) pragną czuć się komfortowo ze sobą (z wszystkimi cechami różniącymi je od rówieśników, które otwierają przed nimi nowe możliwości, ale także są źródłem trudności) oraz (2) pragną rozwijać swoje zdolności, posiadany potencjał.

Rozwój uczniów wybitnie zdolnych dość często wiąże się dysproporcjami. O dysproporcjach rozwojowych mówimy wówczas, gdy nie jest zachowana równowaga między trzema rodzajami zaspokajanych potrzeb dotyczących rozwoju emocjonalnego i społecznego a rozwojem poznawczym. Rozwój takich dzieci bywa asynchroniczny. W Polsce najwięcej informacji na ten temat znajdziemy w pracach Wiesławy Limont (zob. m.in. 2004, 2009, 2010, 2012, 2013a, 2013b). Jak zauważa autorka:

Przyczyną asynchronii rozwojowej uzdolnionych dzieci i młodzieży jest wielość, różnorodność i intensywność ich wewnętrznych i zewnętrznych doświadczeń odbiegających od norm, co w konsekwencji powoduje nieharmonijny rozwój osobowości (Limont 2013a, s. 129).

Brak równowagi między rozwojem intelektualnym a emocjonalnym u niektórych dzieci zdolnych blokuje im możliwość pełnego wykorzystania potencjału. Natomiast usilne próby uzyskania równowagi angażują mnóstwo energii, którą zdolne dziecko mogłoby spożytkować na rozwijanie zdolności twórczych.

WYJĄTKOWOŚĆ I ZDOLNOŚCI WYBITNE A PRZYSTOSOWANIE EMOCJONALNO-SPOŁECZNE DZIECI I MŁODZIEŻY

Nie ulega wątpliwości, że uzdolnienia wpływają na samopoczucie psychiczne jednostki (zob. m.in. Berndt i in. 1982, s. 142 i n.; Freeman 1994, s. 180–197). Różne są jednak stanowiska wobec efektów tego wpływu – rozbieżności wynikają z rodzaju uzdolnień dziecka, adekwatności edukacji do uzdolnień, jakimi dziecko dysponuje oraz jego cech indywidualnych.

Zgodnie z pierwszym stanowiskiem dzieci uzdolnione intelektualnie na ogół lepiej funkcjonują pod względem emocjonalno-społecznym niż ich rówieśnicy. Oznacza to, iż dzięki zdolnościom poznawczym potrafią lepiej zrozumieć siebie i innych, skuteczniej rozwiązują konflikty i radzą sobie ze stresem oraz towarzyszącą im asynchronią rozwojową (m.in. Baker 1995; Beer 1991; Freeman 1983, Garland, Zigler 1999; Scholwinski, Reynolds 1985). Dzieci te cechują: elastyczność, psychiczna, odporność emocjonalna i zdolność do pozytywnego myślenia, które mogą być podstawą lepszego funkcjonowania emocjonalnego (Beer 1991, s. 1128–1130). Z kolei Lawrence N. Grossberg i Dewey G. Cornell (1988, s. 266) formułują hipotezę, iż jeśli uzdolnione dzieci doświadczają problemów z przystosowaniem się, to przyczyną nie jest posiadanie uzdolnień, ale inne czynniki wpływające na rozwój, także mniej zdolnych dzieci, np. cechy indywidualne, uwarun-

kowania rodzinne czy szkolne. Philip Powell i Tony Haden (1984, s. 131–133) zauważyli, że dość często uczniowie uzdolnieni stają przed trudnymi wyzwaniami, np. radzeniem sobie z nierealistycznymi oczekiwaniami, naciskiem otoczenia na sprawne funkcjonowanie i wysoką jakość wykonywanych zadań, krytyką lub pochwałą, zmaganiem się z trudnościami w znalezieniu przyjaciół o podobnych zdolnościach i zainteresowaniach, a także przeciwstawieniem się powszechnym opiniom przypisanym do etykiety „dziecko utalentowane”. Wyzwania te mogą stawać się coraz trudniejsze wraz z doskonaleniem umiejętności, kiedy dziecko obawia się zarówno porażki, jak i sukcesu oraz związanych z nimi reakcji otoczenia (Blackburn, Erickson 1986, s. 552 i n.; Roedell 1986, s. 17 i n.; Roeper 1988, s. 12–13). Takim wyzwaniom dzieci i młodzież zdolna starają się sprostać, ale nie zawsze się to udaje, bowiem niektórym zdolnym jednostkom brakuje umiejętności skutecznego radzenia sobie ze stresem albo rozwój tej umiejętności następuje dużo wolniej w populacji zdolnych (Powell, Haden 1987, s. 131).

Badania nad przystosowaniem dzieci zdolnych spotykają się jednak z zarzutami dotyczącymi niewłaściwego sposobu dobierania prób dzieci zdolnych związanego z używaniem etykiety „dziecko zdolne”, co niemal bezpośrednio wpływa na budowanie pozytywnego obrazu dziecka w opinii rodziców i nauczycieli, ten z kolei jest jednym z kryteriów klasyfikowania uczniów do badań (McCallister i in. 1996, s. 273 i n.).

Zgodnie z drugim stanowiskiem dzieci zdolne są obciążone większym ryzykiem problemów przystosowawczych, ponieważ uzdolnienia należą do czynników zwiększających podatność dziecka na trudności dostosowawcze (Janos, Robinson 1985; Neihart 1999; Roedell 1986; Silverman 1983; Tannenbaum 1983). W populacji dzieci zdolnych mogą występować jakieś dodatkowe czynniki, które utrudniają wykorzystywanie skutecznych strategii radzenia sobie ze stresem i zdrową regulacją psychiczną (Coleman, Cross 1988, s. 41 i n.). Zauważono, że uczniowie, u których występują wysoki poziom rozwoju funkcji poznawczych i uzdolnienia werbalne, częściej doświadczają problemów emocjonalnych i są gorzej przystosowani społecznie niż ich mniej zdolni rówieśnicy. Szczególne ryzyko pojawienia się trudności o podłożu psychospołecznym dotyczy uczniów uzdolnionych intelektualnie. Dorośli mają duże oczekiwania wobec tych dzieci, a one usilnie próbują sprostać tym oczekiwaniom, aby zasłużyć na wyróżnienie i nie zawieść. Niestety, nie zawsze są w stanie uczynić zadość wymaganiom. Zagrożeniem dla rozwoju i zdrowia tej grupy dzieci stają się: perfekcjonizm, nonkonformizm, idealizm, asynchronia rozwojowa, nierealistyczne cele i oczekiwania, a także mnożące się trudności (Garland, Zigler 1999, s. 41 i n.). Jednostki zdolne z jednej strony bardziej intensywnie odczuwają i głębiej przeżywają rzeczywistość, co wyrażają w następujący sposób: „czuję nie-

zwykłą pełnię życia”, „każda komórka, mięsień są napięte...”, „czasem jestem tak szczęśliwy, że chce mi się śmiać i płakać, albo milczeć i krzyczeć jednocześnie” (Piechowski 2015, s. 123), z drugiej strony zaś, cierpią z powodu swojej odmienności, nie czują się rozumiane przez rówieśników i dorosłych, nie mają przyjaciół: „czujemy się inaczej”, „dzieci często dokuczają nam za to, że jesteśmy inteligentni”, „martwimy się problemami świata i czujemy się bezradni wobec nich” (Schmitz, Galbraith 1991). Te unikalne komentarze uzdolnionych dzieci wskazują, jak różnią się one od rówieśników – nie tylko potencjałem intelektualnym, ale również w zakresie doświadczeń społeczno-emocjonalnych. Szczególnie zdolne dziewczynki bardzo przeżywają swoją odmienność w gronie koleżanek. Dla przykładu Tracy L. Cross, Laurence J. Coleman i Roger A. Stewart (1995, s. 181 i n.) w rezultacie badań stwierdzili, że 26% intelektualnie uzdolnionych dziewcząt odczuwało dyskomfort z powodu silnego poczucia odróżnienia się, zaś tylko 6% dziewcząt czuło się podobnymi do rówieśniczek. Najbardziej narażone na frustrację i problemy emocjonalne, łącznie z ryzykiem wystąpienia depresji, są wrażliwe, zdolne dziewczęta, wyraźnie broniące swojej autonomii (Sands, Howard-Hamilton 1994, s. 192–195). Świadomość, iż przewyższają inne dzieci pod względem zdolności nie świadczy o dobrym samopoczuciu, a jedynie oznacza dość wysoką ocenę swojego funkcjonowania szkolnego, której nie towarzyszy wysoka ocena funkcjonowania społecznego. Zdolne dziewczęta – bardziej niż chłopcy – czują się sfrustrowane, załężnione, mają poczucie niższego statusu w grupie rówieśników, co pogłębia ich wrażliwość, wątpliwość w sobie, a ponadto może zaburzać np. rozwój twórczego, niezależnego „ja”. Ceną, jaką intelektualnie zdolne dziewczęta płacą za zdobycie większej popularności w gronie kolegów, bywa zmniejszenie się liczby osiągnięć szkolnych i spowolnienie rozwoju umiejętności (Kerr 1990, s. 105 i n.). Ryzyko problemów emocjonalnych staje się jeszcze większe, gdy zdolne dziewczęta mają ubogie relacje społeczne, problemy z akceptacją swojej powierzchowności i poczuciem własnej wartości, o czym w wielu pracach pisała Barbara Kerr (m.in. 1987).

Doświadczenie problemów społecznych i emocjonalnych przez utalentowane dzieci silnie wiąże się z ich cechami osobowości. Dzieci takie częściej niż rówieśnicy są charakteryzowane jako bardziej zamknięte w sobie, słabiej adaptujące się w grupie, bardziej „zahamowane”, mniej popularne w zespole rówieśników, mniej aktywne w grupie (Dauber, Benbow 1990, s. 10–14). Te, które postrzegają siebie jako odmienne od rówieśników, mają niższe poczucie własnej wartości (Janos i in. 1985 s. 46–49). Kolejną cechą odróżniającą dzieci zdolne od mniej zdolnych rówieśników jest inny sposób odbierania i przeżywania otaczającego świata. Warto zauważyć, iż wiele cech charakterystycznych dla dzieci zdolnych naraża je na konflikty interpersonalne i stres (Neihart 1999; Grossberg,

Cornell 1988; Roedell 1986; Silverman 1983; Tannenbaum 1983). Wyróżniające się jednostki dość często stają się obiektami zazdrości ze strony rówieśników i doznają społecznego upokorzenia z powodu etykiety „zdolny uczeń” (Cornell 1989, s. 59 i n.).

Intensywność dążeń oraz duża energia u dzieci zdolnych bywają postrzegane jako nadmierne, zaś upór w dążeniu do rozwiązania zadania czy osiągnięcia celu – jako przesadny. Duża ciekawość tych dzieci i często zadawane pytania są traktowane przez część dorosłych jako próby zwrócenia na siebie uwagi, zakłócania spokoju czy dowody na brak ogłady i złośliwość. Tymczasem ponadprzeciętną ciekawość należałoby raczej uznać za bardzo ważny dowód wyjątkowości tych dzieci, ich większej wnikliwości i wrażliwości w odczuwaniu świata (Piechowski 2015, s. 122–123).

Intensywność w odczuwaniu emocji jest stałą cechą temperamentu, która daje się dość wcześnie zaobserwować. Znacznie trudniej dostrzec silną wrażliwość charakteryzującą dzieci zdolne. Duża intensywność odczuć stanowi źródło problemów nie tylko dla nich, ale także dla wielu dorosłych opiekunów, którzy nie wiedzą, jak reagować na różne nietypowe zachowania dziecka i jakiej udzielić mu pomocy w mierzeniu się z trudnościami. Warto w tym miejscu przytoczyć pytania, jakie zadaje Michael M. Piechowski:

Czy można wyobrazić sobie talent o jakimkolwiek rozmiarze, który nie żywiłby się wzmocnionymi pobudliwościami psychicznymi? Czy talent bez nich nie byłby po prostu techniczną sprawnością, nawet bardzo wyrafinowaną, ale nie prawdziwym talentem osób posiadających serce i zapał? (Piechowski 2015, s. 129).

Odpowiedzi na te pytania są bardzo ważne dla praktyki pedagogicznej, w której wzmoczona pobudliwość dzieci zdolnych często jest traktowana jako oznaka patologii i mylona z zespołem ADHD (*Attention Deficit Hyperactivity Disorder*).

Trajektoria rozwoju dzieci zdolnych wcześniej odbiega od normy i często już do niej nie wraca. Odstępstwa od reguł nie są łatwe do rozpoznania i zmierzenia. W okresie rozwoju talentu powstają znaczące napięcia intelektualne i psychiczne. Piechowski (2015, s. 127–128), odwołując się do teorii Kazimierza Dąbrowskiego, wskazuje, iż u dzieci zdolnych dość często można obserwować wzmoczoną pobudliwość, a właściwie kilka rodzajów wzmoczonych pobudliwości: psychomotoryczną (nadmiar energii, zapał do wytężonego wysiłku), sensoryczną (wzmoczone reakcje na sensoryczne pobudzenie; bogate, żywe, intensywnie odczuwanie), intelektualną (wzmoczoną aktywność umysłu, zadawanie pytań, poszukiwanie prawdy, żądze wiedzy), wyobrażeniową (żywość wyobrażeń, zdolność do daleko idących skojarzeń, odległych analogii, marzeń o czymś nietypowym, wyszukanych metafor) czy emocjonalną (różnorodność i głębokość uczuć). Owe pobudliwości sprawiają, że jakość odczuwania pełni życia przez dzieci zdolne jest zu-

pełnie inna niż u rówieśników. Niejednokrotnie staje się źródłem trudności w procesie przystosowywania się do otoczenia, które nie zawsze rozumie odmiennosc przeżywania.

Zdolne jednostki mają większą świadomość, wcześniej towarzyszą im niepokój i lęk, które nasilają się w okresie dojrzewania (Dirkes 1983, s. 69). Niezwykła jasność myśli, głębia percepcji, silna empatia i moralny niepokój znajdują czasem ujście w nastrojach depresyjnych. Słabym kompetencjom dzieci zdolnych w zakresie radzenia sobie ze stresem może towarzyszyć nadmierny, czyli neurotyczny perfekcjonizm. Taki rodzaj perfekcjonizmu ma dezadaptacyjny charakter (Fong, Yuen 2009, s. 153) i może nieść za sobą poważne skutki, np. depresję, zaburzenia pokarmowe, zachowania obsesyjno-kompulsywne czy nawet próby samobójcze (Neihart 1999, s. 10–17; Orange 1997, s. 39). Różne są poglądy badaczy na temat częstości występowania stanów depresyjnych u jednostek zdolnych. Dokonany przez Maureen Neihart przegląd rezultatów badań przeprowadzonych przez różnych naukowców w latach 80. (m.in. Bartell, Reynolds, Berndt) i w latach 90. (m.in. Mash, Barkley, Baker, Parker, Neihart) wskazuje, że nasilenie stanów depresyjnych u uczniów zdolnych jest podobne lub mniejsze niż u ich mniej zdolnych rówieśników. Jeśli jednak z powodu depresji dochodzi do prób samobójczych, to częściej podejmują je bardzo zdolni uczniowie (Hayes, Sloat 1990, s. 202 i n.). Ryzyko prób suicydalnych wyraźnie wzrasta u dorosłych twórców, szczególnie pisarzy, artystów. Historia zna przypadki ludzi wybitnych – np. Vincenta van Gogha (37 lat), Sylwii Plath (31 lat), a także Ernesta Hemingwaya, Winstona Churchilla, Theodore’a Roosevelta – którzy targnęli się na swoje życie. W tym kontekście warto jednak wspomnieć interesującą opinię sformułowaną przez Arnolda M. Ludwiga, iż przeżywanie depresji może zwiększyć zdolności twórcze jednostki (1994, s. 330 i n.).

Kolejne zagrożenie dla prawidłowego rozwoju uczniów wybitnie zdolnych stanowi perfekcjonizm, który jest kombinacją myśli oraz zachowań związanych z wysokimi standardami lub oczekiwaniami co do własnych osiągnięć i dotyczy ok. 15–20% bardzo uzdolnionych uczniów. Dodatkowym i szczególnie szkodliwym czynnikiem stresującym oraz przyczyniającym się do powstania negatywnych skutków perfekcjonizmu dziecka zdolnego, które usiłuje wykonywać zadania na najwyższym poziomie, może być presja ze strony rodziców i nauczycieli będących perfekcjonistami (Roepel 1988, s. 12–13). Osoba zdolna o silnie zaznaczonej asynchronii rozwoju staje się skłonna do przyjęcia niezdrowego stylu życia, którego przejawami są nie tylko wspomniany już perfekcjonizm, ale także niska samoocena, nasilona samokrytyka bądź nieprzystosowanie ujawniające się w nastrojach depresyjnych czy zachowaniach antyspołecznych. W pewnym momencie edukacji neurotyczny perfekcjonizm może stać się istotną przyczyną trudności w nauce – zjawisko to określa się mianem syndromu nieadekwat-

nych osiągnięć, w skrócie: SNO (Dyrda 2000, Webb 1993). Wówczas uczeń prezentuje przeciętne zdolności, a jego prawdziwe umiejętności są maskowane przez zaburzenia uczenia się. Dzieci z omawianej grupy bardzo mocno przeżywają słabe osiągnięcia szkolne, niespełnienie oczekiwań dorosłych i krytykę z ich strony, a także długotrwały stan frustracji i obawę przed kolejnymi porażkami (Śliwińska i in., 2008, s. 103–119). Dominujące znaczenie w powstawaniu SNO mają wpływy zewnętrzne, głównie zaś brak wsparcia dziecka zdolnego, na co wskazują choćby obszerne badania Beaty Dyrdy (m.in. 2000).

Uczniowie zdolni wykorzystują różne sposoby radzenia sobie ze stresem, jakiego doświadczają z różnych wymienionych wyżej powodów. Niestety, nie zawsze są to sposoby skuteczne. Dla przykładu: uczniowie próbują ukrywać przed rówieśnikami swoje umiejętności i zdolności, a całą energię kierują nie na rozwijanie własnego potencjału, tylko na budowanie relacji społecznych, zresztą z różnym skutkiem. Wyniki badań ankietowych, w których wzięło udział 1465 uzdolnionych uczniów wykazały, że ponad połowa z nich stosowała takie zachowania zaradcze, które były skoncentrowane na kontrolowaniu informacji na swój temat (przede wszystkim o zdolnościach) adresowanych do rówieśników po to, aby zniwelować negatywny stereotyp społeczny (piętno) ucznia zdolnego. W związku z tym, młodzież (częściej dziewczęta) próbowała ukrywać cechy różniące ją od rówieśników, aby utrzymać normalne interakcje społeczne (Cross i in. 1993, s. 37 i n.).

Największe trudności w nawiązaniu pozytywnych relacji i zdobyciu wysokiej pozycji w gronie rówieśników mają inteligentne dziewczęta, intensywnie prezentujące niezależność w myśleniu i działaniu. Bywają one najbardziej odrzucanymi dziewczętami w klasie. Karze się je za przejawy niezależności, ponieważ jest ona postrzegana jako zagrożenie dla innych. Dziewczęta mało atrakcyjne zewnętrznie lub niedbające o swój wygląd, a bardziej skoncentrowane na zainteresowaniach i rozwijaniu swoich zdolności, bywają wręcz pogardzane w klasie. Powstające problemy z obrazem „ja” u tych dziewcząt skutkują frustracją i problemami emocjonalnymi, o czym wiele pisała Barbara Kerr (m.in. Kerr 1987). Z kolei badania Mary Pipher (1994) pokazują, że u wielu młodych dziewcząt uzdolnionych akademicko i artystycznie występują zaburzenia odżywiania. Nastolatki te dokonują samookaleczeń, stają się ofiarami wykorzystywania seksualnego, przemocy, zażywają narkotyki, piją alkohol itp. Jedną z powszechnych potrzeb zdolnych dziewcząt jest silna chęć upodobnienia się pod względem wyglądu do modelek prezentowanych w czasopismach i telewizji. W rezultacie takich porównań wiele dziewcząt nie jest zadowolonych z własnego ciała i wyglądu. Ale bywa i tak, że izolacja społeczna doświadczana przez zdolne nastolatki ma pozytywny wpływ na rozwój ich umiejętności. Jeśli bowiem przetrwają najtrudniejsze momenty, uciekając do ochronnej przestrzeni, jaką są ich zainteresowania, zdolno-

ści, pasje, wiara bądź wspierająca rodzina, mogą wyjść z okresu dorastania dużo silniejsze, samowystarczalne i bardziej pewne siebie niż ich mniej zdolne, ale akceptowane przez grupę koleżanki (Pipher 1994, s. 266).

Trudności w rozwoju doświadczają również zdolni chłopcy, którzy są silnie związani emocjonalnie z matką, mają trudne relacje z ojcem, są perfekcjonistami, zmagają się z problemami dotyczącymi własnej seksualności, nie radzą sobie z sukcesem, doświadczają silnej konkurencji w grupie lub charakteryzują się nadmierną emocjonalnością. Zwłaszcza ta ostatnia cecha nie jest społecznie akceptowana u mężczyzn (Hébert 2006, s. 21 i n.). W rozwoju utalentowanych chłopców Thomas P. Hébert ujawnił sześć problemów (wyzwań):

- jak dobrze zarządzać własnym wizerunkiem?
- jak radzić sobie z presją i oczekiwaniami społecznymi?
- jak spełnić oczekiwania kulturowe dotyczące zachowań?
- jak poradzić sobie z odmiennością od rówieśników, kolegów?
- jak znaleźć i utrzymać męskie przyjaźnie?
- jak poradzić sobie z konfliktem ról płciowych?

Wielu młodych, uzdolnionych mężczyzn – zwłaszcza artystów pasjonujących się sztuką – próbuje pielęgnować te cechy osobowości, które społecznie mogą być postrzegane jako mało męskie. Ze względu na swoje nietypowe (uznawane za typowo kobiece) zainteresowania bywają oni obiektem drwin (Hébert 2006, s. 209).

RADZENIE SOBIE JEDNOSTEK ZDOLNYCH Z WYMAGANIAMI ŚRODOWISKA

W literaturze podzielone są stanowiska w kwestii tego, jak osoby zdolne radzą sobie z wymaganiami otoczenia. Część autorów twierdzi, że dzieci wybitnie uzdolnione radzą sobie co najmniej tak dobrze jak inne dzieci, jeśli nie lepiej niż one. Zależy to od różnych czynników, m.in. dziedziny, w której dzieci są utalentowane, stopnia uzdolnień, percepcji własnej osoby, jak również charakterystyk indywidualnych (cech osobowych). Z badań australijskich wynika, że uzdolniona młodzież jest grupą bardzo zróżnicowaną pod względem kompetencji społecznych i radzenia sobie w sytuacjach trudnych (Frydenberg, Lewis 1993, s. 209 i n.). Najczęściej wykorzystywanymi przez zdolnych nastolatków strategiami radzenia sobie z trudnościami i stresem najczęściej okazały się: relaks, rekreacja (aktywność fizyczna), duże zaangażowanie w pracę, koncentracja na rozwiązaniu problemu. Najrzadziej stosowana była strategia polegająca na szukaniu wsparcia społecznego i duchowego, np. przez zwracanie się o profesjonalną pomoc. Badania dowiodły również, że w obliczu trudności zdolna młodzież najczęściej angażuje się w pracę, aby wykonać zadanie, przezwyciężyć trudność, lub próbuje zredukować napięcie, natomiast najrzadziej zwraca się o pomoc do przyjaciół. Część zdolnych nastolatków nie radzi sobie ze stresem w sytuacjach trudnych. Okazało się, że starsi uczniowie zdolni stosują więcej strategii niż młodszy,

zaś zdolni chłopcy stosują bardziej różnorodnie strategie niż zdolne dziewczęta, które częściej niż chłopcy szukają wsparcia i rady u przyjaciół (Frydenberg, Lewis 1993, s. 209 i n.).

ZAKOŃCZENIE – IMPLIKACJE DLA EDUKACJI

Rezultaty badań na temat społecznego i emocjonalnego przystosowania uzdolnionych uczniów mają implikacje dla ich edukacji. Należy pamiętać, że związek między uzdolnieniami a emocjonalnym niedostosowaniem wywiera wpływ na sposób spostrzegania uzdolnionych dzieci i decyzje dorosłych oraz profesjonalistów dotyczące ich wychowania i edukacji. Dość często zdarzają się sytuacje, w których symptomy nieprzystosowania uzdolnionych dzieci zostają przypisane posiadaniu talentu i w związku z tym są ignorowane, jak również takie, w których dominuje pogląd, że utalentowane dzieci charakteryzują się lepszym przystosowaniem emocjonalnym i społecznym do funkcjonowania w świecie i dlatego nie potrzebują żadnej pomocy dorosłych w rozwoju społeczno-emocjonalnym. W praktyce nietrafne interpretacje zachowań dzieci zdolnych mogą prowadzić do poważnych zaniedbań w opiece nad nimi (Nail, Evans 1997, s. 18 i n.). Dlatego potrzebne są dalsze badania dotyczące rozwoju społecznego i emocjonalnego dzieci zdolnych, które pomogą lepiej zrozumieć ich potrzeby edukacyjne, identyfikować uzdolnione jednostki, które są najbardziej zagrożone problemami emocjonalnymi, oraz doskonalić poradnictwo i metody leczenia (Nail, Evans 1997, s. 18–20). Wyjątkowość dzieci utalentowanych czyni je szczególnie podatnymi na zakłócenia w rozwoju i wymaga takich zmian w wychowywaniu, nauczaniu, aby je optymalnie dostosować do indywidualnych potrzeb tej grupy dzieci. Miraca Gross w wielu pracach wskazuje na niepokojąco niski poziom społecznej samooceny u wybitnie uzdolnionych uczniów, którzy chodzą do klas mieszanych (z dziećmi o różnym stopniu uzdolnień). W celu zilustrowania wpływu edukacyjnego niedopasowania tych uczniów do wymogów szkolnych na rozwój ich umiejętności autorka odwołuje się do pewnej analogii w następującym stwierdzeniu: „Jeśli duże ryby umieszczane są w stawach, które są zbyt małe dla nich, i są tam trzymane zbyt długo, mogą przestać rosnąć” (Gross 1997, s. 29).

Nie wolno także zapominać o tym, że utalentowane dzieci, jak wszystkie inne, potrzebują codziennych okazji do uczenia się nowych rzeczy, choć tempo nauki, wnikliwość, a nawet przedmiot ich zainteresowań mogą być diametralnie różne niż u rówieśników. Wbrew opinii na temat pozytywnego wpływu na rozwój uczniów zdolnych włączania ich do grup, gdzie są inne dzieci, również bardzo zdolne, okazuje się, że w niektórych przypadkach uzdolnione jednostki mogą czuć się niekomfortowo i gorzej myśleć o sobie, gdy porównują swoje umiejętności z tym, co potrafią inne bardzo zdolne dzieci (Brookover 1989).

Pewnym paradoksem jest to, iż w środowisku szkolnym na całym świecie podkreśla się konieczność „pełnej integracji” w zwykłych klasach dzieci z poważnymi upośledzeniami, a równocześnie dzieci bardzo utalentowane bywają wykluczone na wiele sposobów. Niestety, tradycyjne szkoły (publiczne i prywatne) nie spełniają specjalnych potrzeb sporej liczby jednostek z różnymi wybitnymi uzdolnieniami, np. z bardzo wysokim IQ (Feldman 1986, s. 285–305). Nauczyciele nadal nie dysponują wystarczającą wiedzą na temat zdolności i uzdolnień specjalnych oraz cech osobowości dzieci wybitnie zdolnych, zaś dokonując ich identyfikacji, nie posługują się wiedzą profesjonalną, a raczej zdroworozsądkową i popełniają wiele błędów. Jedną z przyczyn jest brak wspólnych kryteriów wyłaniania takich uczniów.

Sygnaly świadczące o trudnościach w rozwoju emocjonalnym i społecznym dzieci wybitnie zdolnych wskazują na potrzebę:

- wspierania ich odporności i postawy proaktywnej w podejściu do zadań codziennych,
- wytrwałości w radzeniu sobie z trudnościami,
- pomocy w nabywaniu świadomości tego, w jakich warunkach funkcjonują najlepiej,
- podejmowania działań mających na celu włączenie tych dzieci do grupy rówieśników, uczenia ich współdziałania i innych umiejętności społecznych, a w szczególności rozwijania u dzieci zdolnych poczucia własnej wartości.

Wymienione działania są ukierunkowane na zmianę postrzegania dzieci zdolnych oraz ich akceptację, nie tylko wówczas, gdy są grzeczne, uległe, dobrze się uczą i są chlubą rodziców oraz szkoły, ale także wtedy, gdy zachowują się nietypowo, stwarzają problemy i trudności wychowawcze, doświadczają niepowodzeń w nauce, izolują się bądź są izolowane. Zrozumienia i akceptacji potrzebują zwłaszcza dzieci przejawiające dużą niezależność w sądach i zachowaniach, którą dorośli błędnie przypisują niesubordynacji czy ekscentryczności.

BIBLIOGRAFIA

- Baker J.A. (1995), *Depression and suicidal ideation among academically talented adolescents*, „Gifted Child Quarterly”, 39 (4), 218–223.
- Berndt D.J., Kaiser C.F., Aalst F. van (1982), *Depression and self-actualization in gifted adolescents*, „Journal of Clinical Psychology”, 38, 142–150.
- Beer J. (1991), *Depression, general anxiety, test anxiety, and rigidity of gifted junior high and high school children*, „Psychological Reports”, vol. 69 (3, Pt 2) Spec Issue, 1128–1130.
- Blackburn C., Erickson D.B. (1986), *Predictable crises of the gifted student*, „Journal of Counseling and Development”, 64 (9), 552–554.
- Brookover W.B. (1989), *Self-concepts of ability Scale – a review and further analysis*, paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.

- Coleman L.J., Cross T.L. (1988), *Is Being Gifted a Social Handicap?* "Journal for the Education of the Gifted", 11 (4), 41–56, DOI: 10.1177/0162353214521486.
- Cornell G.C. (1989), *Child adjustment and the use of the term gifted*, "Gifted Child Quarterly", 33 (2), 59–64.
- Cross T. L., Coleman L.J., Stewart R.A. (1993), *The social cognition of gifted adolescents: An exploration of the stigma of giftedness paradigm*, "Roeper Review", 16, 37–40, DOI: 10.1177/0016986208326554.
- Cross T.L, Coleman L.J., Stewart R.A. (1995), *Psychosocial diversity among gifted adolescents: An exploratory study of two groups*, "Roeper Review", 17 (3), 181–185.
- Dauber S.L, Benbow C.P. (1990), *Aspects of personality and peer relations of extremely talented adolescents*, "Gifted Child Quarterly", 34 (1), 10–14, DOI: 10.1177/001698629003400103.
- Dirkes M.A. (1983), *Anxiety in the gifted, pluses and minuses*, "Roeper Review", 6, 68–70.
- Dyrda B. (2000), *Syndrom Nieadekwatnych Osiągnięć jako niepowodzenie szkolne uczniów zdolnych. Diagnoza i terapia*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Feldman D.H., Benjamin A.C. (1986), *Giftedness as a developmentalist sees it*, [w:] R.J. Sternberg, J.E. Davidson (red.), *Conceptions of giftedness*, Cambridge: UCP, 285–305.
- Freeman J. (1983), *Emotional problems of the gifted child*, "Journal of Child Psychology and Psychiatry", 24 (3), 481–485.
- Freeman J. (1994), *Some emotional aspects of being gifted*, "Journal for the Education of the Gifted", 17, 180–197.
- Frydenberg E., Lewis R. (1993), *Boys play sport and girls turn to others: Age, gender, and ethnicity as determinants of coping*, "Journal of Adolescence", 1993, 16 (3), 209–217.
- Garland A.F., Zigler E. (1999), *Emotional and behavioural problems among highly intellectually gifted youth*, "Roeper Review", 22 (1), 41–44.
- Gross M.U.M. (1993), *Self-esteem and motivational orientation of gifted students in selective high schools: A research update*, paper presented at the Annual Conference of Principals of Selective High Schools, Sydney.
- Grossberg L.N., Cornell D.G. (1988), *Relationship between personality adjustment and high intelligence: Terman versus Hollingworth*, "Exceptional Children", 55, 266–272.
- Hayes M.L., Sloat R.S. (1989), *Gifted students at risk for suicide*, "Roeper Review", 12, 202–207.
- Hébert T.P. (1991), *Meeting the affective needs of bright boys through bibliotherapy*, "Roeper Review", 13 (4), 207–212.
- Hébert T.P. (2006), *Gifted university males in a Greek fraternity. Creating a culture of achievement*, "Gifted Child Quarterly", 50, 26–41.
- Janos P.M., Fung R.C., Robinson N.M. (1985), *Friendship patterns in highly intelligent children*, "Roeper Review", 8 (1), 46–49.
- Karwowski M., *Zdolny, czyli jaki?* „Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny Meritum”, 1, 9–12.
- Kerr B.A. (1987), *Smart girls, gifted woman*, Columbus: Ohio Psychology Publishing Company.
- Kerr B. (1990), *The career development of gifted girls and women*, [w:] J.L. Ellis, J.M. Willinsky (red.), *Girls, women, and giftedness*, Toronto: Trillium Press, 105–111.
- Limont W. (2004), *Szkola – szansa czy zagrożenie dla ucznia zdolnego?* „Psychologia w Szkole”, 3, 83–93.
- Limont W. (2009), *Wzmoczona pobudliwość uczniów zdolnych*, „Psychologia w Szkole”, 4, 37–44.
- Limont W. (2010), *Uczeń zdolny: jak go rozpoznać i jak z nim pracować*, Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Limont W., Cieślukowska J., Jastrzębska D. (red.) (2012), *Zdolni w szkole, czyli o zagrożeniach i możliwościach rozwojowych uczniów zdolnych: poradnik dla nauczycieli i wychowawców*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Limont W. (2013a), „*Stań na ramionach gigantów*”, czyli uczeń zdolny jako problem wychowawczy, „Psychologia Wychowawcza”, 45 (3), 125–138.

- Limont W. (2013b), *Zdolności jako asynchronia rozwojowa*, [w:] W. M. Jabłonowska (red.), *Uczeń zdolny i jego edukacja. Koncepcje. Badania. Praktyka*, Warszawa: Wydawnictwo Universitas Rediviva, 153–160.
- Ludwig A.M. (1992), *Creative achievement and psychopathology: comparison among professions*, "American Journal of Psychotherapy", 46, 330–356.
- McCallister C., Nash W.R., Meckstroth E. (1996), *The social competence of gifted children: Experiments and experience*, "Roeper Review", 18 (4), 273–276, DOI: 10.1080/02783199609553758.
- Nail J.M., Evans J.G. (1997), *The emotional adjustment of gifted adolescents: A view of global functioning*, "Roeper Review", 20 (1), 18–21.
- Neihart M. (1999), *The impact of giftedness on psychological well-being: What does the empirical literature say?* "Roeper Review", 22 (1), 10–17.
- Orange C. (1997), *Gifted students and perfectionism*, "Roeper Review", 20 (1), 39–41.
- Piechowski M. M. (2015), „*Jak ptak wysokim lotem*”: *Wzmoczone pobudliwości psychiczne u osób zdolnych*, „Psychologia Wychowawcza”, 8, 122–137.
- Pipher M. (1994), *Reviving Ophelia: Saving the selves of adolescent girls*, Nowy Jork: Random House.
- Powell P.M., Haden T. (1984), *The intellectual and psychosocial nature of extreme giftedness*, "Roeper Review", 6, 131–133.
- Renzulli J.S., Reis S.M. (1997), *The schoolwide enrichment model: A how to guide for educational excellence*, Mansfield Center: Creative Learning Press.
- Fong R. W., Yuen M. (2009), *Associations among Measures of Perfectionism, Self-Concept and Academic Achievement Identified in Primary School Students in Hong Kong*, "Gifted and Talented International", 24 (1), 147–157.
- Roedell W.C. (1986), *Socioemotional vulnerabilities of young gifted children*, "Journal of Children in Contemporary Society", 18 (3–4), 17–29.
- Roeper A. (1988), *Should educators of the gifted and talented be more concerned with world issues?* "Roeper Review", 11, 12–13.
- Sands T., Howard-Hamilton M. (1994), *Understanding depression among gifted adolescent females: Feminist therapy strategies*, "Roeper Review", 17 (3), 192–195.
- Scholwinski E. I., Reynolds C.R. (1985), *Dimensions of anxiety among high IQ children*, "Gifted Child Quarterly", 29, 125–130.
- Silverman L.K. (1983), *Personality development: The pursuit of excellence*, "Journal for the Education of the Gifted", 6 (1), 5–19.
- Schmitz C., Galbraith J. (1991), *Managing the social and emotional needs of the gifted*, Sydney: Hawker Brownlow Education.
- Sternberg R.J., Davidson J.E. (red.) (1986), *Conceptions of giftedness*, Nowy Jork: Cambridge University Press.
- Śliwińska K., Limont W., Dreszer J., *Perfekcjonizm a osiągnięcia uczniów zdolnych*, [w:] W. Limont, J. Cieślukowska, J. Dreszer (red.), *Zdolności, talent, twórczość*, t. I, Toruń: Wydawnictwo UMK, 103–117.
- Tannenbaum A.J. (1983), *Gifted children: Psychological and educational perspectives*, Nowy Jork: Macmillan.
- Webb J.T. (1993), *Nurturing Social-Emotional Development of Gifted Children*, [w:] K.A. Heller, F.J. Monks, A.H. Passow (red.), *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*, Oxford–Nowy Jork: Pergamon Press, 525–539.

SUMMARY

Parents and teachers are struggling with various problems concerning children with high intelligence, outstanding academic abilities, who are usually called gifted children, without consideration that this group also includes children possessing other types of special abilities (e.g. artistic, scientific, leadership). There are many causes of the problems. One of them is asynchronous development of the child prodigies and their unique individual characteristics. Other causes result from external factors. The most important are: diagnostic difficulties leading to erroneous, often late identification of gifted students among peers and neglecting of their needs. Another is insufficient professional knowledge of parents and teachers on the specifics of the development of gifted children, the use of common knowledge to explain the unusual behaviour of these children, depending on the type and level of ability, lack of understanding of their needs and the lack of support that takes into consideration these personal and learning needs. The article focuses on reminding the most common problems in the development and behaviour of gifted children.

Keywords: gifted child; developmental asynchrony; difficulties in the emotional and social development

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej. Wydział Pedagogiki i Psychologii

SARA ALEKSANDRA FILIPIAK

s.filipiak@poczta.umcs.lublin.pl

*Poziom rozwoju funkcji wykonawczych
a poczucie umiejscowienia kontroli u dzieci pięcioletnich*

Developmental level of executive function and locus of control
in five year old children

STRESZCZENIE

Zarówno funkcje wykonawcze, jak i poczucie umiejscowienia kontroli wzmocnień zaczyna się kształtować już w okresie dzieciństwa. Wprawdzie reprezentują one odmienną naturę, ale czy rozwijają się zupełnie niezależnie od siebie? Wielokrotnie wskazywano, iż w zmianach rozwojowych poczucia kontroli istotną rolę odgrywają oddziaływania wychowawcze (Kulas 1998, Loeb 1975). Nowsze wyniki badań sugerują także prawdopodobne biologiczne uwarunkowania poczucia kontroli (Declerck, Boone i in. 2006; Kochanska, Murray i in. 2000). Podłożem określonego poczucia kontroli mogą być mózgowo odpowiedzialne za autoregulację. Kluczową rolę w procesach autoregulacyjnych odgrywają funkcje wykonawcze wpływające na skuteczność podejmowanych przez człowieka działań. Wysoka skuteczność działania (wraz z poczuciem satysfakcji, które mu towarzyszy) może sprzyjać kształtowaniu się kontroli wewnętrznej. Celem badań było ustalenie związku między sprawnością funkcji wykonawczych a poczuciem umiejscowienia kontroli u dzieci pięcioletnich. Mimo braku doniesień empirycznych dotyczących małych dzieci założono, że u pięcioletków charakteryzujących się wysoką sprawnością funkcji wykonawczych można częściej zarejestrować poczucie kontroli wewnętrznej (w porównaniu z dziećmi o niskiej sprawności funkcji wykonawczych). Wyniki potwierdziły to założenie. Sprawność funkcji wykonawczych istotnie różnicowała poczucie umiejscowienia kontroli w sytuacjach sukcesów oraz niepowodzeń u badanych dzieci. Dodatkowe analizy wykazały, że pięcioletni chłopcy charakteryzowali się większą sprawnością funkcji wykonawczych w porównaniu z dziewczynkami. Z kolei dziewczynki miały istotnie większe zewnętrzne poczucie umiejscowienia kontroli w sytuacjach sukcesów oraz niepowodzeń w porównaniu z chłopcami. Wyniki te dyskutowane są w kontekście oddziaływań socjalizacyjnych, które podejmuje się wobec chłopców i dziewczynek.

Słowa kluczowe: funkcje wykonawcze; poczucie umiejscowienia kontroli wzmocnień; autoregulacja; wiek przedszkolny

WPROWADZENIE

Osiągnięcie zdolności do regulacji własnych zachowań w dzieciństwie stanowi jedno z najważniejszych zadań rozwojowych stojących przed dziećmi w pierwszych latach życia. Obserwacja procesu dorastania prowadzi do konkluzji, iż dziecko – początkowo niesamodzielne w niemal każdym aspekcie funkcjonowania – staje się zdolne do samodzielnego regulowania swoich stosunków z otoczeniem. Osiągnięcie zdolności do samoregulacji jest momentem zwrotnym z punktu widzenia dalszego prawidłowego rozwoju osobowości, samodzielności i poczucia fizycznej autonomii. Wśród procesów neuropsychologicznych leżących u podłoża zdolności autoregulacyjnych najczęściej wymienia się funkcje wykonawcze, które są wyższymi procesami psychicznymi umożliwiającymi podejmowanie nastawionych na cel, świadomych i skutecznych działań (Pąchalska 2008, Pąchalska i in. 2014, Putko 2008, Pennequin i in. 2010, Carlson i in. 2014). Stanowią one ogniwo, które pośredniczy między percepcją bodźców (otoczeniem zewnętrznym) a reakcją organizmu na bodźce, stąd niekiedy obrazowo funkcje wykonawcze lokowane są między intelektem a działaniem. Ich funkcjonowanie można porównać do działania centralnego koordynatora, który integruje pracę systemu poznawczego i emocjonalno-motywacyjnego człowieka, przygotowując go do działania.

Samoregulacja zachowania (i takie jej przejawy, jak np. umiejętność odraczania gratyfikacji, planowania swoich działań, poczucie sprawstwa) uważana jest przez niektórych badaczy za istotny element osobowości (Das i in. 1994). Dlatego jedną z najczęściej badanych i opisywanych w tym zakresie zmiennych osobowościowych jest poczucie kontroli wzmocnień, które odnosi się do subiektywnej percepcji tego czy innego rodzaju zdarzeń będących udziałem człowieka w codziennym życiu, zależnych od jego działań lub od czynników zewnętrznych, takich jak np. pech, „szczęście”, zbieg okoliczności, działania innych ludzi, „siły wyższe” (Akin 2011, Brzozowski 1995a, Brzozowski 1995b, Hrbáčková i in. 2012, Szmigielska 1998). Poczucie kontroli wzmocnień jest wymiarem osobowości, którego krańce stanowią: poczucie kontroli wewnętrznej (gdy człowiek upatruje w swoich działaniach/cechach przyczyn zdarzeń) i poczucie kontroli zewnętrznej (gdy konsekwencje zdarzeń przypisywane są czynnikom zewnętrznym). Konstrukcja poczucia umiejscowienia kontroli wzmocnień nawiązuje do teorii atrybucji, czyli sposobów wnioskowania o powodach różnych zachowań cudzych oraz własnych polegających na przypisywaniu sobie lub innym ludziom określonych cech (Heider 1958). Wskazuje się na fakt, iż to, gdzie człowiek dostrzega przyczyny zaistniałych zdarzeń, zależy może od typu sytuacji i sfery życia (Bodill, Roberts 2013; Vartanova 2014), stąd konstrukt wewnętrznej–zewnętrznej kontro-

li wzmocnień nie może być stosowany do arbitralnego klasyfikowania ludzi do dwóch określonych typów. Takie założenie staje się konieczne zwłaszcza w przypadku prób analizowania opisywanego wymiaru osobowości u dzieci, u których osobowość dopiero się kształtuje (Szmigielska 1996). To, gdzie dzieci najmłodsze upatrują przyczyny różnych zdarzeń, zależy w znacznej mierze od rodzaju sytuacji i tego, czy ma ona pozytywny, czy negatywny wydźwięk. Dzieci chętniej widzą przyczynę sukcesów, które wiążą się z otrzymaniem gratyfikacji (w postaci nagród, uznania zasług przez dorosłych lub rówieśników), w swoich działaniach oraz zasobach. Jeśli zaś chodzi o niepowodzenia, zwykle ich podłoże dostrzegają w czynnikach zewnętrznych (złym losie, złośliwości innych ludzi, pechu itp.) po to, aby uniknąć negatywnej oceny własnej osoby przez siebie samego i/lub innych ludzi. Takie zachowania związane są z właściwościami rozumowania moralnego charakterystycznymi dla wieku przedszkolnego (por. poznawczo-rozwojowa teoria rozwoju moralnego: Piaget 1967).

Podsumowując, można stwierdzić, iż zarówno funkcje wykonawcze, jak i poczucie umiejscowienia kontroli, mimo że reprezentują odmienną naturę (osobowość i procesy metapoznawcze), odgrywają znaczącą rolę w procesach samoregulacyjnych. Co więcej, rozwijają się w tym samym czasie, w pierwszych latach życia, równoległe względem siebie (Best i in. 2009, Drwal 1989, Kielar-Turska 2011, Kulas 1998, Loeb 1975, Zelazo i in. 1997) i osiągają względnie stabilny kształt w późnej adolescencji lub u progu dorosłości (Anderson i in. 2008, Kulas 1998).

RELACJE MIĘDZY FUNKCJAMI WYKONAWCZYMI A POCZUCIEM UMIEJSCOWIENIA KONTROLI WZMOCNIENÍ

W literaturze przedmiotu można odnaleźć propozycje tłumaczące charakter powiązań funkcji wykonawczych z poczuciem kontroli wzmocnień. Według Carolyn Declerck i in. (2006) mimo że poczucie umiejscowienia kontroli tradycyjnie uważane jest za produkt społecznego uczenia się (Rotter 1966), może także stanowić produkt (rezultat) mózgowych mechanizmów związanych ze zdolnością do samoregulacji, odpowiadających za podejmowanie celowych i umotywowanych działań. Jak zostało wskazane, kluczową rolę w procesach samoregulacyjnych odgrywają funkcje wykonawcze związane z działaniem obszarów przedczołowych. Funkcje te odpowiadają m.in. za: kontrolę hamowania reakcji, pamięć operacyjną, giętkość poznawczą, planowanie i myślenie strategiczne (Declerck i in. 2006, Miyake i in. 2000, Pąchalska 2007, Pąchalska i in. 2014). Wszystkie wpływają na jakość podejmowanych działań (to, czy kończą się one sukcesem, czy porażką) (Jodzio 2008, Markiewicz 2007).

Mimo iż wątki powiązań funkcji wykonawczych i poczucia kontroli wzmocnień pojawiają się w literaturze przedmiotu, liczba badań empirycznych, zwłaszcza aktualnych, w tym obszarze jest nieduża, a wyniki niejednoznaczne. Badania były prowadzone na osobach w różnych okresach rozwojowych, przy użyciu rozmaitych narzędzi pomiarowych (Burton, Krantz 1990; de Brabander i in. 1989, 1992; Declerck i in. 2006; Murphy, Das 1986), dlatego trudno jest mówić o możliwości porównywania tych wyników ze sobą. Murphy i Das (1986) przeprowadzili badania dotyczące różnic indywidualnych w zakresie zdolności planowania i umiejętności rozwiązywania problemów oraz poziomu motywacji u dzieci będących uczniami V klasy szkoły podstawowej. Aspekt planowania badany był za pomocą Testu Łączenia Punktów oraz autorskiego zadania polegającego na odszukiwaniu określonych bodźców (obrazów, cyfr, liter) na papierze. Jak zauważają autorzy, przy wykonywaniu tego zadania pomocne były strategie polegające np. na patrzeniu od lewej do prawej strony kartki, od góry do dołu itp. Badania z udziałem 106 dzieci wykazały, iż wysokie wskaźniki planowania częściej związane były z kontrolą wewnętrzną aniżeli zewnętrzną. Dzieci lepiej planujące charakteryzowały się ponadto wewnętrzną motywacją. Stosowały więcej strategii pomocnych podczas rozwiązywania zadania wymagającego odszukiwania bodźców w porównaniu z dziećmi planującymi gorzej, choć ostateczne wyniki ich pracy były porównywalne (liczba problemów rozwiązanych prawidłowo okazała się w obu grupach taka sama). Declerck i inni (2006) stwierdzili, że istnieje zależność między sprawnością pamięci operacyjnej a poczuciem umiejscowienia kontroli u uczniów szkół podstawowych. Dzieci, które podczas wykonywania zadań badających pamięć operacyjną stosowały strategie pomagające im rozwiązać te zadania, istotnie częściej charakteryzowały się poczuciem wewnętrznej kontroli (mierzonym Skalą Poczucia Kontroli Crandall i Crandall) w porównaniu z dziećmi, które nie stosowały żadnych strategii ułatwiających wykonywanie przewidzianych zadań.

CEL I PROCEDURA BADAŃ

Celem badań była analiza związków między sprawnością funkcji wykonawczych a poczuciem kontroli wzmocnień u dzieci pięcioletnich. W pierwszej kolejności zaprezentowano dzieciom zadania sprawdzające różne aspekty funkcji wykonawczych i ustalono poziom rozwoju badanych. Zgodnie z założeniami teoretycznymi przyjęto, iż poziom rozwoju funkcji wykonawczych można ustrukturalizować za pomocą kategoryzacji wizualnej tak, by tworzył trzy równe przedziały. W przyjętej procedurze oceny funkcji wykonawczych zakwalifikowano dzieci do następujących grup: a) uzyskującej wyniki wysokie, b) uzyskującej wyniki przeciętne, c) uzyskującej wyniki niskie. Kolejnym etapem była ocena poczucia umiejscowienia kontroli (oddzielnie w sytuacjach sukcesów i porażek)

za pomocą Skali Poczucia Kontroli u Dzieci Przedszkolnych: SPK-DP autorstwa Barbary Szmigielskiej (1996). Wyniki surowe zostały odniesione do norm opracowanych przez autorkę testu i na tej podstawie oceniono poczucie umiejscowienia kontroli (zewnętrzne, wewnętrzne, nieustalone) w sytuacjach sukcesów i niepowodzeń dla obu płci łącznie. Analizy statystyczne zostały przeprowadzone przy pomocy pakietu IBM SPSS Statistics 21.0 i posłużyły do ustalenia, czy poziom rozwoju funkcji wykonawczych (wysoki, przeciętny, niski) różnicuje poczucie umiejscowienia kontroli w sytuacjach sukcesów oraz niepowodzeń u dzieci pięcioletnich. Dodatkowo sprawdzano wpływ takich zmiennych jak płeć dzieci oraz poziom wykształcenia rodziców na uzyskiwane wyniki. Należy zaznaczyć, iż poczucie umiejscowienia kontroli w obliczeniach statystycznych analizowano ilościowo, nie zaś jakościowo. Jest ono zmienną ciągłą i nie zostało jeszcze w pełni ukształtowane w badanym okresie rozwojowym, co zaznacza autorka testu (Szmigielska 1996). Wynik, jaki uzyskuje dziecko, informuje o tym, w **jakim kierunku** (wewnętrznego lub zewnętrznego) rozwija się poczucie umiejscowienia kontroli w sytuacjach sukcesów oraz niepowodzeń.

Organizacja każdego z sześciu spotkań z dziećmi scharakteryzowana jest w tabeli 1.

Tabela 1. Charakterystyka spotkań z dziećmi

Numer spotkania	Przewidziane zadania
1.	nawiązanie kontaktu z dzieckiem (rozmowa, wykonanie rysunku na dowolny temat/wspólna zabawa)
2.	badanie kontroli hamowania (<i>Gra w dłonie</i>), badanie werbalnej pamięci operacyjnej (<i>Powtarzanie cyfr wspak, Powtarzanie wyrazów bezsensownych wspak</i>)
3.	badanie niewerbalnej pamięci operacyjnej (<i>Odtwarzanie figur geometrycznych wspak, Zadanie wzrokowo-przestrzenne</i>)
4.	badanie zdolności do przełączania się (próba polegająca na sortowaniu kart)
5.	badanie zdolności planowania (Test Wieży Londyńskiej – TOL 2nd.ed.DX)
6.	badanie poczucia umiejscowienia kontroli (Skala Poczucia Kontroli u Dzieci Przedszkolnych – SPK-DP)

Zmienną zależną było poczucie umiejscowienia kontroli wzmocnień (w sytuacji sukcesu oraz niepowodzenia), zmienna niezależna – poziom rozwoju funkcji wykonawczych. Wśród zmiennych kontrolowanych znalazły się: wiek i płeć dziecka, wykształcenie rodziców, stan zdrowia dziecka, kolejność wykonywania prób eksperymentalnych, status motywacyjny dziecka. Wśród zmiennych zakłócających, mogących mieć wpływ na wyniki pracy, były m.in.: poziom zmęczenia, stan psychofizyczny zależny od wydarzeń poprzedzających przyście na badanie.

METODY BADAŃ

W przypadku funkcji wykonawczych zastosowane zadania mają w większości charakter prób eksperymentalnych i wzorowane są na pracach różnych badaczy (nie są jednak wiernymi kopiami). Zaprojektowane zostały samodzielnie, choć w pracę nad powstawaniem niektórych zaangażowany był także grafik komputerowy. Ostateczny dobór zadań badających funkcje wykonawcze podyktowany był wynikiem badań pilotażowych na 50-osobowej grupie dzieci (przeprowadzono analizę rzetelności prób przy pomocy współczynnika *alfa* Cronbacha).

Badanie kontroli hamowania

Kontrola hamowania według Russela A. Barkleya (1997) odnosi się do umiejętności zatrzymania aktualnie trwającej reakcji, zahamowania dominującej reakcji na określony bodziec lub tzw. kontroli interferencji, czyli ochrony czasu opóźniania reakcji przed zakłóceniami ze strony konkurencyjnych reakcji. Do pomiaru kontroli hamowania zastosowano próbę eksperymentalną *Gra w dłonie* (wzorowanej na próbie autorstwa Aleksandra Romanowicza Łurii). W pierwszej turze dziecko poddawane jest procedurze wyuczenia reakcji motorycznej. W drugiej turze ma zastąpić wyuczoną reakcję inną, alternatywną. Może uzyskać w tym zadaniu minimalnie 0, maksymalnie 14 pkt.

Badanie werbalnej pamięci operacyjnej

Werbalna pamięć operacyjna umożliwia przechowywanie bodźców o charakterze werbalnym oraz manipulowanie nimi w krótkim odstępie czasu (zwykle kilku sekund). Do badania werbalnej pamięci operacyjnej zastosowano następujące zadania: podtest *Powtarzanie cyfr wspak* ze Skali Inteligencji Davida Wechslera dla dzieci (1997) oraz próbę eksperymentalną *Powtarzanie wyrazów bezsensownych wspak* wzorowaną na teście Zetotest autorstwa Grażyny Krasowicz (1995). Ponieważ zarówno Zetotest, jak i należący do Skali Inteligencji Wechslera podtest *Powtarzanie cyfr wspak* są powszechnie znane i stosowane, pominięto szczegółowy opis tych zadań. Próba eksperymentalna *Powtarzanie wyrazów bezsensownych wspak* została zaprojektowana na potrzeby niniejszego badania, ponieważ w literaturze przedmiotu (Henry 2012, Krasowicz 1995) wskazuje się, iż lepszą miarę werbalnej pamięci operacyjnej stanowią zadania polegające na powtarzaniu wspak elementów, które mają werbalny charakter, ale jednocześnie są pozbawione sensu. W obu próbach dziecko powtarza za badającym cyfry w odwrotnej kolejności lub serię kilkusylabowych (od dwóch do czterech) bezsensownych wyrazów. Minimalnie dziecko mogło uzyskać w tych zadaniach 0 pkt, zaś maksymalnie – 34.

Badanie niewerbalnej pamięci operacyjnej

Niewerbalna pamięć operacyjna umożliwia przetwarzanie i organizowanie materiału niewerbalnego (o charakterze wzrokowym lub przestrzennym). Do jej badania zastosowano dwie próby eksperymentalne. Pierwszą było zadanie własnego autorstwa, które nazwano *Odtwarzaniem wspak figur geometrycznych*. Badanym prezentowano zalaminowane kartony o długości od 8 do 12 cm, na których znajdowały się różne kształty i figury geometryczne, w większości znane dzieciom w tym wieku (Szuman 1968). Zadaniem badanych było przerysowanie z pamięci na czystą kartkę (przy pomocy ołówka) figur znajdujących się na zalaminowanym kartonie, ale w odwrotnej kolejności. W tym zadaniu można było uzyskać minimalnie 0, zaś maksymalnie 6 pkt.

Drugim zadaniem użytym do pomiaru niewerbalnej pamięci operacyjnej było *Zadanie wzrokowo-przestrzenne* wzorowane na Teście Visual Patterns (VPT) autorstwa Sergio Delli Sali i in. (1997). Procedurę stosowania testu w wersji eksperymentalnej u dzieci można znaleźć u Lucy Henry (2012, s. 47). Dziecku pokazuje się zalaminowane wzory, na których znajdują się kratki. Niektóre z pól na kratkach są niezamalowane (białe), inne zaś zamalowane są na ciemnoszary kolor. Dziecko w pierwszym etapie badania ma zapamiętać położenie zamalowanych pól, a następnie wskazać na czystym wzorze, które to były pola. Minimalnie badany mógł uzyskać 0, maksymalnie zaś 11 pkt.

Badanie zdolności do przełączania się

Próba mierzy giętkość (elastyczność) poznawczą rozumianą jako zdolność do zmiany umysłowego nastawienia w miarę zmieniania się reguł określających sposób wykonywania zadań. Narzędzie zastosowane do pomiaru zdolności do przełączania się wzorowane było na Teście Sortowania Kart z Wisconsin (Jaworowska 2002), zadaniu *Odwracanie kategoryzacji* Katarzyny Markiewicz (2007) oraz Dwuwymiarowym Teście Sortowania Kart Philipa Davida Zelazo i in. (1996). Badani mieli posortować karty i włożyć je do jednego z dwóch pudełek, zgodnie z regułą, która aktualnie obowiązywała podczas sortowania kart. W pierwszym etapie reguła była podawana dziecku zanim zaczynało sortować karty. W drugiej, właściwej części badania dziecko musiało samo odgadnąć regułę sortowania (i na tej podstawie zdecydować, do którego pudełka ma odłożyć karty). Za każdym razem udzielano mu jednak informacji zwrotnej („dobrze” – gdy sortowało poprawnie, „źle” – gdy sortowało karty niewłaściwie). Minimalnie można było uzyskać 0 pkt, maksymalnie zaś 8 pkt. Karty wzorcowe przedstawia rysunek 1.



Rysunek 1. Karty wzorcowe w zadaniu polegającym na sortowaniu kart

Badanie poczucia umiejscowienia kontroli wzmocnień

Do pomiaru poczucia umiejscowienia kontroli zastosowano Skalę Poczucia Kontroli u Dzieci Przedszkolnych – SPK-DP (Szmigielska 1996). Zawiera ona 18 zdań przedstawiających różne sytuacje z życia dzieci: połowa zdarzeń kończy się wynikiem pozytywnym (tworzą one skalę sukcesów), a druga połowa – nieprzyjemną konsekwencją (tworzą one zatem skalę niepowodzeń). Zadaniem dziecka jest ustosunkowanie się do każdego ze zdań poprzez wybór właściwej według niego odpowiedzi. Wybór ten wskazuje na poczucie kontroli wewnętrznej lub zewnętrznej. Wyniki w skali mogą być obliczane łącznie dla wszystkich zadań (informują wówczas o ogólnym poczuciu umiejscowienia kontroli wzmocnień; maksymalnie 18 pkt surowych) lub oddzielnie dla skali sukcesów oraz niepowodzeń (maksymalnie 9 pkt surowych w każdej skali). U małych dzieci bardziej miarodajny jest jednak wynik uzyskiwany oddzielnie dla sytuacji sukcesów oraz niepowodzeń, gdyż poczucie kontroli w znacznej mierze zależy od charakteru sytuacji (Drwal 1989, Szmigielska 1996). Im wyższy wynik surowy dziecko uzyskuje w każdej ze skal, tym wyższe jest poczucie kontroli zewnętrznej. Ponieważ w badaniach normalizacyjnych dzieci między 4,6 a 7,11 nie wykazano istotnych różnic międzypłciowych, normy są podane dla obu płci łącznie.

TEREN I OSOBY BADANE

Badania prowadzone były w latach 2013–2014 na terenie pięciu lubelskich przedszkoli, za zgodą dyrekcji i rodziców dzieci, które w nim uczestniczyły. Badani w większości pochodzili z Lublina, choć kilkanaścioro zamieszkiwało okoliczne wsie i małe miasta. Pora badania uzależniona była od specyfiki pracy przedszkoli (aktualnie odbywających się zajęć dodatkowych lub zaplanowanych wyjść poza placówkę). Łączna liczba uczestników wynosiła 97 ($M = 5,6$, $SD = 0,95$). Było wśród nich 45 chłopców oraz 52 dziewczynki. Jeśli chodzi o wykształcenia ojców dzieci, to 47 legitymowało się ukończeniem studiów wyższych (licencjackich lub magisterskich), 30 – wykształceniem wyższym niepełnym (rozpoczęcie i nieukończenie studiów), zaś 20 – wykształceniem średnim (ukończona szkoła

ponadpodstawowa/ponadgimnazjalna z maturą). W przypadku matek wykształcenie wyższe zadeklarowały 42 badane, wyższe niepełne – 33, zaś 20 z nich legitymowało się wykształceniem średnim z maturą.

PYTANIA I HIPOTEZY BADAWCZE

Postawiono następujące pytania i hipotezy badawcze:

1. Czy sprawność funkcji wykonawczych różnicuje poczucie umiejscowienia kontroli w odniesieniu do sytuacji sukcesu oraz niepowodzenia u dzieci pięcioletnich?

H1: U dzieci charakteryzujących się wysokim poziomem rozwoju funkcji wykonawczych istotnie częściej można zarejestrować, w porównaniu z dziećmi o przeciętnym i niskim poziomie rozwoju funkcji wykonawczych, niższe poczucie kontroli zewnętrznej w odniesieniu do sytuacji sukcesów i niepowodzeń.

2. Czy wykształcenie rodziców różnicuje sprawność funkcji wykonawczych dzieci?

H2: Dzieci rodziców z wyższym wykształceniem charakteryzują się wyższą sprawnością funkcji wykonawczych w porównaniu z dziećmi rodziców mniej wykształconych. Badania wskazują, że wyższy poziom wykształcenia i towarzyszący mu często wyższy status społeczno-ekonomiczny rodziny wpływają na rozwój poznawczy dzieci we wczesnym dzieciństwie – do piątego roku życia (Mollborn i in. 2014). Poziom wykształcenia rodziców może być związany ze świadomością dotyczącą potrzeb edukacyjnych dziecka, roli właściwych postaw wychowawczych, a także bogatego w stymulację środowiska w szeroko rozumianym prawidłowym rozwoju dziecka. Zdolności samoregulacyjne, za które odpowiadają funkcje wykonawcze, rozwijają się zarówno pod wpływem biologicznego dojrzewania płatów czołowych, na co wskazywano w badaniach wielokrotnie (Ardila 2008, Greene i in. 2008), jak i pod wpływem oddziaływań socjalizacyjnych (Brzezińska, Nowotnik 2012). Stabilne, przewidywalne otoczenie, ustalony rytm dnia, jasność panujących zasad i podział obowiązków są czynnikami, które zdecydowanie wspierają prawidłowy rozwój funkcji wykonawczych.

3. Czy wykształcenie rodziców różnicuje poczucie umiejscowienia kontroli u dzieci?

H3: Poziom wykształcenia może determinować sposób, w jaki rodzic pomaga interpretować przyczyny skutków różnych zdarzeń obecnych w życiu dziecka. Właściwa pomoc polega np. na zachęcaniu do upatrywania ich przyczyn w czynnikach wewnętrznych („wygrałeś konkurs, bo bardzo się starałeś” zamiast „wygrałeś, bo ja ci pomagałam w nauce wiersza”).

Słabsze wykształcenie może być związane z mniej adaptacyjnymi sposobami wyjaśniania konsekwencji różnych zdarzeń (np.: „nie wygrałeś konkursu, bo pani miała zły humor” zamiast „nie wygrałeś konkursu, bo zbyt krótko się do niego przygotowywałeś”).

4. Czy płeć dzieci różnicuje sprawność funkcji wykonawczych i poczucie umiejscowienia kontroli?

H4: Wyniki przeprowadzonych dotychczas badań nie rozstrzygają jednoznacznie zależności między płcią dzieci a sprawnością funkcji wykonawczych oraz poczuciem umiejscowienia kontroli wzmocnień (Piers 1977, Szmigielska 1994). Można oczekiwać, że uzyskane tutaj wyniki pozwolą odpowiedzieć na tak postawione pytanie badawcze.

ANALIZA WYNIKÓW BADAŃ

W celu doboru odpowiednich testów statystycznych przeprowadzono analizę normalności rozkładu. Rozkład większości zmiennych odbiegał od rozkładu normalnego, zatem w dalszych analizach zastosowano testy nieparametryczne Kruskala–Wallisa oraz U Manna–Whitneya.

Pierwsze pytanie badawcze brzmiało następująco: **Czy sprawność funkcji wykonawczych różnicuje poczucie umiejscowienia kontroli w odniesieniu do sytuacji sukcesu oraz niepowodzenia u dzieci pięcioletnich?** Tabela 2 przedstawia wyniki uzyskane w teście Kruskala–Wallisa dla poziomów rozwoju funkcji wykonawczych ze względu na poczucie umiejscowienia kontroli w sytuacjach sukcesów i niepowodzeń.

Tabela 2. Wyniki uzyskane w teście Kruskala–Wallisa dla poziomów rozwoju funkcji wykonawczych ze względu na poczucie umiejscowienia kontroli w sytuacjach sukcesów i niepowodzeń

	Poziom rozwoju funkcji wykonawczych	N	Średnia ranga	Chi-kwadrat	p
Poczucie umiejscowienia kontroli w sytuacjach sukcesów	niski	33	73,70	48,745	0,01
	przeciętny	35	44,83		
	wysoki	29	25,93		
	ogółem	97	–		
Poczucie umiejscowienia kontroli w sytuacjach niepowodzeń	niski	33	78,17	66,460	0,000
	przeciętny	35	43,67		
	wysoki	29	22,24		
	ogółem	97	–		

Jak wskazuje tabela 4, poziom rozwoju funkcji wykonawczych istotnie różnicuje poczucie umiejscowienia kontroli w sytuacjach sukcesów ($H_{(2)} = 48,745$; $p < 0,01$) i niepowodzeń ($H_{(2)} = 66,460$; $p < 0,000$). Występują istotne statystycznie różnice między wszystkimi poziomami rozwoju funkcji wykonawczych a poczuciem umiejscowienia kontroli zarówno w sytuacjach sukcesów, jak i niepowodzeń. Należy jednak zaznaczyć, że poziom rozwoju funkcji wykonawczych różnicuje poczucie umiejscowienia kontroli najbardziej w sytuacjach niepowodzeń.

Sytuacje sukcesów: Najwyższe poczucie kontroli zewnętrznej zarejestrowano u dzieci o niskim poziomie rozwoju funkcji wykonawczych (średnio 4,91 pkt). Kontrola zewnętrzna okazała się u dzieci o przeciętnym poziomie rozwoju funkcji wykonawczych (średnio 4,51 pkt), zaś mniejsza u dzieci o wysokim poziomie rozwoju funkcji wykonawczych (średnio 4,21 pkt).

Sytuacje niepowodzeń: Największe poczucie kontroli wewnętrznej zarejestrowano u dzieci o niskim poziomie rozwoju funkcji wykonawczych (średnio 7 pkt). Kontrola zewnętrzna była mniejsza u dzieci o przeciętnym poziomie rozwoju funkcji wykonawczych i wyniosła średnio 4,20 pkt, zaś poczucie kontroli było przesunięte w kierunku wewnętrznego najbardziej u dzieci, u których stwierdzono wysoki poziom rozwoju funkcji wykonawczych (średnio 3,17 pkt).

W celu odpowiedzi na drugie pytanie badawcze: **Czy wykształcenie rodziców różnicuje sprawność funkcji wykonawczych u dzieci?** przeprowadzono analizy z zastosowaniem testu Kruskala–Wallisa. Wyniki analiz zaprezentowane są w tabeli 5.

Tabela 3. Statystyki uzyskane w teście Kruskala–Wallisa dla poziomów rozwoju funkcji wykonawczych ze względu na wykształcenie ojców oraz matek

				Chi-kwadrat	p
Poziom rozwoju funkcji wykonawczych	Wykształcenie ojca	N	Średnia ranga	7,307	0,026
	wyższe	49	53,98		
	wyższe niepełne	30	51,17		
	średnie	20	34,05		
	ogółem	97	–		
	Wykształcenie matki	N	Średnia ranga	Chi-kwadrat	p
	wyższe	42	57,23	7,016	0,030
	wyższe niepełne	35	45,07		
średnie	20	38,60			
ogółem	97	–			

Jak wskazuje tabela 5, wykształcenie ojca istotnie różnicuje poziom rozwoju funkcji wykonawczych ($H_{(2)} = 7,307$; $p < 0,05$), podobnie jak wykształcenie matki ($H_{(2)} = 7,016$; $p < 0,05$). Oznacza to, że największą sprawność funkcji wykonawczych przejawiają dzieci ojców i matek z wykształceniem wyższym. Mniejszą sprawnością funkcji wykonawczych charakteryzują się dzieci rodziców z wykształceniem wyższym niepełnym, zaś najmniejsza zarejestrowana została u dzieci rodziców z wykształceniem średnim.

Aby odpowiedzieć na trzecie pytanie badawcze: **Czy wykształcenie rodziców różnicuje poczucie umiejscowienia kontroli u dzieci?** przeprowadzono analizy przy pomocy testu Kruskala–Wallisa. Wyniki analiz zaprezentowane są w tabeli 4.

Tabela 4. Statystyki uzyskane w teście Kruskala–Wallisa dla poczucia umiejscowienia kontroli ze względu na wykształcenie ojców oraz matek.

	Wykształcenie ojca	N	Średnia ranga	Chi-kwadrat	p
Poczucie umiejscowienia kontroli w sytuacjach sukcesów	wyższe	47	41,00	8,956	0,011
	wyższe niepełne	30	53,23		
	średnie	20	61,45		
	ogółem	97	–		
Poczucie umiejscowienia kontroli w sytuacjach niepowodzeń	wyższe	47	42,30	8,808	0,012
	wyższe niepełne	30	49,52		
	średnie	20	63,98		
	ogółem	97	–		
	Wykształcenie matki	N	Średnia ranga	Chi-kwadrat	p
Poczucie umiejscowienia kontroli w sytuacjach sukcesów	wyższe	42	40,33	8,041	0,018
	wyższe niepełne	35	53,57		
	średnie	20	59,20		
	ogółem	97	–		
Poczucie umiejscowienia kontroli w sytuacjach niepowodzeń	wyższe	42	40,56	8,757	0,013
	wyższe niepełne	35	51,79		
	średnie	20	61,85		
	ogółem	97	–		

Powyższe dane świadczą o tym, iż w sytuacjach sukcesów zarówno wykształcenie ojca ($H_{(2)} = 8,956$; $p < 0,05$), jak i matki ($H_{(2)} = 8,041$; $p < 0,05$) istotnie różnicuje poczucie umiejscowienia kontroli. Wykształcenie rodziców różnicuje także poczucie umiejscowienia kontroli niepowodzeń (w przypadku ojców: $H_{(2)} = 8,808$; $p < 0,05$; w przypadku matek: $H_{(2)} = 8,757$; $p < 0,05$). Oznacza to, że najwyższe poczucie kontroli zewnętrznej (tak w sytuacji sukcesów, jak i niepowodzeń) stwierdza się u dzieci rodziców z wykształceniem średnim. Kontrola ze-

wnętrzną jest mniejsza u dzieci rodziców z wykształceniem niepełnym wyższym, zaś najbardziej przesunięta w kierunku kontroli wewnętrznej jest u tych dzieci, których rodzice legitymują się wykształceniem wyższym.

W celu odpowiedzi na ostatnie pytanie badawcze: **Czy płeć dzieci różnicuje sprawność funkcji wykonawczych i poczucie umiejscowienia kontroli?** zastosowano test U Manna–Whitneya.

Tabela 5. Wyniki uzyskane w teście U Manna–Whitneya dla płci ze względu na poziom rozwoju funkcji wykonawczych oraz poczucie umiejscowienia kontroli w sytuacjach sukcesów oraz niepowodzeń

	Płeć	N	Średnia ranga	Test U Manna–Whitneya	p	Z
Poziom rozwoju funkcji wykonawczych	dziewczynka	52	43,61	889,500	0,042	-2,031
	chłopiec	45	55,23			
	ogółem	97				
Poczucie umiejscowienia kontroli w sytuacjach sukcesów	dziewczynka	52	54,48	885,000	0,033	-2,130
	chłopiec	45	42,67			
	ogółem	97	–			
Poczucie umiejscowienia kontroli w sytuacjach niepowodzeń	dziewczynka	52	56,78	765,500	0,003	-3,008
	chłopiec	45	40,01			
	ogółem	97	–			
	chłopiec	45	55,23			
	ogółem	97	–			

Płeć badanych pięcioletków istotnie różnicuje poczucie umiejscowienia kontroli w sytuacjach sukcesów ($U = 885,0$; $Z = -2,130$; $p < 0,05$; $r = -0,22^1$), niepowodzeń ($U = 765,5$; $Z = -3,008$; $p < 0,01$; $r = -0,3$), a także poziom rozwoju funkcji wykonawczych ($U = 889,5$; $Z = -2,031$; $p < 0,05$; $r = -0,21$). Wpływ płci na sprawność funkcji wykonawczych oraz poczucie umiejscowienia kontroli w obydwu rodzajach sytuacji jest jednak słaby.

DYSKUSJA

Punktem wyjścia, który przyjęto podczas formułowania założeń badawczych oraz interpretowania wyników, jest doceniany we współczesnej psychologii rozwojowej model zmian wielokierunkowych. Model ten nawiązuje do kontekstualizmu w badaniach nad rozwojem (Trempała 2000, 2001) i polemizuje z tradycyjnym, mechanistycznym sposobem pojmowania zmian rozwojowych, wskazu-

¹ Siła efektu r przeliczana jest na statystykę r Pearsona według wzoru: $r = Z/\sqrt{N}$, gdzie Z oznacza statystykę Z , a N liczbę osób badanych.

jąc na organizację struktur psychicznych oraz aktywność podmiotu jako źródła tych zmian. Zakłada, że organizm człowieka jest systemem, a wszystkie interakcje części składowych systemu tworzą dynamiczną całość. W systemie tym żaden z poziomów organizacji (fizyczny, biologiczny, psychiczny czy duchowy) nie jest niezależny od pozostałych. Zmiana na jednym poziomie prowadzi zawsze do zmian na innych poziomach. Najważniejsze założenie mówi o tym, że zmiany rozwojowe przebiegają wielowymiarowo, w różnych kierunkach, i są ze sobą powiązane funkcjonalnie. Rozwój pojmowany jest jako efekt ciągłych interakcji między różnymi poziomami organizacji (Trempała 2001). Dlatego też bardzo ważnymi cechami rozwoju wydają się jego plastyczność i wielokierunkowość dokonujących się zmian.

Z przeprowadzonych analiz wynika, że wszystkie poziomy rozwoju funkcji wykonawczych istotnie różnicują poczucie umiejscowienia kontroli w sytuacjach sukcesów oraz niepowodzeń u badanych dzieci. W obydwu rodzajach sytuacji istotnie wyższe wskaźniki kontroli zewnętrznej zarejestrowano u dzieci charakteryzujących się niskim poziomem rozwoju funkcji wykonawczych w porównaniu z dziećmi, u których stwierdzono przeciętny oraz wysoki poziom rozwoju funkcji wykonawczych. Największe różnice w poczuciu umiejscowienia kontroli sukcesów oraz niepowodzeń zaobserwować można między dziećmi przejawiającymi niski poziom rozwoju funkcji wykonawczych a dziećmi o wysokim poziomie rozwoju funkcji wykonawczych. W praktyce wyniki te oznaczają, że dzieci o większej sprawności funkcji wykonawczych istotnie częściej mają tendencję do upatrywania przyczyn różnych (przyjemnych i nieprzyjemnych) zdarzeń w swoich działaniach, zasobach, kompetencjach lub niekiedy – w przypadku niepowodzeń – ułomnościach. Tendencja do upatrywania przyczyn różnych zdarzeń w czynnikach zewnętrznych (kontrola zewnętrzna) jest większa u dzieci o przeciętnej, a największa u dzieci o małej sprawności funkcji wykonawczych. Działania dzieci, które przejawiają dużą sprawność funkcji wykonawczych są lepiej ustrukturyzowane, przemyślane i doprowadzane do końca, a ponadto częściej owocują sukcesami. Częste osiągnięcie sukcesów może z kolei wpływać na kształtowanie się wewnętrznego poczucia umiejscowienia kontroli wzmocnień (Declerck i in. 2006). Dziecku łatwiej jest dostrzec związek między swoimi działaniami a ich konsekwencjami w sytuacji, gdy działania te okazują się skuteczne i spotykają się z aprobatą otoczenia.

W zakresie wykształcenia rodziców całkowicie potwierdziły się hipotezy zakładające, iż u dzieci osób z wyższym wykształceniem (w porównaniu z dziećmi osób z wykształceniem wyższym niepełnym oraz średnim) istotnie częściej stwierdza się wysoki poziom rozwoju funkcji wykonawczych oraz przesunięcie kontroli w kierunku kontroli wewnętrznej. Analizy wykazały ponadto, że płeć dzieci pięcioletnich istotnie różnicuje sprawność funkcji wykonawczych oraz po-

czucie umiejscowienia kontroli wzmocnień w sytuacjach sukcesów i niepowodzeń. Pięcioletni chłopcy charakteryzują się większą sprawnością funkcji wykonawczych w porównaniu z dziewczynkami, dziewczynki – istotnie większym zewnętrznym poczuciem umiejscowienia kontroli w sytuacjach sukcesów oraz niepowodzeń. Należy jednak zaznaczyć, że wpływ płci na sprawność funkcji wykonawczych oraz poczucie umiejscowienia kontroli w obu rodzajach sytuacji jest słaby. Problem zależności między płcią a obiema zmiennymi u dzieci pozostaje nierozstrzygnięty (Milgram 1975, Piers 1977). Podejmując próbę zinterpretowania uzyskanego wyniku, można odwołać się do rozwoju procesu identyfikacji płciowej (Vasta i in. 2004), który u dzieci pięcioletnich w zasadniczych zarysach jest już zakończony. W trzecim roku życia pojawia się tożsamość płciowa, a w czwartym – świadomość ciągłości płci. Dopiero w piątym roku życia wykształca się świadomość niezmienności płci. Badania dotyczące wpływu wczesnych oddziaływań wychowawczych na kształtowanie się cech typowych dla płci dziecka zostały wyczerpująco opisane w literaturze przedmiotu (Beisert 2004, Vasta i in. 2004). Dzieci przedszkolne są w trakcie konstruowania wiedzy o własnej płci i uczą się typowych ról płciowych. Środowisko przedszkola stanowi kolejne po domu rodzinnym otoczenie, w którym dzieci obserwują własne oraz cudze zachowania oraz uczą się przebywać w grupie zróżnicowanej pod względem płci. Znajomość zachowań społecznych stereotypowo kojarzonych z określoną płcią nie ujawnia się w sposób konsekwentny przed ukończeniem piątego roku życia (Best, Williams 1993). Począwszy od piątego roku życia dzieci coraz trafniej przypisują określone cechy (np. dominację, agresję czy emocjonalność) określonej płci. Fakt, iż pięcioletni chłopcy uzyskali istotnie wyższe wyniki w zakresie funkcji wykonawczych, można próbować tłumaczyć tym, że sprawności te są związane z organizacją działań, planowaniem, wdrażaniem pomysłów i ich realizacją. Wyraźnie zaznacza się zatem element zadaniowości funkcji wykonawczych, czyli właściwości tradycyjnie kojarzonej z męskim stylem funkcjonowania. Być może chłopcy bardziej niż dziewczynki angażują się w podejmowanie samodzielnych działań, a rodzice chętniej wspierają ich w wysiłkach, dostrzegają podejmowane trudy i są dla nich bardziej wymagający. Chłopcy przejawiają także mniejsze zewnętrzne poczucie umiejscowienia kontroli wzmocnień. W porównaniu z dziewczynkami czują się zatem bardziej odpowiedzialni za podejmowane działania. Dziewczynki z kolei, jak się okazało, przejawiają większe poczucie kontroli zewnętrznej. Oznaczałoby to, że bardziej niż chłopcy są skłonne do upatrywania przyczyn swoich niepowodzeń, ale także sukcesów, w czynnikach zewnętrznych. Dzieje się tak być może dlatego, że opiekunowie są dla nich mniej wymagający, bardziej wyrozumiali i koncentrują się na wspieraniu innych cech, np. skromności, uступliwości, powściągliwości. Szmiągalska (1994) zaznaczała, iż związek płci z poczuciem umiejscowienia kontro-

li wzmocnień może zależeć od rodzaju działań socjalizacyjnych, które podejmowane są wobec chłopców i dziewczynek w różnych kręgach kulturowych. Wyniki uzyskane w badaniach wpisują się w szeroko dyskutowaną obecnie problematykę transformacji ról płciowych oraz edukacji i wychowania dzieci w kontekście konstruowania przez nie wiedzy o kulturowo przypisanych rolach. Mogą stanowić także teoretyczne zaplecze do działań edukacyjnych i wychowawczych prowadzonych w placówkach wychowawczych oraz edukacyjnych ukierunkowanych na stymulowanie u dzieci rozwoju takich cech, jak: samodyscyplina, konsekwencja, umiejętność planowania czy poczucie odpowiedzialności za swoje wybory.

BIBLIOGRAFIA

- Akin A. (2011), *Academic Locus of Control and Self-Handicapping*, "Procedia – Social and Behavioral Sciences", 30, 812–816.
- Anderson P. (2002), *Assessment and development of executive function (EF) during childhood*, "Child Neuropsychology", 8, 71–82.
- Anderson V., Jacobs R., Anderson P.J. (2008), *Executive functions and the frontal lobes. A lifespan perspective*, Nowy Jork: Taylor and Francis Group.
- Ardila A. (2008), *On the evolutionary origins of executive functions*, "Brain and Cognition", 68, 92–99.
- Barkley R.A. (1997), *Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: Constructing a unifying theory of ADHD*, "Psychological Bulletin", 121, 1, 65–94.
- Beisert M. (2004), *Seksualność w cyklu życia człowieka* Poznań: Zakład Wydawniczy K. Domke.
- Best D.L., Williams J.E. (1993), *A cross-cultural viewpoint*, [w:] A.E. Beall, R.J. Sternberg (red.), *The psychology of gender*, Nowy Jork: Guilford, 215–248.
- Best J. R., Miller P. H., Jones L. L. (2009), *Executive functions after age 5: Changes and correlates*, "Developmental Review", 29, 180–200.
- Bodill K., Roberts L. (2013), *Implicit theories of intelligence and academic locus of control as predictors of studying behavior*, "Learning and Individual Differences", 27, 163–166.
- Brabander B. de, Boone Ch., Geritz P. (1989), *Locus of control, fatalism, arousal, and activation*, "Perceptual and Motor Skills", 69, 75–82.
- Brabander B. de, Boone Ch., Geritz P. (1992), *Locus of control and cerebral asymmetry*, "Perceptual and Motor Skills", 75, 131–143.
- Brzezińska A.I., Nowotnik A. (2012), *Funkcje wykonawcze a funkcjonowanie dziecka w środowisku przedszkolnym i szkolnym*, „Edukacja”, 1, 117, 61–73.
- Brzozowski P. (1995a), *Poczucie kontroli jako wymiar osobowości – podstawy teoretyczne, techniki badawcze i wyniki badań*, [w:] R.Ł. Drwal (red.), *Adaptacja kwestionariuszy osobowości*, Warszawa: PWN, 199–227.
- Brzozowski P. (1995b), *Kwestionariusz do Pomiaru Poczucia Kontroli (Delta) R. Ł. Drwala*, [w:] R.Ł. Drwal (red.), *Adaptacja kwestionariuszy osobowości*, Warszawa: PWN, 228–241.
- Carlson S.M., White R.E., Davis-Unger, A.C. (2014), *Evidence for a relation between executive function and pretense representation in preschool children*, "Cognitive Development", 29, 1–16.
- Culbertson W.C., Zillmer E.A. (2011), *Tower of London. Drexel University: 2nd Edition (TOL DX). Technical Manual*, Kanada: Multi-Health Systems.

- Das J.P., Naglieri, J.A., Kirkby J.R. (1994), *Assessment of cognitive processes*, Nowy Jork: Allyn and Bacon.
- Declerck C.H., Boone Ch., Brabander B. de (2006), *On feeling in control: A biological theory for individual differences in control perception*, "Brain and Cognition", 62, 143–176.
- Della Sala S., Gray C., Baddeley A., Wilson L. (1997), *The Visual Patterns Test: A new test of short-term visual recall*, Feltham–Suffolk: Thames Valley Test Company.
- Drwal R.L. (1989), *Techniki pomiaru poczucia kontroli u dzieci i młodzieży*, [w:] R.L. Drwal (red.), *Techniki kwestionariuszowe w diagnostyce psychologicznej. Wybrane zagadnienia*, wyd. II (poprawione), Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Greene C.M., Braet W., Johnson K.A., Bellgrove M.A. (2008), *Imaging the genetics of executive function*, "Biological Psychology", 79, 30–42.
- Heider F. (1958), *The Psychology of Interpersonal Relations*, Nowy Jork: John Wiley & Sons.
- Henry L. (2012), *The development of working memory in children*, Los Angeles–Londyn–New Delhi–Singapur: Sage Publications.
- Hrbáčková K., Hladík J., Vávrová S. (2012), *The Relationship Between Locus of Control, Metacognition, and Academic Success*, "Procedia – Social and Behavioral Sciences", 69, 1805–1811.
- Jaworowska A. (2002), *Test Sortowania Kart z Wisconsin. Podręcznik*, Warszawa: Pracownia Testów Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Jodzio K. (2008), *Neuropsychologia intencjonalnego działania. Koncepcje funkcji wykonawczych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Kielar-Turska M. (2011), *Średnie dzieciństwo – wiek przedszkolny*, [w:] J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, Warszawa: PWN, 202–233.
- Kochanska G., Murray K.T., Harlan E.T. (2000), *Effortful Control in Early Childhood. Continuity and Change, Antecedents, and Implications for Social Development*, "Developmental Psychology", 36, 2, 220–232.
- Krasowicz G. (1995), *Podręcznik do Zetotestu*, Lublin: Agencja Wydawniczo-Handlowa A. Dudek.
- Kulas H. (1998), *Rozwój poczucia kontroli u dzieci w wieku szkolnym*, „Psychologia Wychowawcza”, 3, 219–230.
- Loeb R.C. (1975), *Concomitants of boys' locus of control examined in parent-child interactions*, "Developmental Psychology", 11, 3, 353–358.
- Markiewicz K. (2007), *Charakterystyka zmian w rozwoju umysłowym dzieci autystycznych*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Matczak A., Piotrowska A., Ciarkowska W. (1997), *Skala Inteligencji D. Wechslera dla Dzieci – wersja zmodyfikowana (WISC-R). Podręcznik*, wyd. II (poprawione), Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Milgram N.A., Milgram R.M. (1975), *Dimensions of locus of control in children*, "Psychological Reports", 37, 523–538.
- Miyake A., Friedman N.P., Emerson M.J., Witzki A.H., Howerter A., Wagner T.D. (2000), *The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex „frontal lobe” tasks: A latent variables analysis*, "Cognitive Psychology", 41, 49–100.
- Mollborn S., Lawrence E., James-Hawkins L., Fomby P. (2014), *When do socioeconomic resources matter most in early childhood?* "Advances in Life Course Research", 20, 57–69.
- Murphy D., Das J.R. (1986), *Intrinsic motivation, planning and problem solving in good and poor readers. Unpublished manuscript*, Kanada: University of Alberta, Edmonton.
- Pąchalska M. (2007), *Neuropsychologia kliniczna. Urazy mózgu. Procesy poznawcze i emocjonalne*, cz. I, Warszawa: PWN.
- Pąchalska M. (2008), *Rehabilitacja neuropsychologiczna. Procesy poznawcze i emocjonalne*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.

- Pąchalska M., Kaczmarek B.L.J., Kropotov J.D. (2014), *Neuropsychologia kliniczna. Od teorii do praktyki*, Warszawa: PWN.
- Pennequin V., Sorel O., Fontaine R. (2010), *Motor planning between 4 and 7 years of age: Changes linked to executive functions*, "Brain and Cognition", 74, 107–111.
- Piaget J. (1967), *Rozwój ocen moralnych dziecka*, tłum. T. Kołakowska, Warszawa: PWN.
- Piers E.V. (1977), *Children's self-esteem certainty and responsibility for success and failures*, "Journal of Genetic Psychology", 130, 148–155.
- Putko A. (2008), *Dziecięca teoria umysłu w fazie jawnej i utajonej a funkcje wykonawcze*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe im. Adama Mickiewicza.
- Rotter J. (1966), *Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement*, "Psychological Monograph", 80, 1–28.
- Szmiągalska B. (1994), *Poczucie kontroli wzmocnień u dzieci w wieku przedszkolnym*, „Kwartalnik Polskiej Psychologii Rozwojowej”, 2, 1, 50–61.
- Szmiągalska B. (1996), *Skala Poczucia Kontroli u Dzieci Przedszkolnych – SPK-DP. Podręcznik*, Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Szmiągalska B. (1998), *Wybrane aspekty rozwoju poznawczego i społeczno-emocjonalnego a poczucie kontroli u dzieci*, [w:] M. Smoczyńska (red.), *Studia z psychologii rozwojowej i psycholingwistyki*, Kraków: Universitas, 97–88.
- Szuman S. (1968), *Badania nad rozwojem a percepcji i produkcji prostych kształtów u dzieci*, [w:] L. Wołoszynowa (red.), *Materiały do nauczania psychologii*, t. I, Warszawa: PWN, 415–487.
- Trempała J. (2000), *Modele rozwoju psychicznego. Czas i zmiana*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.
- Trempała J. (2001), *Dwa przełomy w badaniach nad rozwojem psychicznym człowieka*, „Przegląd Psychologiczny”, 44, 1, 85–92.
- Varatanova I. (2014), *Motivation, Self-attitude and Control Locus of Senior School children*, "Procedia – Social and Behavioral Sciences", 146, 358–363.
- Vasta R., Haith M.M., Miller S.A. (2004), *Psychologia dziecka*, Warszawa: WSiP.
- Zelazo P.D., Frye D., Rapus T. (1996), *An age-related dissociation between knowing rules and using them*, "Cognitive Development", 11, 37–63.
- Zelazo P.D., Carter A., Reznick J.S., Frye D. (1997), *Early development of executive function: A problem-solving framework*, "Review of General Psychology", 1, 2, 198–226.

SUMMARY

Both executive function and locus of control start to develop in childhood and represent different nature. However, do they develop quite independently? The research repeatedly indicates that in developmental changes of locus of control the educational influences are regarded as a key factor (Kulas, 1998; Loeb, 1975). More contemporary research suggests that there might be also biological basis of locus of control (Declerck, Boone et al., 2006; Kochanska, Murray et al., 2000). Specifically, brain mechanisms responsible for self-regulation might be linked to biological foundation of locus of control. In self-regulation processes, executive functions play the key role as they have an influence on the efficacy of intentional human behaviours. High efficacy of behaviours and – consequently – the feeling of satisfaction, may support the formation of internal locus of control. The research objective is to determine the connection between executive function's efficiency and locus of control in five-year-old children. In spite of lack of empirical evidence from small children, it was assumed that children with high executive function's efficiency manifest more often internal locus of control (in contrast to children with low executive function's efficiency). Research gave

support for the following assumption: executive function's efficiency differentiates locus of control in children. Moreover, five-year-old boys are more efficient in executive function skills compared to girls. Five-year-old girls obtained statistically significant higher scores in external locus of control (both in the situations of successes and failures) compared to boys. Results are discussed in terms of socialization of boys and girls.

Keywords: executive functions; locus of control; self-regulation; preschool children

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej. Wydział Pedagogiki i Psychologii

*URSZULA OSZWA, **GABRIELA CHMIEL

*ulaoszwa@wp.pl, **gabriela1991@interia.pl

*Motywacja do uczenia się a lęk przed matematyką
w klasach starszych szkoły podstawowej*

Motivation to learn and math anxiety in older grades of primary education

STRESZCZENIE

Motywacja do uczenia się stanowi jeden z ważniejszych czynników wpływających na osiągnięcia matematyczne uczniów. Może ona ulegać zmianom pod wpływem lęku przed matematyką. Wśród licznych typologii motywacji, ze względu na szczególne odniesienie do doświadczeń w uczeniu się, na uwagę zasługują motywacja samoistna i celowa. W artykule opisano efekty poszukiwań zależności między typami motywacji do uczenia się wyróżnionymi w modelu Amabile i in. (1994) a lękiem przed matematyką. W badaniach uczniów z klas IV (n = 43) i VI (n = 45) szkoły podstawowej zastosowano Inwentarz Orientacji Motywacyjnych (Amabile i in. 1994, Karwowski 2009) obejmujący 30 stwierdzeń, które dotyczą motywacji samoistnej i celowej, oraz Kwestionariusz Lęku Matematycznego składający się z 54 stwierdzeń (Mulhern, Rae 1998). W obu grupach wystąpiły umiarkowane dodatnie korelacje między motywacją samoistną a lękiem przed matematyką. W klasie VI istotna okazała się korelacja między klarownością celów jako aspektem motywacji celowej a lękiem przed matematyką. Nie uzyskano istotnych różnic w większości aspektów motywacji do uczenia się. Jedynie wyzwanie różnicowało grupy istotnie. Lęk przed matematyką oraz postrzeganie nauczyciela były istotnie większe w klasie IV. Uzyskane rezultaty mogą mieć znaczenie dla planowania edukacji matematycznej i jej rozwoju w kierunku redukcji lęku przed matematyką i zwiększenia się motywacji samoistnej u uczniów.

Słowa kluczowe: motywacja samoistna i celowa; uczenie się; lęk przed matematyką

WPROWADZENIE

Motywacja do uczenia się stanowi ważny czynnik ukierunkowujący osiągnięcia uczniów na różnych etapach edukacji i jest przedmiotem zainteresowań badawczych oraz dydaktycznych (por. Arends 1994; Brophy 2002; Convington, Tell 2004; Franken 2005; Gasiul 2007). Już we wczesnym okresie kształcenia matematycznego niektórzy uczniowie nie potrafią poradzić sobie z wymaganiami, jakie stawiane są przed nimi w zakresie posługiwania się liczbami, miarami, jednostkami czasowymi i przestrzennymi. Na kolejnych szczeblach edukacji, w miarę komplikowania się wiedzy matematycznej pod względem merytorycznym i strukturalnym (Ciesielski, Pogoda 2005), odsetek uczniów z trudnościami w uczeniu się tego przedmiotu stopniowo wzrasta (Stucki 1998, 2000). Badania światowe wykazują, że motywacja do uczenia się może pozostawać w relacji z lękiem przed matematyką (Jansen i in. 2016; Kesici, Erdoğan 2010). Przedmiot ten jest nauczany w polskim systemie edukacji w sposób specyficzny, różniący się od nauczania innych przedmiotów, zarówno ścisłych, jak i humanistycznych. Lekcje matematyki mają zwykle stałą, sztywną strukturę, nie zakładają pracy zespołowej, a ich celem jest najczęściej ćwiczenie algorytmów rozwiązywania zadań danego typu (por. Klus-Stańska, Kalinowska 2004; Klus-Stańska, Nowicka 2005; Kalinowska 2010; Makowska 2009; Turska, Mroziak 2014). Sprzyja to w większym stopniu rozwojowi motywacji celowej niż samoistnej uczniów (Amabile i in. 1994).

Lęk przed matematyką stanowi zagadnienie istotne z punktu widzenia jego wpływu na poczucie pewności siebie i osiągnięcia uczniów (Yildirim 2012). Kompetencje matematyczne są kluczowe w wielu współczesnych społeczeństwach, w których kładzie się silny nacisk na długofalowe kształcenie młodzieży w zakresie przedmiotów ścisłych (Vasquez-Colina, Gonzalez-DeHass, Furner, 2014). Badania nad motywacją i lękiem przed matematyką (Kesici, Erdoğan 2010) wśród 156 uczniów klas VIII wykazały, że młodzież z dużą motywacją ujawniała istotnie wyższy poziom lęku w porównaniu z uczniami z małą motywacją. Międzykulturowe eksploracje prowadzone w krajach Wschodniej Azji i Europy Zachodniej (Luo i in. 2014) wykazały zależność lęku przed matematyką i motywacji od systemu edukacji, w tym postrzegania nauczyciela przez uczniów. Okazało się, że uczniowie z krajów azjatyckich cechowali się istotnie większym lękiem przed matematyką niż uczniowie z Europy. Znamienny był też fakt wystąpienia większej motywacji u uczniów z krajów azjatyckich, których systemy edukacji charakteryzuje silna presja rywalizacji od wczesnych etapów kształcenia (Wang i in. 2015). Na rolę postrzegania nauczyciela w rozwoju motywacji do uczenia się oraz lęku przed matematyką wskazują także wyniki badań Same-ta Yildirimy (2012). Dostrzegane wsparcie nauczyciela korelowało w nich po-

zytywnie ze strategiami uczniów stosowanymi podczas rozwiązywania problemów matematycznych oraz negatywnie z lękiem przed matematyką. W badaniach Sandry Linder, Julie Smart i Jennifer Cribbs (2015) nad motywacją do uczenia się matematyki u uczniów edukacji elementarnej (klas II–V) analizie poddano trzy zmienne: a) lęk przed matematyką, b) subiektywną ocenę własnej skuteczności (*self-efficacy*) oraz c) ocenę przydatności matematyki przez uczniów. Osoby z dużą motywacją do uczenia się matematyki prezentowały niewielki lęk przed tym przedmiotem, duże poczucie własnej skuteczności oraz poczucie użyteczności matematyki w życiu codziennym. Wyniki badań Zhe Wang i in. (2015) ujawniły związek o charakterze odwróconego U między lękiem przed matematyką a osiągnięciami z tego przedmiotu wśród uczniów o silnej motywacji wewnętrznej oraz umiarkowaną korelację negatywną między lękiem a osiągnięciami u badanych ze słabą motywacją wewnętrzną.

MOTYWACJA SAMOISTNA I CELOWA

W badaniach własnych przyjęto model orientacji motywacyjnych Teresy Amabile i in. (1994), w którym wyróżnione są motywacja zewnętrzna (*extrinsic motivation*) oraz wewnętrzna (*intrinsic motivation*). Adaptacja modelu na grunt polski dokonana przez Macieja Karwowskiego (2009) przyniosła narzędzie do pomiaru poszczególnych rodzajów i aspektów motywacji w tym modelu wymienianych (Stuhlfaut 2010).

Motywacja samoistna obejmuje motywację wewnętrzną, wyzwanie oraz przyjemność i uniesienie. Są to aspekty związane z samonagradzającą wartością aktywności, podejmowania czynności zmierzających do wykonywania zadań. Motywacja tego rodzaju zdaje się mieć niewielki związek z lękiem przed matematyką (Karwowski 2013).

W przypadku motywacji celowej, na którą składają się motywacja zewnętrzna, stawianie celów oraz ich klarowność, związki z lękiem matematycznym są bardziej bezpośrednio. Uczeń nabywa wiedzę ze względu na chęć osiągnięcia celów, którymi mogą być: dobra ocena ze sprawdzianu, zdany egzamin, promocja do następnej klasy, uznanie nauczyciela (Niebrzydowski 1972, Rheinberg 2006). Potrzebuje też, aby cele zdobywania wiedzy i umiejętności matematycznych były jasno określone i klarowne. Jeśli potrafi sam je sobie stawiać, wówczas będzie kierował się motywacją samoistną. Jeśli jednak oczekuje ukierunkowania od nauczyciela, siłą napędową zdobywania umiejętności matematycznych będzie raczej motywacja celowa, zewnętrzna. Jak podkreślają Amabile i in. (1994), ważne jest, aby w procesie uczenia się występowały oba rodzaje motywacji (por. Karwowski 2013).

LĘK PRZED MATEMATYKĄ

Badania związku motywacji z emocjami mają długą historię na gruncie psychologii. Znaną jest prawo Yerkesa–Dodsona (Łukaszewski, Doliński 2000) opisujące zależność między poziomem motywacji a zadaniami o różnicowanym stopniu trudności. W miarę zwiększania się motywacji mierzonej pobudzeniem fizjologicznym organizmu coraz łatwiej jest wykonywać daną aktywność, ale tylko do pewnego momentu. Im zadanie trudniejsze, tym mniejsze powinno być pobudzenie. Dla zadań łatwych optymalny poziom motywacji jest wyższy niż dla zadań trudnych.

Lęk przed matematyką traktuje się w literaturze przedmiotu jako jeden z ważniejszych czynników odgrywających rolę w osiągnięciach matematycznych (Cipora i in. 2015). Termin ten odnosi się do negatywnych stanów emocjonalnych towarzyszących rozwiązywaniu zadań matematycznych w różnych sytuacjach życiowych, nieograniczających się wyłącznie do lekcji matematyki w szkole (Ascraft, Ridley 2005). Stany niepokoju i jego fizjologicznych przejawów mogą ujawniać się np. przy sprawdzaniu wysokości rachunku i reszty podczas zakupów, mimo że należy to do częstych doświadczeń. Lęk przed matematyką prowadzi niekiedy do zmian w zachowaniu w postaci unikania sytuacji wymagających liczenia.

Z przeglądu badań nad korelatami lęku przed matematyką – prowadzonymi w licznych krajach Europy Zachodniej, Stanach Zjednoczonych oraz Wschodniej Azji – dokonanego przez Krzysztofa Ciporę, Monikę Szczygieł, Kurta Wilmesa i Hansa Christopha Nuerka (2015) wynika, że zmienna ta pozostaje w dodatniej zależności z: osiągnięciami matematycznymi, efektywnością rozwiązywania zadań arytmetycznych, a także z innymi rodzajami lęku, zwłaszcza z lękiem przed oceną i egzaminem. Wzorzec tych zależności jest podobny u dzieci i dorosłych. Sytuacje lękowe powodują dążenie do ich zakończenia w celu usunięcia dyskomfortu, co sprawia, że uczniowie starają się jak najszybciej rozwiązać zadanie, przez co popełniają liczne błędy obliczeniowe bądź podają odpowiedzi przypadkowe. Badania wykazują także pogorszenie się pamięci krótkotrwałej oraz pamięci roboczej pod wpływem lęku przed matematyką – nie pozostaje to bez znaczenia dla poprawności wykonania zadania wymagającego dokonywania obliczeń pamięciowych. Rezultaty nielicznych badań ujawniają nasilające się wraz z wiekiem zależności między lękiem przed matematyką a cechami osobowości.

Na podstawie przeglądu literatury przedmiotu w badaniach własnych podjęto próbę przeprowadzenia analizy zależności między motywacją do uczenia się a lękiem przed matematyką w klasach starszych szkoły podstawowej. Oczekiwano zróżnicowania motywacji i nasilenia lęku oraz odmiennych korelacji między nimi na różnych etapach kształcenia.

METODA

Celem referowanych badań było poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, czy występują zależności między różnymi rodzajami motywacji do uczenia się a lękiem przed matematyką u uczniów klas starszych szkoły podstawowej. Sformułowano następujące pytania badawcze:

1. Czy istnieją zależności między motywacją do uczenia się a lękiem przed matematyką wśród badanych uczniów klas IV i VI szkoły podstawowej? Oczekiwało się, iż związki te będą odmienne na każdym etapie kształcenia ze względu na różne doświadczenia uczniów na początku i pod koniec drugiego etapu nauczania podstawowego.
2. Czy występują istotne różnice w motywacji do uczenia się na różnych etapach kształcenia? Oczekiwało się zróżnicowania związanego z etapem edukacji matematycznej. Zakładano uzyskanie wyższych wskaźników motywacji samoistnej w klasie IV oraz celowej w klasie VI.
3. Czy występują istotne różnice w zakresie lęku przed matematyką między badanymi uczniami? Oczekiwało się ujawnienia się różnic związanych z etapem kształcenia. Ze względu na zmianę sposobu nauczania matematyki w klasie IV (wcześniej nauczanie zintegrowane) spodziewano się większego lęku niż u dzieci z klasy VI przyzwyczajonych do specyficznego sposobu nauczania matematyki jako odrębnego przedmiotu szkolnego.

NARZĘDZIA

Badania miały charakter kwestionariuszowy. Wykorzystano skróconą wersję Kwestionariusza Lęku Matematycznego (KLM), który jest polskim odpowiednikiem Math Anxiety Survey (MAS) Fennema–Shermana w opracowaniu Fiony Mulhern i Gordona Rae (1998), oraz Inwentarz Orientacji Motywacyjnych (IOM) będący polską wersją Work Performance Inventory (WPI) Teresy Amabile, Karla Hilla, Beth Hennessey i Elisabeth Tighe (1994) w adaptacji Karwowskiego (2009).

Kwestionariusz Lęku Matematycznego (Mulhern, Rae 1998) składa się z 54 stwierdzeń, na które można odpowiadać twierdząco bądź przecząco. Pozycje podzielone zostały na sześć obszarów ocenianych z perspektywy badanego:

1. MA (*math anxiety*) – lęk przed matematyką: twierdzenia 1–9.
2. PI (*parental involvement*) – zaangażowanie rodziców w edukację matematyczną dziecka (zdaniem samego dziecka): twierdzenia 10–18.
3. U (*usefulness*) – użyteczność matematyki według ucznia (zarówno obecnie, jak i w przyszłości): twierdzenia 19–27.

4. GS (*gender stereotype*) – stereotypy płciowe związane z nauką matematyki: twierdzenia 28–36.
5. S (*success*) – potrzeba sukcesu: twierdzenia 37–45.
6. T (*teachers*) – postrzeganie nauczyciela matematyki: twierdzenia 46–54.

Suma wyników uzyskanych w zakresie pomiaru obszarów 2–6 stanowi wskaźnik postrzegania matematyki przez ucznia. Badani oceniają zgodność twierdzeń z ich typowym zachowaniem poprzez zaznaczenie odpowiedzi „tak” (1 pkt) bądź „nie” (0 pkt). Maksymalny wynik, możliwy do uzyskania wynosi 54 pkt. Im wyższy wynik, tym bardziej pozytywne postrzeganie matematyki przez ucznia.

Inwentarz Orientacji Motywacyjnych (Karwowski 2009) składa się z 30 stwierdzeń, które wyrażają poglądy na temat uczenia się i rozwiązywania problemów. Zadaniem ucznia jest ocena w skali 1–4, w jakim stopniu sytuacja przedstawiona w stwierdzeniu jest prawdziwa w jego przypadku, przy czym 1 oznacza stwierdzenie całkowicie nieprawdziwe (badany nigdy lub prawie nigdy się tak nie zachowuje), a 4 oznacza, że stwierdzenie w przypadku respondenta jest całkowicie prawdziwe (zawsze lub prawie zawsze zgodne z jego zachowaniem).

Zarówno motywacja samoistna, jak i celowa mają w inwentarzu charakter strukturalny. W przypadku motywacji samoistnej (15 pozycji) strukturę tę tworzą:

- motywacja wewnętrzna – źródło motywacji umiejscowione w jednostce, np. „Czuję się bardziej komfortowo, gdy sam ustalam swoje cele”,
- wyzwanie – skłonność do podejmowania zadań nowych, trudnych, np. „Lubię rozwiązywać złożone problemy”,
- przyjemność i uniesienie – dążenie do osiągania stanów emocjonalnych określanych jako przepływ (*flow*), np. „To, co jest dla mnie najważniejsze, to mieć przyjemność z tego, co się robi”.

Na strukturę motywacji celowej (15 pozycji) składają się:

- motywacja zewnętrzna – bodziec znajduje się w zachęcie, np. „Skupiam się na tym, jak inni ludzie zareagują na moje pomysły”,
- umiejętność stawiania celów – samodzielne ukierunkowanie na realizację planów, zdobywanie osiągnięć, np. „Silnie motywują mnie oceny, które mogę uzyskać”,
- klarowność celów rozumiana jako przejrzystość w określaniu zadań do wykonania, np. „Lubię, gdy ktoś stawia mi jasne cele w mojej pracy”.

W procesie adaptacji narzędzia uzyskano satysfakcjonujące wartości psychometryczne (Karwowski 2009). W każdej z orientacji motywacyjnych teoretyczny rozrzut wyniku może wahać się od 15 do 60 pkt.

PROCEDURA BADAŃ

W kwietniu 2015 roku, po dokonaniu losowego wyboru lubelskiej szkoły podstawowej i uzyskaniu zgody dyrekcji, pedagoga szkolnego oraz rodziców,

rozpoczęto realizację założonego planu. W badaniu uczestniczyli uczniowie klas IV ($n = 43$) oraz VI ($n = 45$). W obu grupach zbliżony był procent dziewcząt (47,7) i chłopców (52,3). Uczniowie, poinformowani o anonimowości i dobrowolności udziału w badaniu, wypełniali kwestionariusze ankiet w klasie szkolnej, w małych pięciosobowych zespołach, w dwóch około półgodzinnych sesjach dla każdej grupy. Zapewniało to możliwość kontaktu z badającym w razie potrzeby oraz gwarantowało spokój i samodzielność w wypełnianiu ankiety.

ANALIZA WYNIKÓW

Do przeprowadzenia analiz wykorzystano program statystyczny PS IMAGO 2.0 IBM SPSS 22. Ze względu na fakt, iż rozkład zmiennych nie był liniowy, zastosowano nieparametryczny współczynnik korelacji rang rho Charlesa Spearmana. Sprawdzenia normalności rozkładu zmiennych dokonano za pomocą testu Shapiro–Wilka. Jednorodność wariancji w grupach oceniono z użyciem testu Howarda Levene’a. Po zbadaniu warunków statystycznych, w celu sprawdzenia istotności różnic między grupami w zakresie motywacji do uczenia się oraz lęku przed matematyką i jej postrzegania, posłużono się testami dla dwóch prób niezależnych: parametrycznym testem t-Studenta oraz nieparametrycznym testem U Manna–Whitneya. W analizach za wartość wyjściową wskazującą na istnienie istotnych statystycznie zależności bądź różnic przyjęto poziom: $p < 0,05$.

ZALEŻNOŚCI MIĘDZY MOTYWACJĄ DO UCZENIA SIĘ A LĘKIEM PRZED MATEMATYKĄ W BADANYCH GRUPACH

Głównym celem analizy wyników w przyjętym modelu korelacyjnym było sprawdzenie, czy istnieją istotne statystycznie korelacje między:

- motywacją do uczenia się a przejawianym przez badanych lękiem przed matematyką (tabela 1),
- motywacją do uczenia się badanych a ich percepcją matematyki (tabela 2),
- postrzeganiem matematyki przez badanych a ich lękiem przed tym przedmiotem szkolnym (tabela 3).

Analiza wyników ujawniła obecność istotnych umiarkowanych korelacji dodatnich między ocenianymi zmiennymi, przy czym u badanych w klasie IV i VI wystąpiły korelacje umiarkowane dodatnie w zakresie motywacji samoistnej. Ponadto wśród uczniów klasy IV wystąpiła umiarkowana dodatnia zależność między przyjemnością i uniesieniem a lękiem przed matematyką ($p = 0,016$). Natomiast u badanych z klasy VI wystąpiła umiarkowana korelacja dodatnia między motywacją wewnętrzną a lękiem przed matematyką ($p = 0,006$).

Tabela 1. Korelacje (rho Spearmana) między motywacją do uczenia się a lękiem przed matematyką w badanych grupach

RODZAJE/ASPEKTY MOTYWACJI	Lęk przed matematyką			
	klasa IV		klasa VI	
	rho	p	rho	p
MOTYWACJA SAMOISTNA	0,36*	0,016	0,33*	0,025
wewnętrzna	0,18	0,238	0,41**	0,006
wyzwanie	0,30	0,054	0,20	0,185
przyjemność i uniesienie	0,36*	0,016	0,19	0,213
MOTYWACJA CELOWA	0,21	0,177	0,28	0,061
zewnątrzna	-0,07	0,661	-0,02	0,906
stawianie celów	0,18	0,240	0,12	0,430
klarowność celów	0,30	0,054	0,43**	0,003

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 2. Korelacje (rho Spearmana) między motywacją do uczenia się a postrzeganiem matematyki przez badanych

RODZAJE/ASPEKTY MOTYWACJI	Postrzeganie matematyki			
	klasa IV		klasa VI	
	rho	p	rho	p
MOTYWACJA SAMOISTNA	0,24	0,114	0,28	0,066
wewnętrzna	-0,11	0,479	0,41*	0,005
wyzwanie	0,41**	0,006	0,08	0,622
Przyjemność i uniesienie	0,26	0,096	0,22	0,152
MOTYWACJA CELOWA	0,34*	0,028	0,30*	0,048
zewnątrzna	0,01	0,964	-0,07	0,636
stawianie celów	0,30*	0,048	0,17	0,267
klarowność celów	0,38*	0,011	0,46**	0,002

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 3. Korelacje (rho Spearmana) między postrzeganiem matematyki przez badanych a ich lękiem przed tym przedmiotem szkolnym

OBSZARY POSTRZEGANIA MATEMATYKI	Lęk przed matematyką			
	klasa IV		klasa VI	
	rho	p	rho	p
zaangażowanie rodziców	0,29	0,061	0,51**	0,001
użyteczność matematyki	0,14	0,362	0,41**	0,005
stereotypy płciowe	0,38*	0,013	0,30*	0,044
potrzeba sukcesu	0,19	0,216	0,55**	0,001
postrzeganie nauczyciela	0,55**	0,001	0,35*	0,017
postrzeganie matematyki	0,45**	0,003	0,62**	0,001

Źródło: opracowanie własne.

Zatem mimo że w odpowiedziach respondentów z obu klas wystąpiła umiarkowana korelacja dodatnia między motywacją samoistną a lękiem przed matematyką, to na jej wynik złożyły się odmienne aspekty motywacji w każdej z grup. Dodatkowo w klasie VI wystąpiła umiarkowana korelacja dodatnia między klarownością celów (jako aspektu motywacji celowej) a lękiem przed matematyką.

Motywacja celowa oraz jeden jej aspekt, tj. klarowność celów, okazały się korelować istotnie na poziomie umiarkowanym (dodatnio) z postrzeganiem matematyki przez uczniów w obu badanych grupach. Ponadto w klasie IV pojawiła się umiarkowana korelacja dodatnia między wyzwaniem (aspekt motywacji samoistnej) a postrzeganiem matematyki ($p = 0,006$). W klasie VI natomiast umiarkowana korelacja dodatnia wystąpiła dodatkowo w zakresie motywacji wewnętrznej i postrzegania matematyki przez badanych.

Postrzeganie matematyki korelowało z lękiem przed tym przedmiotem umiarkowanie dodatnio w obu badanych grupach. Co znamienne, korelowało także w odniesieniu do stereotypów płciowych (umiarkowana korelacja dodatnia w klasie IV, słaba korelacja dodatnia w klasie VI) oraz postrzegania nauczyciela (umiarkowana korelacja dodatnia na obu poziomach kształcenia). W klasie VI wystąpiły umiarkowane korelacje dodatnie między pozostałymi obszarami postrzegania matematyki, tj. zaangażowania rodziców ($p = 0,001$), użyteczności matematyki ($p = 0,005$) oraz potrzeby sukcesu ($p = 0,001$). W klasie IV natomiast

korelacje te okazały się statystycznie nieistotne. W celu dokonania dokładniejszej analizy motywacji do uczenia się i lęku przed matematyką porównano poszczególne grupowe w zakresie wskaźników tych zmiennych.

Motywacja badanych do uczenia się

Statystyczna analiza ujawniła normalny rozkład zmiennej oraz jednorodność wariancji, dlatego do sprawdzenia, czy między badanymi grupami zachodzą istotne statystycznie różnice wykorzystano parametryczny test t-Studenta dla dwóch prób niezależnych.

Tabela 4. Rodzaje i aspekty motywacji – porównanie międzygrupowe

RODZAJE/ASPEKTY MOTYWACJI	Poziom kształcenia				Test t-Studenta	
	klasa IV		klasa VI		t	p
	M	SD	M	SD		
MOTYWACJA SAMOISTNA	39,79	7,14	37,84	6,49	0,263	0,610
wewnętrzna	13,30	3,26	13,42	2,98	0,000	0,994
wyzwanie	13,05	3,43	11,38	2,68	3,730	0,057#
przyjemność i uniesienie	13,44	2,72	13,27	2,44	0,592	0,444
MOTYWACJA CELOWA	39,12	6,74	39,33	5,75	0,635	0,428
zewnętrzna	12,70	2,66	12,18	2,35	2,638	0,108
stawianie celów	12,51	2,69	13,24	2,62	0,625	0,431
klarowność celów	13,91	3,72	13,91	3,13	0,005	0,944

Źródło: Opracowanie własne.

Analiza danych zawartych w tabeli 4 wskazuje na brak istotnych różnic między grupami w zakresie motywacji celowej i samoistnej oraz ich składowych. Jedynie różnice między badanymi grupami, pozostające na granicy istotności statystycznej ($p = 0,057$), wystąpiły w odniesieniu do wyzwania będącego aspektem motywacji samoistnej. Wyższe wyniki niż szóstoklasiści ($M = 11,38$) uzyskali tu badani z klasy IV ($M = 13,05$).

Lęk przed matematyką i jej postrzeganie przez uczniów w badanych grupach

Analiza porównań międzygrupowych z zastosowaniem testu U Manna–Whitneya ujawniła występowanie istotnych różnic między badanymi grupami w zakresie lęku przed matematyką ($p = 0,032$), którego poziom okazał się wyższy w klasie IV ($M = 6,65$) niż w klasie VI ($M = 5,29$), gdzie wystąpiło większe zróżnicowanie wewnątrzgrupowe ($SD = 3,37$).

Tabela 5. Lęk przed matematyką i jej postrzeganie w badanych grupach

LĘK I POSTRZEGANIE MATEMATYKI	Poziom kształcenia				Test U Manna–Whitneya	
	klasa IV		klasa VI		Z	p
	M	SD	M	SD		
LĘK PRZED MATEMATYKĄ	6,65	2,93	5,29	3,37	-2,147	0,032*
zaangażowanie rodziców	7,65	1,63	7,24	1,51	-1,569	0,117
użyteczność matematyki	7,60	1,78	6,80	2,29	-1,776	0,076
stereotypy płciowe	6,67	2,36	6,76	2,20	-0,008	0,993
potrzeba sukcesu	7,63	2,05	7,42	1,62	-1,232	0,218
postrzeganie nauczyciela	7,09	1,89	6,00	2,48	-2,031	0,042*
POSTRZEGANIE MATEMATYKI	36,65	6,83	34,22	6,65	-1,756	0,079

Źródło: opracowanie własne.

Analiza danych zawartych w tabeli 5 sugeruje brak statystycznie istotnych różnic między grupami w zakresie większości wyróżnionych obszarów postrzegania matematyki. Jedyną istotną statystycznie różnicą wystąpiła w postrzeganiu nauczyciela matematyki przez uczniów. W klasie IV wskaźnik tej zmiennej okazał się bardziej pozytywny ($M = 7,09$) niż w klasie VI ($M = 6,00$), gdzie wystąpiło też większe zróżnicowanie wewnątrzgrupowe ($SD = 2,48$).

DYSKUSJA

Referowane badania miały na celu ustalenie, czy u uczniów klas IV i VI szkoły podstawowej występują korelacje między różnymi rodzajami i aspektami motywacji do uczenia się a lękiem przed matematyką.

Zarówno w klasie IV, jak i VI wystąpiły umiarkowane dodatnie korelacje między motywacją samoistną a lękiem przed matematyką. Oznacza to, że niezależnie od poziomu kształcenia w miarę wzrostu tego rodzaju motywacji do uczenia się rośnie lęk przed matematyką. Uwzględniając prawidłowości opisane prawem Yerkesa–Dodsona (Łukaszewski, Doliński 2000), można przypuszczać, że ten rodzaj zależności dotyczy zadań o dużym stopniu trudności. Być może umiarkowany poziom lęku, rozumianego jako napięcie emocjonalne o charakterze przyjemnego pobudzenia, pojawia się w trakcie rozwiązywania problemu matematycznego, którego wynikiem uczeń jest samoistnie zainteresowany. W klasie IV wystąpiła też dodatnia korelacja umiarkowana między aspektem motywacji samoistnej, jakim jest przyjemność i uniesienie, a lękiem przed matematyką. Zależność ta oznacza wzrost poziomu odczuwania przyjemności wraz z rosnącym poziomem lęku. Zgodnie z prawem Yerkesa–Dodsona optymalne pobudzenie fizjologiczne nie powinno być jednak zbyt duże (por. Łukaszewski, Doliński 2000). W klasie VI pojawiła się także dodatnia umiarkowana korelacja między motywacją wewnętrzną a lękiem przed matematyką oraz istotna statystycznie umiarkowana dodatnia zależność między klarownością celów jako aspektem motywacji celowej a lękiem przed matematyką. Może to oznaczać, iż zadaniowy aspekt edukacji matematycznej w klasach starszych sprzyja rosnącemu lękowi przed tym przedmiotem. Prawdopodobnie w sytuacji uczenia się podczas wykonywania działań i interakcji z grupą zależność ta uległaby osłabieniu (por. Arends 1994, Brophy 2002, Rheinberg 2006).

Analiza korelacji między rodzajami motywacji a postrzeganiem matematyki ujawniła dodatni umiarkowany związek motywacji celowej z percypowaniem matematyki przez uczniów w obu grupach. Im wyższa była klarowność celów, tym uczniowie pozytywniej postrzegali ów przedmiot szkolny. W klasie IV wystąpiło więcej zależności między motywacją a postrzeganiem matematyki niż w klasie VI. Widoczna była też umiarkowana korelacja dodatnia między przyjemnością i uniesieniem przeżywanymi podczas uczenia się a pozytywnym postrzeganiem matematyki. W klasie VI związek ten nie wystąpił. Wyjaśnieniem może być fakt zmian w zakresie postrzegania przedmiotów wraz z wiekiem polegających na bardziej krytycznym sposobie ujmowania rzeczywistości i wynikających ze zniechęcenia do systemu szkolnego (por. Turska, Mroziak 2014).

Postrzeganie matematyki oraz jej nauczyciela korelowało umiarkowanie dodatnio z lękiem matematycznym w obu badanych grupach. Skłania to do refleksji nad rangą i siłą oddziaływania nauczyciela matematyki na odczucia ucznia związane z tym przedmiotem. Na uwagę zasługuje fakt, iż związek percepcji nauczyciela z lękiem matematycznym był silniejszym w klasie IV, co jest zgodne z oczekiwaniami badawczymi powiązаныmi z nowym doświadczeniem ucznia na początku drugiego etapu kształcenia podstawowego (por. Kesici, 2010; Yildirim, 2012; Vasquez-Colina, Gonzalez-DeHass, 2014).

Porównanie motywacji w badanych grupach ujawniło brak istotnych różnic między uczniami na obu poziomach kształcenia. Jedyna międzygrupowa różnica istotna statystycznie wystąpiła w zakresie wyzwania jako aspektu motywacji samoistnej. W klasie IV było ono większe niż w klasie VI. Jest to zgodne z ustaleniami Adele Gottfried in. (Turska i Mroziak 2014). Opisane przez nich rezultaty badań nad motywacją wykazały, iż w miarę upływu lat szkolnych poziom motywacji samoistnej prezentuje tendencję spadkową.

Postrzeganie matematyki nie różnicowało badanych grup istotnie. Jedyna różnica dotyczyła postrzegania nauczyciela matematyki. Był on lepiej oceniany przez uczniów klasy IV. Jest to zgodne z prawidłowościami rozwojowymi i nadal utrzymującym się autorytetem edukatora we wczesnym etapie środkowego okresu szkolnego. Autorytet ten maleje w końcowej fazie tego okresu na rzecz większego znaczenia grupy rówieśniczej (por. Yildirim 2012). W zakresie lęku przed matematyką wystąpiły istotne różnice międzygrupowe. W klasie IV okazał się on wyższy niż w klasie VI. Jedną z prób wyjaśnienia tego stanu rzeczy może być fakt zmiany nauczyciela w klasie IV z jednego, nauczającego w sposób zintegrowany przez pierwsze trzy lata edukacji, na osobnych nauczycieli poszczególnych przedmiotów w drugim etapie kształcenia podstawowego. Kontakt z nowymi sytuacjami edukacyjnymi może sprzyjać postawom lękowym i trudnej adaptacji do zmieniających się warunków (por. Cipora i in. 2015).

Wyniki, mimo iż uzyskane w badaniach na niewielkiej grupie, były w większości zgodne z oczekiwaniami oraz spójne z rezultatami wcześniejszych poszukiwań naukowych związanych z tym zagadnieniem (por. Jansen i in. 2016, Vasquez-Colina, Gonzalez-DeHass 2014, Wang i in. 2015).

ZAKOŃCZENIE

Przeprowadzone badania ujawniły prawidłowości, które mogą mieć znaczenie jako praktyczne implikacje w edukacji matematycznej:

1. Autorytet osoby nauczyciela w nauczaniu matematyki maleje z wiekiem. Warto byłoby go utrzymać, ponieważ jest kluczowy dla motywacji (zwłaszcza samoistnej i klarowności celów) do uczenia się tego przedmiotu.

2. Obecność korelacji motywacji do uczenia się z lękiem przed matematyką sugeruje, że jeśli obawa jest niewielka, może mieć pozytywne znaczenie dla ucznia i mobilizować go.

3. Fakt, iż motywacja samoistna w klasach młodszych silniej koreluje z postrzeganiem matematyki niż w klasach starszych szkoły podstawowej może dowodzić konieczności podjęcia wyzwań pedagogicznych w celu utrzymania tego związku w dalszej edukacji matematycznej, a przez to zwiększenia efektywności nauczania.

BIBLIOGRAFIA

- Amabile T.M., Hill K.G., Hennessey B.A., Tighe E.M. (1994), *The Work Preference Inventory: Assessing intrinsic and extrinsic motivational orientations*, "Journal of Personality and Social Psychology", 66, 950–967.
- Ashcraft M., Ridley K. (2005), *Math anxiety and its cognitive consequences: a tutorial review*, [w:] J. Campbell (red.), *Handbook of Mathematical Cognition*, Nowy York: NY Psychology Press, 315–327.
- Arends R. (1994), *Uczymy się nauczać*, Warszawa: WSiP.
- Brophy J. (2002), *Motywowanie uczniów do nauki*, Warszawa: PWN.
- Ciesielski K., Pogoda Z. (2005), *Bezmiar matematycznej wyobraźni*, Warszawa: Prószyński i S-ka.
- Cipora K., Szczygieł M., Willems K., Nuerk H.Ch. (2015), *Math Anxiety Assessment with the Abbreviated math Anxiety Scale: Applicability and Usefulness: Insights from Polish Adaptation*, "Frontiers in Psychology", 6, 1–15, DOI: 10.3389/fpsyg.2015.01833.
- Covington V.M., Tell M.K. (2004), *Motywacja do nauki*, Gdańsk: GWP.
- Franken R.E. (2005), *Psychologia motywacji*, Gdańsk: GWP.
- Gasiul H. (2007), *Teorie emocji i motywacji*, Warszawa: Wydawnictwo UKSW.
- Jansen B., Schmitz E., Maas H. van der (2016), *Affective and motivational factors mediate the relation between math skills and use of math in everyday life*, "Frontiers in Psychology", 4, 19, 1–11.
- Kalinowska A. (2010), *Pozwólmy dzieciom działać – mity i fakty o rozwijaniu myślenia matematycznego*, Warszawa: CKE.
- Karwowski M. (2013), *Z miłości do nauki czy z miłości do ocen? Wstępna adaptacja Inwentarza Orientacji Motywacyjnych (Work Preference Inventory)*, „Ruch Pedagogiczny”, 3, 105–120.
- Karwowski M. (2009), *Uczniowska motywacja*, cz. I: *Wybrane uwarunkowania i konsekwencje*, „Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo”, 9, 111–117.
- Kesici Ş., Erdoğan A. (2010), *Mathematics anxiety according to middle school students' achievement motivation and social comparison*, "Education", 131, 1, 54–63.
- Klus-Stańska D., Kalinowska A. (2004), *Rozwijanie myślenia matematycznego młodszych uczniów*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Klus-Stańska D., Nowicka M. (2005), *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Warszawa: WSiP.
- Linder S., Smart J., Cribbs J. (2015), *A multi-method investigation of mathematics motivation for elementary age students*, "School Science & Mathematics", 115, 8, 392–403.
- Luo V., Hogan D., Tan L., Kaur B., Ng P., Chan M. (2014), *Self-construal and students' math self-concept, anxiety and achievement: An examination of achievement goals as mediators*, "Asian Journal of Social Psychology", 17, 3, 184–195.
- Łukaszewski W., Doliński D. (2000), *Mechanizmy leżące u podstaw motywacji*, [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. II, Gdańsk: GWP, 441–468.
- Makowska K. (2009), *Jak inspirować myślenie matematyczne ucznia w szkole podstawowej*, Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP.
- Mulhern F., Rae G. (1998), *Development of a shortened form of the Fennema-Sherman Mathematics Attitudes Scales*, "Educational and Psychological Measurement", 58 (2), 295–306.
- Niebrzydowski L. (1972), *Wpływ motywacji na uczenie się*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Rheinberg F. (2006), *Psychologia motywacji*, Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Stucki E. (1998), *Nauczanie matematyki w klasach niższych*, cz. I, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSP.
- Stucki E. (2000), *Nauczanie matematyki w klasach niższych*, cz. III, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSP.
- Stuhlfaut M. (2010), *Evaluating the Work Preference Inventory and its measurement of motivation in creative advertising professionals*, "Journal of Current Issues and Research in Advertising", 32, 1, 81–93.

- Turska D., Mrozik M. (2014), *Orientacje motywacyjne a osiągnięcia szkolne z matematyki. Psychologiczne znaczenie ogłoszonego „przełomu edukacyjnego”*, „Psychologia Wychowawcza”, 5, 67–78.
- Vásquez-Colina M., Gonzalez-DeHass A., Furner J. (2014), *Achievement Goals, Motivation to Learn, and Mathematics Anxiety among Pre-Service Teachers*, “Journal of Research in Education”, 24, 1, 8–52.
- Wang Z., Lukowski S., Hart S., Lyons I., Thompson L., Kovas Y., Mazzocco M., Plomin R., Petrill S. (2015), *Is math anxiety always bad for math learning? The role of math motivation*, „Psychological Science”, 26, 12, 1863–1876.
- Yildirim S. (2012), *Teacher support, motivation, learning strategy use, and achievement: A multi-level mediation model*, “Journal of Experimental Education”, 80, 2, 150–172.

SUMMARY

Motivation to learn is one of the most important factors that play a role in the mathematical achievements of students. It can change under the influence of fear of mathematics. Among the numerous motivational typologies, due to the special reference to learning experiences, attention has been focused on intrinsic and extrinsic motivation. The relationship between the type of motivation to learn and math anxiety level was analysed. The subjects were pupils in the fourth ($n = 43$) and sixth ($n = 45$) primary school grades. The Polish version of Work Performance Inventory (WPI) (Amabile et al. 1994, Karwowski 2009) was used to measure type of students' motivation. It consists of 30 statements on intrinsic and extrinsic motivation. Math anxiety level was measured with the Mathematical Anxiety Survey (MAS), consisting of 54 items (Mulhern, Rae 1998). Both groups showed moderate positive correlations between intrinsic motivation and fear of mathematics. In the sixth grade there was a significant correlation between the clarity of goals as an aspect of extrinsic motivation and the fear of mathematics. There were no significant differences in most aspects of motivation for learning in the study groups. Only challenge proved to differentiate the group significantly. Fear of math and teacher perception were significantly higher in the fourth grade students. The obtained results may be relevant in math education program with the aim to increase the intrinsic motivation to learn and to reduce math anxiety in students.

Keywords: motivation; learning; math anxiety; mathematics

Maria Curie-Skłodowska University. Faculty of Pedagogy and Psychology

*KALINA MARIA ŁUKASIEWICZ, **BARBARA GAWDA

*kalina.lukasiewicz@gmail.com, **basia.gawda@poczta.umcs.lublin.pl

The Personality Predictors for the Literary Creativity in Early Adulthood

Osobowościowe predyktory twórczości literackiej w okresie wczesnej dorosłości

SUMMARY

The aim of the current study is showing the personality predictors for the literary creativity in early adulthood. The material from 357 participants was analyzed. About 50% of them undertook the literary creativity, they write poems, stories, novels. Two personality questionnaires (ACL, KANH-III) were used to assess personality traits potentially associated with creative personality. Logistic regression was used to find the personality predictors. The dependent variable was binary coded: literary activity vs lack of literary activity; the independent variables were Potency, Assertiveness, Sociability, Individuality (ACL) and Conformity-Non-conformity (KANH). Results showed that the significant predictors for the literary creativity in women are Non-conformity and Individuality, low level of Potency, low level of Assertiveness. The significant predictors for the literary creativity in men are high level of Conformity and high level of Assertiveness.

Keywords: personality; creativity; literary creativity

INTRODUCTION

The research concerning personality of creative persons has been conducted in two streams. The first one was presented by researchers who focused on seeking personality mechanisms as superior regulators of creativity (Nęcka 2012). One of the first theories in this stream was the psychopathological creativity theory implying the close connections between creativity and personality disorders

(Popek 2001, 2010). Other concepts from the same stream are the psychodynamic theory implying that creativity stems from the sublimation of sexual energy, and the humanistic psychology which holds that creativity is a result of pursuing self-actualization (Nęcka 2012).

The second stream of research on the creator's personality is focused on seeking traits of personality which correlate with creativity measured with the use of creative thinking tests. Currently, the most well-known personality model is the Costa and McCrae's Big Five (NEO) (McCrae & Costa 2008). The researchers confirmed the relationships between creativity and selected dimensions of personality from the Big Five model. Divergent thinking proved to be connected with Openness to Experience and Extraversion (positive correlations) and Agreeableness (negative correlations) (Batey et al. 2009, Chamorro-Premuzic & Reichenbacher 2008, Furnham & Bachtiar 2008). In the research using inventories of creative achievements, the relationship between creativity, Extraversion and Openness to Experience has also been shown (Batey et al. 2010, Furnham & Bachtiar 2008). The researches carried out by Kaufman and his associates show that Openness to Experience and Extraversion are related to the level of creative achievement only in terms of art, whereas the opposite pole of openness – intellect – is related to the level of creative achievement in terms of science (Kaufman et al. 2015).

PERSONALITY AND CREATIVITY

The most recent concept of personality based on the Big Five is the six-factor HEXACO model (Strus & Ciecuch 2014) which contains an additional factor: Honesty-Humility. This factor expresses moral aspects of personality (Ashton & Lee 2001, 2005, 2007). The HEXACO model comprises the factors which have been redefined (Lee & Ashton 2004). The research based on the HEXACO model showed that the predictors for creativity are Openness to Experience and Extraversion (positive correlation) and also Honesty-Humility (negative correlation) (Nusbaum & Silvia 2011, Silvia et al. 2011). The researchers have not observed any relationship between creativity and Agreeableness which is opposite to the findings based on the Big Five (Silvia et al. 2011).

In search of higher-order personality factors, Digman presented research suggesting there are two meta-traits generated from the Big Five model. The first meta-factor is comprised of Agreeableness, Conscientiousness and Emotional Stability. Digman proposed to name it Alpha. The second factor called by Digman – Beta – is comprised of Extraversion and Intellect/Openness (Digman 1997). DeYoung, Peterson and Higgins (2002) replicated the two meta-traits introduced by Digman, however, they called these factors differently – the factor Alpha (initially called *socialisation*) is named *stability*, and the factor Beta (previously de-

scribed as *personal development*) – *plasticity*. *Stability* concerns stability of functioning in emotional, social and motivational spheres, and it is connected with the serotonin system. *Plasticity* expresses cognitive and behavioural flexibility, tendency to explore and voluntary engagement in new experiences (DeYoung et al. 2002). This model has been named the Huger Two. The research by Silvia et al. has shown that *plasticity* is more strongly correlated with creativity than *stability*. *Plasticity* correlated positively with divergent thinking fluency, everyday creativity, creative achievement, global creativity, hands-on creativity and interpersonal creativity. *Stability* is connected with everyday creativity, interpersonal creativity and science creativity (Silvia et al. 2009).

Nęcka (2012) created his own model of creative personality which aims to discover personality mechanisms of creativity in a synthetic way. In his opinion, creative personality might be described through three groups of traits: openness, independence and persistence. Openness is connected with easiness of absorbing new information, cognitive curiosity, aesthetic interests, plasticity and deep thinking. This trait is, to a great extent, connected also with preference for change, need for novelty, need for constant stimulation and new, extraordinary experiences. Independence is related to nonconformist attitude, low susceptibility to social influence, following one's own standards and set goals, sometimes challenging norms, declaring unconventional views and expressing them, which is also connected with rebelliousness. Nęcka also stresses the role of psychoticism which might be manifested in psychopathy, schizophrenia or creativity. Persistence of creative people is manifested in their readiness and ability to long-lasting effort and postponing gratification. Creative people also display the paradoxical structure of personality – on the one hand, they are able to stir autonomous motivation, on the other hand, high ambition, need for achievement and confirmation of self-worth are oftentimes characteristic of them (Nęcka 2012).

PERSONALITY OF THE CREATIVE WRITER

A lot of works tend to describe the traits of creative people with relation to their field of work. Popek stresses the fact that general abilities, understood as intellectual potential, are not the same as special abilities, characteristic of a given domain (Popek 2001). The thesis assuming that creativity is specific for a given domain has been confirmed in numerous researches (Baer et al. 2010; Han & Marvin 2002; Kaufman 2012; Park et al. 2007; Piirto 1998; Plucker 1999; Silvia, Kaufman et al. 2009).

Still, there are not many researches concerning literary activity and creative writers, however, interest in this subject increases. Numerous studies showed the relationship between literary activity and mental disorders (Kaufman 2001; Kaufman & Sexton 2006; Ludwig 1994, 1995). Researches show that creative

writers often suffer from schizophrenia, mood disorder and more often commit suicide than representatives of other professions (Jamison 1996; Kaufman 2000, 2003; Kaufman & Baer 2002; Kohanyi 2005; Nettle 2006; Preti & Miotto 1999; Silvia & Kaufman 2010). Piirto devoted many of her works to research on creative writers. She pointed out that writers have increased imaginative, intellectual and emotional excitability (Piirto 2002, 2010). She described characteristics of the creative writers. On the basis of research on creative people who write and children who have literary creativity, she presented 16 traits of these people: metaphorical thinking, visual imagination, openness to experience or readiness to play with ideas (Piirto 2004). Creative writers are characterized by independence and non-conformity. They value ethical and aesthetic aspects, maintain the state of constant curiosity and amazement. They can be described as people sensitive in terms of aesthetics, appreciating intellectual values and cognitive aspects (Piirto 2002). Furthermore, other research confirms that creative writers are characterized by high openness, they highly esteem intellectual values and esthetical experiences, and are also characterized by original perception (Greengross & Miller 2009; Piirto 2002). Kaufman compared the journalism students' personality traits and literary talented students' personality traits, and he showed that literary talented students are characterized by higher level of neuroticism and openness to experience and lower level of conscientiousness (Kaufman 2002).

METHOD

Research question

The aim of the undertaken empirical research is to establish personality predictors for the literary activity in young adults. The following discussion will concern traits that are used by young artists to describe themselves as writers. If one wishes to find personality mechanism of creativity, one should build cause-and-effect models, in which causes will be personality traits and effects – creative works (Nęcka 2012). Thus, in order to find personality predictors for undertaking literary activity by young adults, a model of logistic regression has been built. In this model, the dependent variable is the undertaking creative literary activity and the independent variables are personality traits. The main research issue will be to answer the question: Are personality factors the predictors for literary activity in young adults and – if so – in what way?

Techniques and procedure

1. The Adjective Check List ACL is a tool that contains 300 adjectives. A subject is to choose those which describe himself/herself. It measures selected per-

sonality traits. ACL enables evaluation in 37 scales: thematic scales, needs scales, transactional analysis scales, creativity and intelligence scales and control scales. Factor analysis carried out on standardised results (T-scores) enabled the extraction of six higher-order factors:

- *Potency* – factor characterised by pursuing and being able to complete undertaken activities and set goals, accuracy and organisation in action, discipline in carrying out duties, efficiency, resourcefulness, firmness, goal-orientation and striving for success;
- *Assertiveness* – factor characterised by trusting oneself, self-confidence, willingness to attract attention, initiative, and on the other hand, frankness, not taking others into account, irritation in the case of facing obstacles, obstinacy, tendency to aggressive behaviour, need for authority, strong will, and high demands;
- *Sociability* – factor expresses sympathy, concern for others, easiness in establishing new contacts, patience, understanding, willingness to help others;
- *Individuality* – it is a factor connected with independence, non-conformity, unconventionality, liking of aesthetic experience, sensitivity in terms of aesthetics, openness and inventiveness;
- *Dissatisfaction* – this factor is connected with tendency to introspection, focus on oneself, anxiety and unrest;
- *Sense of limitation* – this factor is connected with high discipline, rigidity, conventionality and conservative views, observing regulations and recommendations, as well as submissiveness. In Polish research this factor was not recreated.

This technique has satisfying reliability and validity. It has norms on T-score for females and males (Martowska 2012).

2. The Questionnaire of Creative Behaviour KANH-III is a technique measuring the creative attitude defined as personality and cognitive characteristics. The revised version of KANH-III consists of 26 statements. The subjects use a 5-step scale in order to assume an attitude towards the statements. They evaluate to what extent a given statement is true for them. This questionnaire enables the evaluation in 2 scales:

- Conformity-Non-conformity (K–N), expressing personality aspect of the creative attitude;
- *Algorithmic behaviours-Heuristic behaviours*, expressing the cognitive component of creative attitude. KANH-III is a valid and reliable tool. It has got the norms on T-score (Bernacka 2009).

3. The short interview was conducted focused on the collecting the basic data such as age, sex, education, literary creativity, personal achievements in creative areas.

Variables

The independent variables in the model were: Potency, Assertiveness, Sociability, and Individuality (from the ACL), Conformity-Non-conformity (from KANH). The dependent variable was binary coded, it was literary creativity vs. lack of literary creativity (data from the interview). Due to a failed attempt to recreate the factor Sense of limitation in Polish research (Martowska 2012), it has not been included in analyses. Due to the fact that Polish normalization had an ambiguous result, for each factor Cronbach's alpha reliability coefficient has been calculated (Table 1). The lowest reliability has been achieved by the factor Dissatisfaction ($\alpha = 0.224$), whereas the reliability of the remaining factors was satisfying – oscillating between 0.697 and 0.922. Due to the low reliability, the factor Dissatisfaction has not been included in further analyses.

Table 1. List of the factors included in the model of regression analysis (with Cronbach's *alpha*)

Factors	Components (scales)	Cronbach's <i>alpha</i>		
		Women	Men	Total
Potency	Ach, End, Ord, A, AC(-), A4	0.875	0.875	0.875
Assertiveness	Dom, Exh, Agg, Aba(-), S-Cn(-), FC	0.920	0.927	0.922
Sociability	Fav, Nur, Aff, P-Adj, NP., A3	0.906	0.866	0.900
Individuality	Int, Aut, Cha, Def(-), Cps, A2	0.723	0.533	0.697
Dissatisfaction	No.Ckd, Unfav, Suc, Fem, CP	0.250	0.115	0.224

Source: Authors' own study based on Martowska (2012).

Participants

Data of 357 people, including 288 women and 69 men, was used for the purpose of further analysis. The subjects were between the ages of 18 and 29 ($M=21.950$; $SD=1.973$). Most subjects were students (73%). 24% of subjects were working people, 2% – school students and 1% – professionally inactive. The subjects came from different regions of Poland. 28% of them were residents of rural areas, 23% – town residents (town – up to 100,000 residents), and the remaining 49% were city residents (city – more than 100,000 residents). 51.5% of subjects were people literary active – they create different literary forms, such as poems, short stories, texts, novels, etc.

RESULTS

Data collected from the subjects was used in the statistic analyses in order to establish whether personality factors may be the predictors for the undertaking creative activity by young people and if so, to what extent. Two analyses have been carried out. Their aim was to find predictors for the literary activity and activity in other domains of art. The researchers do not agree if creativity is related to sex, however, due to numerous works indicating the potential impact of sex on creativity, this variable was taken into account (Abraham 2016, Abraham et al. 2014, Baer & Kaufman 2008, Bender et al. 2013, Cheung & Lau 2010, He & Wong 2011; Pagnani 2011).

Logistic regression model with the method of backward elimination based on likelihood ratio was applied. The dependent variable was undertaking literary attempts. The analyses were carried out first for women ($N = 288$), then for men ($N = 69$). The results of logistic regression for women are presented in Table 2.

The conducted analysis of logistic regression showed that four out of five introduced independent variables are the predictors for undertaking creative literary activity by women. In the final model estimated in five steps, the following variables were included: Conformity-Non-conformity which refers to personality sphere of creative attitude, Potency expressing resourcefulness, firmness, and goal-orientation, Assertiveness which expresses need for authority, high demands and strong will, and Individuality which describes people who are imaginative, unconventional and who have rich imagination.

The goodness of fit by the Hosmer–Lemeshow test is not significant ($\chi^2 = 4.225$; $p > 0.05$), which means that the obtained model is well fitted to the empirical data. The model explains 12.6% of the variances of the dependent variable, that is undertaking creative literary activity by women (Nagelkerke's pseudo $R^2 = 0.126$). The presented model was obtained in Step 2. It enables correct classification of 61.5% cases.

The variables K–N and Individuality were put in the estimated model with positive sign, which means that there is a positive correlation between these variables and the undertaking literary activity by women. The variables Potency and Assertiveness correlated negatively with the literary activation in the model.

It was decided to calculate the odds ratio based on changing the independent variable in the standard deviation in the examined sample. An odds ratio in any given change in predictor value is obtained through multiplication of the size of this change by obtained regression coefficient and increasing the value of Euler's number ($e = 2.71828$) to the obtained product. Calculated OR(s) indicated how the probability of occurrence of criteria phenomenon will change (increase or decrease) if independent variable value increases by one standard deviation (Danieluk 2010).

Table 2. The results of logistic regression analysis for women

Step	Variables	B	S.E.	Wald (df=1)	Sig.	95% C.I. for EXP(B)		
						Lower	Exp(B)	Upper
Step 1	K-N	0.054	0.024	5.108*	0.024	1.007	1.056	1.107
	Potency	-0.010	0.004	7.071**	0.008	0.982	0.990	0.997
	Assertiveness	-0.007	0.003	4.000*	0.045	0.986	0.993	1.000
	Sociability	0.000	0.003	0.019	0.890	0.994	1.000	1.007
	Individuality	0.020	0.005	14.782***	0.000	1.010	1.021	1.031
	Constant	-3.174	1.316	5.818*	0.016		0.042	
Step 2	K-N	0.054	0.024	5.105*	0.024	1.007	1.056	1.107
	Potency	-0.010	0.004	7.403**	0.007	0.983	0.990	0.997
	Assertiveness	-0.007	0.003	3.987*	0.046	0.987	0.993	1.000
	Individuality	0.020	0.005	15.076***	0.000	1.010	1.020	1.031
	Constant	-3.059	1.014	9.095*	0.003		0.047	

Gender: Female

Note: $R^2 = 0.095$ (Cox & Snell); $R^2 = 0.126$ (Nagelkerke); Hosmer and Lemeshow test $\chi^2(8) = 4.225$; $p = 0.836$

Model $\chi^2(2) = 40.483$; $p < 0.001$

Conformity-Non-conformity OR(s) = 1.411; s = 6.372; Potency OR(s) = 0.936; s = 6.659;

Assertiveness OR(s) = 0.722; s = 53.029; Individuality OR(s) = 2.888; s = 36.986

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$ *** $p < 0.001$

Source: Authors' own calculation.

The odds ratio OR(s) for the variable Conformity-Non-conformity is 1.411. In the case of increase in results by one standard deviation, the probability of undertaking literary activity by women increases by almost a half. The calculated odds ratio for the variable Potency (OR(s) = 0.936) shows that when the results within the range of this variable increase by one standard deviation, the probability of undertaking literary activity by women decreases by nearly 10%. If the results in the range on the scale Assertiveness increase by one standard deviation, the probability of undertaking literary activity by women decreases by about 30% (OR(s) = 0.722). This indicator should be interpreted very carefully because of high standard deviation of this variable in relation to the mean (M = 96.181; SD = 53.029). The odds ratio for the variable Individuality is 2.888, which means that increase in results in the range of this variable by one standard deviation increases the probability of undertaking literary activity by women almost three times.

The results of analysis of logistic regression presented in Table 3 showed that there are two predictors for the undertaking literary activity among men (from five introduced in the model). In the final model obtained in the course of estimation, the following were included: the scale Conformity-Non-conformity (concerning personality aspects of creative attitude) and the variable Assertiveness which is one of six factors found on the basis of factor analysis in ACL. This factor expresses strong will, need for authority and having high demands. The obtained model is well fitted to data which is confirmed by not significant goodness of fit (the Hosmer–Lemeshow test ($\chi^2 = 10.145$; $p > 0.05$)). This model explains 11% of the variance of the dependent variable, that is undertaking literary activity by men (Nagelkerke’s pseudo $R^2 = 0.110$). Presented model was estimated in Step 4 and enables accurate classification of 65.2% cases.

The values of partial correlation (β) for the variable conformism-non-conformism are negative, which means that this variable has a negative predictive power for predicting the probability of undertaking literary activity by men. The value β for the variable Assertiveness has a positive sign which means that the variable has a positive predictive power in the proposed model.

Table 3. The results of logistic regression analysis for men

Step	Variables	B	S.E.	Wald (df = 1)	Sig.	95% C.I. for EXP(B)		
						Lower	Exp(B)	Upper
Step 1	K–N	-0.136	0.060	5.114*	0.024	0.776	0.873	0.982
	Potency	-0.002	0.007	0.099	0.753	0.983	0.998	1.012
	Assertiveness	0.007	0.007	0.817	0.366	0.992	1.007	1.022
	Sociability	0.011	0.008	1.897	0.168	0.996	1.011	1.026
	Individuality	0.013	0.014	0.866	0.352	0.985	1.013	1.042
	Constant	-0.933	3.587	0.068	0.795		0.393	
Step 4	K–N	-0.128	0.057	5.061*	0.024	0.787	0.880	0.984
	Assertiveness	0.010	0.006	3.099	0.078	0.999	1.010	1.022
	Constant	3.585	1.656	4.690*	0.030		36.067	

Gender: Male

Note: $R^2 = 0.82$ (Cox & Snell); $R^2 = 0.110$ (Nagelkerke); Hosmer and Lemeshow

test $\chi^2(8) = 10.145$; $p = 0.255$

Model $\chi^2(2) = 5.930$; $p = 0.052$.

Conformity-Non-conformity OR(s) = 0.483; s = 5.692; Assertiveness OR(s) = 1.742;

s = 53.800

* $p < 0.05$

Source: Authors’ own calculation.

As to Conformity-Non-conformity on the basis of the odds ratio (OR(s) = 0.483), it can be predicted that increase in results on this scale by one standard deviation decreases by more than half the chance of undertaking creative literary activity among men. The next variable, that is Assertiveness, was shown as to be a predictor of high significance and power. The calculated odds ratio OR(s) is 1.742 and implies that increase of results in this scale by one standard deviation causes increase in chance of undertaking creative literary activity by nearly 75%. It is of importance here to note that standard deviation for this variable in the group of men with relation to the medium is very high ($M = 79.608$; $SD = 53.800$), which is important for interpretation of this indicator.

DISCUSSION

The presented research enabled finding personality predictors for undertaking literary activity by women and men in early adulthood. Personality traits which predict the probability of undertaking literary attempts in women are Non-conformity, Individualism, low Potency and low Assertiveness, while in men – Conformity and Assertiveness.

The strongest predictors explaining the undertaking artistic activity by young women are Non-conformity and Individualism. Those results correspond with the conclusions drawn from other works. Individuality is a factor expressing Independence, Non-conformity and Unconventionality. Those characteristics correspond with the description of the factor independence, the characteristic of a creative person in Nęcka's model of creative personality. Independence is manifested in the non-conformist attitude, not yielding to pressure and autonomy. Furthermore, this trait is strongly connected with psychoticism understood – according to Eysenck's model of personality – as the tendency to breaking rules, challenging authority and questioning norms (Nęcka 2012). Eysenck himself pointed out connections between psychoticism and creativity (Eysenck 1994). The factor Individualism describes also people sensitive in terms of aesthetics, with aesthetic interests, open and full of ideas. This characteristic fully corresponds with Piirto's research results. She demonstrated that the creative writers are independent and non-conformist, they appreciate aesthetic, ethical and intellectual values, are sensitive in terms of aesthetics (Piirto 2002). Individualism also includes openness. The relationship between this trait and creativity have been confirmed by numerous findings (Batey et al. 2009, Chamorro-Premuzic & Reichenbache 2008, Furnham & Bachtiar 2008, Furnham et al. 2009, Greengross & Miller 2009, Kaufman 2002, Kaufman et al. 2015, Nusbaum & Silvia 2011, Piirto 2002, Silvia et al. 2009). Both independence and persistence are the main of three traits proposed in Nęcka's model of creative personality (Nęcka 2012).

The factors which have negative predictive power for literary activity are Potency and Assertiveness. It was demonstrated that higher probability of undertaking literary activity among young adults is related to personality traits such as being disorganised and undisciplined, with low efficiency, not goal-oriented and not focused on succeeding. There is no clear confirmation of these results. In Strzalecki's model, the Strong Ego is one of the components of creative behaviour (Strzalecki 2003, 2011). In his most recent works, this author also implies the existence of the General Factor of Creative Personality. This general factor is a manifestation of overall personality competence connected with the ability to formulate long-distance goals and stability that is necessary in achieving those goals (Strzalecki 2012). It should be noted that Strzalecki's research was focused mostly on entrepreneurs, which means that the personality structure proposed by him is characteristic of representatives of the specific domain – entrepreneurship. The discussed and presented results in the current study might suggest that creative artists differ in personality from businessmen.

Negative predictive power in explaining undertaking literary activity by women in early adulthood also had the factor Assertiveness. The results of present research showed that higher probability of undertaking creative literary activity is characteristic of women of calm nature, who do not want to draw attention, are quiet, withdrawn, subordinate to others, timid and lacking faith in their own abilities. This factor appears to be close to Agreeableness from the Big Five model and Honesty-Humility from the HEXACO model, which are connected with creativity. However, the results of the study indicate the different relationships than those suggested by other researchers' works (Silvia et al. 2011). Assertiveness is defined for the purpose of this research as to be strictly connected with achievement motivation. It shows that the motivational mechanism of young women who are literary creative has a different character. Probably in young women autonomous motivation predominates. It enables achieving satisfaction from the pure creative process and not only from the achieved successes. This type of motivation in a creative process is equally important as the achievement motivation (Nęcka 2012).

The factors which explain undertaking creative literary activity by young men are assertiveness and conformist attitude. The presented results showed that literary activity is undertaken by men who trust themselves, are sure of their abilities, like to be in the centre of attention, are domineering, and craving authority. This characteristic shows many traits shared with the low pole of the Honesty-Humility dimension in the HEXACO model. Those results confirmed the results of Silvia's research which showed that between creativity and Honesty-Humility there is an inversely proportional relationship (Silvia et al. 2011). These characteristics also indicate the strong achievement motivation and persistence mentioned by Nęcka when describing creative personality (Nęcka 2012).

The level of Non-conformity has a negative predictive power in explaining undertaking literary activity by young men. This means that literary activity is more often undertaken by stereotypical, dependent, passive, weak, and adaptively rigid men. These results contradict other authors' findings which point out that creativity is connected with Non-conformity, independence and originality (Nęcka 2012, Piirto 2002).

CONCLUSIONS

The presented research enabled finding personality predictors for the undertaking artistic activity. It was shown that the undertaking literary activity by young women is related with high level of Non-conformity and Individuality, and low level of Potency and Assertiveness. Literary activity is undertaken by women who are independent, original, spontaneous, self-reliant and self-critical, characterised by high openness and aesthetic sensitivity, but also quiet, withdrawn, calm, with prevalence of autonomous motivation over achievement motivation. The undertaking literary activity by men is predicted differently. Literary activity is undertaken by men who like being in the centre of attention, are self-confident, sure of their abilities and crave authority but also are conformist – stiff, with low immunity and persistence, not independent, weak, and timid.

This research revealed the particularly interesting configurations of Conformity and traits indicating Assertiveness and Potency. It is depending on sex which suggests the differences between sexes in the way of manifesting Non-conformity and different ways of socialization for girls and boys. Non-conformist women and individualists who are not strong and not assertive, aim at achieving successes and achieving highly positioned goals, may express their own Non-conformity and Individualism by undertaking the literary activity. However, this activity corresponds with the stereotype of femininity, including traits such as emotionality, sensitivity, empathy or submission (Brannon 2002). Young men who are characterized by high assertiveness, self-confidence, have strong will and need for authority, engage in the literary activity only if they manifest conformist traits. It may stem from the fact that assertive non-conformists will engage in those activities which might bring success, high social status or authority. Such activities let them get high achievement motivation. This is in accordance with the stereotype of masculinity including traits such as domination, pursuing goals, independence, rationality and being effective in action (Brannon 2002).

The presented results showed the different motivational mechanisms in men and in women related to the literary activation. It clearly demonstrated that personality traits are important predictors for the literary activity, however, in a different way in young men and women.

BIBLIOGRAPHY

- Abraham A. (2016), *Gender and creativity: an overview of psychological and neuroscientific literature*, "Brain Imaging and Behavior", 10 (2), 609–618.
- Abraham A., Thybusch K., Pieritz K., Hermann C. (2014), *Gender differences in creative thinking: behavioral and fMRI findings*, "Brain Imaging and Behavior", 8 (1), 39–51.
- Ashton M.C., Lee K. (2001), *A theoretical basis for the major dimensions of personality*, "European Journal of Personality", 15 (5), 327–353.
- Ashton M.C., Lee, K. (2005), *Honesty-Humility, the Big Five, and the Five-Factor Model*, "Journal of Personality", 73 (5), 1321–1354.
- Ashton M.C., Lee K. (2007), *Empirical, theoretical, and practical advantages of the HEXACO model of personality structure*, "Personality and Social Psychology Review", 11 (2), 150–166.
- Baer J., Kaufman J.C. (2008), *Gender differences in creativity*, "The Journal of Creative Behavior", 42 (2), 75–105.
- Baer J., Kaufman J., Sternberg R. (2010), *Is creativity domain specific*, [in:] J. Kaufman, R. Sternberg (eds.), *The Cambridge Handbook of Creativity*, New York: Cambridge University Press, 75–105.
- Batey M., Chamorro-Premuzic T., Furnham A. (2009), *Intelligence and personality as predictors of divergent thinking: The role of general, fluid and crystallised intelligence*, "Thinking Skills and Creativity", 4 (1), 60–69.
- Batey M., Furnham A., Safiullina X. (2010), *Intelligence, general knowledge and personality as predictors of creativity*, "Learning and Individual Differences", 20 (5), 532–535.
- Bender S.W., Nibbelink B., Towner-Thyrum E., Vredenburg D. (2013), *Defining characteristics of creative women*, "Creativity Research Journal", 25 (1), 38–47.
- Bernacka R.E. (2009), *KANH III Questionnaire of Creative Behaviour – presentation of the revised version*, [in:] S. Popek, R.E. Bernacka., C. Domański, B. Gawda, D. Turska, A. Zawadzka (eds.), *Psychologia twórczości. Nowehoryzonty. Psychology of creativity. New approaches*, Lublin: UMCS, 169–175.
- Brannon L. (2002), *Psychologia rodzaju. Kobiety i mężczyźni: podobni czy różni*, Gdańsk: GWP.
- Chamorro-Premuzic T., Reichenbacher L. (2008), *Effects of personality and threat of evaluation on divergent and convergent thinking*, "Journal of Research in Personality", 42 (4), 1095–1101.
- Cheung P.C., Lau S. (2010), *Gender differences in the creativity of Hong Kong school children: Comparison by using the new electronic Wallach–Kogan creativity tests*, "Creativity Research Journal", 22 (2), 194–199.
- Danieluk B. (2010), *Zastosowanie regresji logistycznej w badaniach eksperymentalnych*, "Psychologia Społeczna", 2–3 (14), 199–217.
- DeYoung C.G., Peterson J.B., Higgins D.M. (2002), *Higher-order factors of the Big Five predict conformity: Are there neuroses of health?*, "Personality and Individual Differences", 33 (4), 533–552.
- Digman J.M. (1997), *Higher-order factors of the Big Five*, "Journal of Personality and Social Psychology", 73 (6), 1246–1256.
- Eysenck H.J. (1994), *Creativity and personality: Word association, origence, and psychoticism*, "Creativity Research Journal", 7 (2), 209–216.
- Furnham A., Bachtiar V. (2008), *Personality and intelligence as predictors of creativity*, "Personality and Individual Differences", 45 (7), 613–617.
- Furnham A., Crump J., Batey M., Chamorro-Premuzic T. (2009), *Personality and ability predictors of the "consequences" test of divergent thinking in a large non-student sample*, "Personality and Individual Differences", 46 (4), 536–540.

- Greengross G., Miller G.F. (2009), *The Big Five personality traits of professional comedians compared to amateur comedians, comedy writers, and college students*, "Personality and Individual Differences", 47 (2), 79–83.
- Han K.S., Marvin C. (2002), *Multiple Creativities? Investigating Domain-Specificity of Creativity in Young Children*, "Gifted Child Quarterly", 46 (2), 98–109.
- He W., Wong W. (2011), *Gender differences in creative thinking revisited: Findings from analysis of variability*, "Personality and Individual Differences", 51 (7), 807–811.
- Jamison K.R. (1996), *Touched with Fire: Manic-Depressive Illness and the Artistic Temperament*, New York: Simon and Schuster.
- Kaufman J.C. (2000), *Genius, lunatics and poets: Mental illness in prize-winning authors*, "Imagination, Cognition and Personality", 20 (4), 305–314.
- Kaufman J.C. (2001), *The Sylvia Plath effect: Mental illness in eminent creative writers*, "The Journal of Creative Behavior", 35 (1), 37–50.
- Kaufman J.C. (2002), *Narrative and Paradigmatic Thinking Styles in Creative Writing and Journalism Students*, "Journal of Creative Behavior", 36 (3), 201–220.
- Kaufman J.C. (2003), *The cost of the muse: poets die young*, "Death Studies", 27 (9), 813–821.
- Kaufman J.C. (2012), *Counting the muses: Development of the Kaufman Domains of Creativity Scale (K-DOCS)*, "Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts", 6 (4), 298–308.
- Kaufman J.C., Baer J. (2002), *I bask in dreams of suicide: Mental illness, poetry, and women*, "Review of General Psychology", 6 (3), 271–286.
- Kaufman J.C., Sexton J.D. (2006), *Why doesn't the writing cure help poets?*, "Review of General Psychology", 10 (3), 268–292.
- Kaufman S.B., Quilty L.C., Grazioplene R.G., Hirsh J.B., Gray J.R., Peterson J.B., DeYoung C.G. (2015), *Openness to experience and intellect differentially predict creative achievement in the arts and sciences*, "Journal of Personality", 82, 248–258.
- Kohanyi A. (2005), *Four factors that may predict the emergence of creative writing: A proposed model*, "Creativity Research Journal", 17 (2–3), 195–205.
- Lee K., Ashton M.C. (2004), *Psychometric properties of the HEXACO personality inventory*, "Multivariate Behavioral Research", 39 (2), 329–358.
- Ludwig A.M. (1994), *Mental illness and creative activity in female writers*, "American Journal of Psychiatry", 151 (11), 1650–1656.
- Ludwig A.M. (1995), *The price of greatness: Resolving the creativity and madness controversy*, New York: Guilford Press.
- Martowska K. (2012), *Lista przymiotnikowa ACL: Harrison G. Gough, Alfred B. Heilbrun, Jr. Polska normalizacja*, Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- McCrae R.R., Costa P.T. (2008), *Empirical and theoretical status of the five-factor model of personality traits*, [in:] G.J. Boyle, G. Matthews, D.H. Saklofske (eds.), *The SAGE Handbook of Personality Theory and Assessment*, 1, Thousand Oaks, CA: SAGE Publications Ltd, 273–294.
- Nęcka E. (2012), *Psychologia twórczości*, Gdańsk: GWP.
- Nettle D. (2006), *Schizotypy and mental health amongst poets, visual artists, and mathematicians*, "Journal of Research in Personality", 40 (6), 876–890.
- Nusbaum E.C., Silvia P.J. (2011), *Are openness and intellect distinct aspects of openness to experience? A test of the O/I model*, "Personality and Individual Differences", 51 (5), 571–574.
- Pagnani A.R. (2011), *Gender differences*, [in:] M.A. Runco, S.R. Pritzker (eds.), *Encyclopedia of Creativity*, San Diego: Academic, 551–557.
- Park G., Lubinski D., Benbow C.P. (2007), *Contrasting intellectual patterns predict creativity in the arts and sciences tracking intellectually precocious youth over 25 years*, "Psychological Science", 18 (11), 948–952.
- Piirto J. (1998), *Themes in the lives of successful contemporary U.S. women creative writers*, "Roeper Review: A Journal on Gifted Education", 21 (1), 60–70.

- Piirto J. (2002), *My teeming brain: Understanding creative writers*, Cresskill: Hampton Press.
- Piirto J. (2004), *Understanding Creativity*, Scottsdale, Arizona: Great Potential Press.
- Piirto J. (2010), *21 years with the Dabrowski theory: An autoethnography*, "Advanced Development Journal", 12, 68–90.
- Plucker J.A. (1999), *Reanalyses of student responses to creativity checklists: Evidence of content generality*, "The Journal of Creative Behavior", 33 (2), 126–137.
- Popek S. (2001), *Człowiek jako jednostkatwórcza*, Lublin: UMCS.
- Popek S. (2010), *Psychologia twórczości plastycznej*, Kraków: Impuls.
- Preti A., Miotto P. (1999), *Suicide among eminent artists*, "Psychological Reports", 84 (1), 291–301.
- Silvia P.J., Kaufman J.C. (2010), *Creativity and mental illness*, [in:] J.C. Kaufman, R.J. Sternberg (eds.), *The Cambridge Handbook of Creativity*, New York: Cambridge University Press, 381–394.
- Silvia P.J., Kaufman J.C., Pretz J.E. (2009), *Is creativity domain-specific? Latent class models of creative accomplishments and creative self-descriptions*, "Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts", 3 (3), 139–148.
- Silvia P.J., Kaufman J.C., Reiter-Palmon R., Wigert B. (2011), *Cantankerous creativity: Honesty–Humility, Agreeableness, and the HEXACO structure of creative achievement*, "Personality and Individual Differences", 51 (5), 687–689.
- Silvia P.J., Nusbaum E.C., Berg C., Martin C., O'Connor A. (2009), *Openness to experience, plasticity, and creativity: Exploring lower-order, high-order, and interactive effects*, "Journal of Research in Personality", 43 (6), 1087–1090.
- Strus W., Ciecuch J. (2014), *Poza Wielką Piątkę – przegląd nowych modeli struktury osobowości*, "Polskie Forum Psychologiczne", 19 (1), 17–49.
- Strzałecki A. (2003), *Psychologia twórczości: między tradycją a ponowoczesnością*, Warszawa: UKSW.
- Strzałecki A. (2011), *Styl Twórczego Zachowania. Model i jego walidacja*, [in:] W. Zeidler (ed.), *Kwestionariusze w psychologii. Postępy, zastosowania, problemy*, Warszawa: Wydawnictwo Vizja Press & IT, 190–244.
- Strzałecki A. (2012), *Sprawność osobowości. Kontrowersje wokół ogólnego czynnika osobowości twórczej*, "Zagadnienia Naukoznawstwa", 2 (48), 85–109.

STRESZCZENIE

Celem niniejszej pracy jest odnalezienie osobowościowych predyktorów podejmowania twórczości literackiej w okresie wczesnej dorosłości. Do analizy włączono wyniki łącznie 357 osób. Około połowa z nich podejmuje aktywność literacką, czyli pisze wiersze, opowiadania, powieści. Do pomiaru cech osobowości potencjalnie związanych z osobowością twórczą wykorzystano dwa kwestionariusze osobowości (ACL, KANH–III). Aby odnaleźć osobowościowe predyktory podejmowania twórczości literackiej, przeprowadzono regresję logistyczną. Zmienna zależna miała charakter binarny (aktywność literacka vs brak aktywności literackiej), zmiennymi niezależnymi były: siła, asertywność, towarzyskość, indywidualizm (ACL) oraz konformizm–nonkonformizm (KANH). Wyniki pokazały, że istotnymi predyktorami podejmowania twórczości literackiej przez kobiety są: wysoki poziom nonkonformizmu oraz indywidualizmu, a także niski poziom siły i asertywności. Istotnymi predyktorami podejmowania twórczości literackiej przez mężczyzn są wysoki poziom konformizmu oraz wysoki poziom asertywności.

Słowa kluczowe: osobowość; kreatywność; twórczość literacka

Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego.
Wydział Psychologii i Nauk Humanistycznych

JOANNA AKSMAN

joannaaks@interia.pl

*Kształcenie i doksztalcanie nauczycieli
edukacji wczesnoszkolnej w aspekcie pracy
z dziećmi zdolnymi plastycznie*

Educating and training teachers of young learners to work
with artistically gifted children

STRESZCZENIE

Artykuł przedstawia opis projektu „Nauka – Sztuka – Edukacja” realizowanego w Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego w latach 2011–2013. Jego istotą było stworzenie nowej sieci współpracy w dziedzinie edukacji dzieci zdolnych plastycznie z klas I–III szkoły podstawowej na bazie doświadczeń podmiotów zagranicznych: ze Słowacji, Słowenii, z Ukrainy i Polski. Autorka przedstawia wybraną strategię kształcenia i doksztalcania nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. Ukazuje szereg postulatów, których spełnienie może prowadzić do poprawy procesu kształcenia nauczycieli zarówno na szczeblu ministerialnym, jak i w praktyce szkolnej i we współdziałaniu uczelni oraz nauczycieli. W końcowej części artykułu autorka opisuje aktualną fazę realizacji trzyletniego programu wdrażania modelu NSE w wybranych szkołach Małopolski.

Słowa kluczowe: kształcenie i doksztalcanie nauczycieli; edukacja plastyczna w młodszyim wieku szkolnym; model pracy z dziećmi zdolnymi plastycznie; „Nauka – Sztuka – Edukacja”

WPROWADZENIE

Projekt „Nauka – Sztuka – Edukacja”¹ realizowany w latach 2011–2013 w Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego zakładał stworzenie nowej sieci współpracy w dziedzinie edukacji dzieci zdolnych plastycznie

¹ Opis Modelu NSE pochodzi z opublikowanego wcześniej artykułu autorki (Aksman 2015, s. 107–121).

z klas I–III szkoły podstawowej z podmiotami zagranicznymi, takimi jak: Uniwersza na Primorskem (Słowenia), Uniwersytet Katolicki w Ružomberku (Słowacja) i Liceum przy Donieckim Uniwersytecie Narodowym (Ukraina) oraz Polskie Stowarzyszenie Wychowania Pozaszkolnego im. Aleksandra Kamińskiego. Głównym założeniem tej współpracy było opracowanie *Innowacyjnego modelu diagnozy, metod, form pracy i opieki nad uczniem uzdolnionym plastycznie* przeznaczonego dla nauczycieli klas I–III oraz studentów i wykładowców uczelni wyższych na kierunkach pedagogicznych.

Wiele państw opracowuje zmiany prawne w celu zwiększenia ofert edukacyjnych dla uczniów zdolnych. Efekty tych działań dopiero zostaną poddane ewaluacji. Stworzony w projekcie model wpisuje się zatem w innowacyjne działania edukacyjne podejmowane obecnie w całej Unii Europejskiej.

Edukacja artystyczna – w tym edukacja w zakresie sztuk plastycznych, tak ważna w rozwoju dziecka – została przesunięta na mało znaczące miejsce jako przedmiot, na którego realizację przeznaczają się niewiele czasu w strukturze kształcenia ogólnego. Taka sytuacja spotykana jest nie tylko w województwie małopolskim, ale również na obszarze całego kraju. Tendencja do zmniejszania liczby godzin przeznaczonych na edukację plastyczną spowodowała gwałtowne obniżenie poziomu kształcenia, a także zmniejszenia kompetencji i umiejętności uczniów w zakresie sztuk plastycznych. Pojawiła się również praktyka prowadzenia zajęć z przedmiotu plastyka przez osoby nieposiadające żadnego wykształcenia w tym kierunku.

Twórczość plastyczna jest podstawową formą ekspresji, wyrazem indywidualnego rozwoju psychicznego dzieci, środkiem służącym rozwojowi procesów poznawczych i emocjonalnych oraz uczuć wyższych. Najważniejsze jest zainteresowanie dziecka sztuką, stworzenie mu warunków do wykorzystania swoich umiejętności i zachęcanie do twórczego spędzania czasu. Dlatego tak istotną rolę w szkołach oraz placówkach wychowania pozaszkolnego pełnią nauczyciele.

OPIS PROJEKTU „NAUKA – SZTUKA – EDUKACJA”

Tytuł projektu „Nauka – Sztuka – Edukacja, opracowanie i upowszechnianie *Innowacyjnego modelu diagnozy, metod, form pracy i opieki nad uczniem zdolnym plastycznie*” wskazuje na wagę nauki w edukacji przez sztukę w klasach I–III. Sygnalizuje, że ważne jest nie tylko opieranie się na kreatywności dziecka prezentowanej w sposób dowolny (często nadużywane przez nauczycieli), ale na wykorzystaniu nauki w sztuce. Współcześnie sztuka staje się dziedziną interdyscyplinarną: sięga do technologii informacyjnej, pojawia się w życiu publicznym podczas konferencji, wystąpień publicznych czy spotkań prywatnych. W związku z tym w projekcie podkreślone zostały waga i rola źródeł naukowych w edukacji dzieci przez sztukę i połączenia ich z innymi dziedzinami wiodącymi prym

w rozwijającym się społeczeństwie, np. technologią informacyjną. W przyszłości tak pojęte zadania projektu mają się przyczynić do zwiększania świadomości własnych działań twórczych i kreatywnych wynikającej z wiedzy na temat głównych założeń naukowych oraz do możliwości zatrudnienia osób zdolnych plastycznie w różnych zawodach.

Autorami modelu są naukowcy i praktycy na co dzień pracujący z dziećmi w wieku przedszkolnym oraz wczesnoszkolnym, pedagodzy, psychologowie, historycy sztuki, metodycy edukacji plastycznej. Interdyscyplinarne zespoły opisały poszczególne elementy modeli pracy z dzieckiem zdolnym plastycznie w krajach partnerskich oraz – na podstawie badań porównawczych – biorąc pod uwagę wnioski wyciągnięte z opisów pracy z dzieckiem zdolnym plastycznie w krajach partnerskich, opracować model końcowy możliwy do wdrożenia w warunkach pracy polskiej szkoły. Poszczególne elementy modelu to:

1. Część diagnostyczna (opisująca specyfikę procesu diagnostycznego dziecka zdolnego oraz zawierająca wybrane i przetłumaczone na język polski narzędzia diagnostyczne stosowane do diagnozy dzieci zdolnych w krajach partnerskich).
2. Część psychologiczno-pedagogiczna (obejmująca obszary i sposoby wsparcia dziecka zdolnego plastycznie).
3. Część programowa (dotycząca programów edukacji plastycznej).
4. Część poświęcona kształceniu nauczycieli edukacji plastycznej.
5. Część metodyczna (ukazująca formy i metody pracy z dzieckiem zdolnym plastycznie).

Elementy modeli pracy z dziećmi zdolnymi plastycznie w krajach partnerskich (Słowacji, Słowenii, Ukrainie) oraz model skomponowany na podstawie zgromadzonych materiałów, możliwy do adaptacji w warunkach pracy polskiej szkoły, został szczegółowo opisany w pierwszej i drugiej części publikacji: *Nauka – Sztuka – Edukacja. Innowacyjny model diagnozy, metod, form pracy i opieki nad uczniem zdolnym plastycznie* (Aksman 2013). W części trzeciej zamieszczono wybrane na potrzeby modelu narzędzia diagnozy dziecka zdolnego plastycznie wykorzystywane na Ukrainie i w Słowenii oraz materiały pomocnicze dla nauczycieli: przykładowy scenariusz zajęć opracowany przez Danutę Skulicz, ukazujący innowacyjność w prowadzeniu zajęć plastycznych według teorii kształtowania umiejętności życiowych młodego człowieka, kategorie analizy dzieła plastycznego według Stanisława Popka, prace plastyczne dzieci ze Słowacji, Słowenii i Ukrainy oraz filmy obrazujące dobre praktyki wdrażania modelu NSE w szkołach zagranicznych i małopolskich.

Model wprowadzono w wybranych placówkach na terenie Małopolski w semestrze letnim roku szkolnego 2012/2013. Od roku akademickiego 2013/2014 włączony jest także do programu kształcenia przyszłych nauczycieli na kierunku pedagogika, specjalności pedagogika wczesnoszkolna w Krakowskiej Akademii

im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego i być może w innych uczelniach. Publikacja została bowiem wysłana do małopolskich placówek kształcących nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej.

W projekcie uczestniczyło łącznie około 260 osób. Brały one udział w działaniach z zakresu współpracy międzyregionalnej.

W założeniach projektu zawarto szereg celów szczegółowych/bezpośrednich, m.in.:

- podniesienie kwalifikacji nauczycieli i studentów kierunku pedagogika wczesnoszkolna Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego z zakresu diagnozy, pracy i opieki nad dziećmi uzdolnionymi plastycznie dzięki wyjazdom edukacyjnym do krajów partnerskich,
- kształtowanie postaw kreatywnych u nauczycieli oraz przyszłych nauczycieli (studentów) przez obserwację wzorców zagranicznych podczas wyjazdów edukacyjnych,
- stworzenie *Innowacyjnego modelu diagnozy, metod, form pracy i opieki nad uczniem zdolnym plastycznie* z wykorzystaniem modeli wypracowanych w krajach partnerskich,
- uatrakcyjnienie programu studiów kierunku pedagogika przez wprowadzenie przedmiotu dotyczącego *Innowacyjnego modelu diagnozy, metod, form pracy i opieki nad uczniem zdolnym plastycznie*,
- transfer wiedzy, dobrych praktyk dotyczących pracy z uczniem zdolnym plastycznie dzięki utworzeniu nowych sieci współpracy.

Ostatni z celów szczegółowych – najistotniejszy ze względu na perspektywę związane z wdrażaniem modelu – dotyczył rozpoczęcia transferu wiedzy oraz dobrych praktyk w pracy z uczniem zdolnym plastycznie możliwych dzięki utworzeniu nowych sieci współpracy. W tym celu uruchomiona została międzynarodowa strona internetowa (www.artisticallygifted.eu), na której sukcesywnie zamieszczano opisy poszczególnych działań w projekcie oraz materiały uczestników projektu – zarówno zagranicznych, jak i polskich. Są to: prezentacje multimedialne, teksty naukowe, fragmenty badań studenckich dotyczących dziecka zdolnego plastycznie, relacje filmowe i fotograficzne (filmy i biuletyny projektowe). Na stronie internetowej projektu znajduje się także publikacja opisująca model NSE wraz z uwagami na temat jego wdrażania, materiałami dla nauczycieli i wykładowców oraz narzędziami diagnostycznymi i filmami (filmem podsumowującym informacje związane z modelem i sposobem jego wdrażania, który został przetłumaczony na trzy języki: słowacki, słoweński i ukraiński).

Do widocznych rezultatów projektu zaliczyć można także:

- nową sieć współpracy,
- publikację zawierającą teoretyczną podbudowę oraz opis *Innowacyjnego modelu diagnozy, metod, form pracy i opieki nad dzieckiem zdolnym plastycznie*,

- trzy filmy obrazujące modele pracy z dzieckiem zdolnym plastycznie w edukacji wczesnoszkolnej na Słowacji, Ukrainie i w Słowenii,
- narzędzia do badań diagnostycznych i ewaluacji *Innowacyjnego modelu diagnozy, metod, form pracy i opieki nad uczniem zdolnym plastycznie* (narzędzia diagnostyczne i materiały pomocnicze znajdują się w trzeciej części publikacji opisującej model „Nauka – Sztuka – Edukacja”),
- recenzje specjalistów z krajów partnerskich dotyczące *Innowacyjnego modelu diagnozy, metod, form pracy i opieki nad uczniem zdolnym plastycznie* (fragmenty przedstawione zostały w jednym z podrozdziałów trzeciej części raportu z badań nad wdrażaniem modelu),
- raport z wnioskami końcowymi i rekomendacjami,
- biuletyn dotyczący sieci współpracy (cztery numery są dostępne na stronie internetowej projektu zakładce: Aktualności).

Wypracowany model opiera się na:

- teorii twórczości rysunkowej dzieci Stefana Szumana,
- psychologicznej koncepcji rozwoju twórczości plastycznej dzieci Stanisława Popka,
- koncepcji Petera Aggletona dotyczącej struktury oraz kształtowania umiejętności życiowych, które umożliwiają człowiekowi pozytywne zachowania przystosowawcze, a przez to także skuteczne radzenie sobie z zadaniami (wymaganiami) i wyzwaniem codziennego życia (termin „umiejętności życiowe” odnosi się do umiejętności psychospołecznych, osobistych, społecznych, interpersonalnych, poznawczych, afektywnych, uniwersalnych),
- modelu struktury zdolności plastycznych według Stanisława Popka i Wiesławy Limont,
- ogólnej teorii zdolności: Trójpierścieniowym Modelem Zdolności Josepha Renzulliego (zob. Aksman 2013).

Poszczególne elementy opisujące model to: cele, normy, części modelu, zasady wprowadzania, wartości modelu, przełamywanie stereotypów, wiedza, zastosowanie w systemie oświaty, kryteria naboru, diagnoza, metody działania, kryteria rozwoju modelu.

KONCEPCJA KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI W MODELU „NAUKA – SZTUKA – EDUKACJA”

Niezbędnym warunkiem wdrożenia jakichkolwiek zmian w edukacji szkolnej jest odpowiednie przygotowanie kadry nauczycielskiej. Dlatego już po zakończeniu realizacji projektu w Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego odbywa się szereg szkoleń przeznaczonych dla nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, wychowawców w świetlicach szkolnych i ośrodkach pozaszkolnych. Nauczyciele coraz częściej odczuwają potrzebę wykorzystywa-

nia edukacji plastycznej w nauczaniu dzieci w młodszym wieku szkolnym jako antidotum na najczęstszą formę spędzania przez nie czasu wolnego – obcowanie z mediami elektronicznymi.

Z modelem należy zapoznawać nie tylko doświadczonych już nauczycieli, ale także studentów, przyszłych absolwentów specjalności nauczycielskich. Aby było to możliwe, na podstawie doświadczeń zgromadzonych podczas wizyt na Słowacji, w Słowenii i na Ukrainie skomponowany został model kształcenia współczesnych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, uwzględniający w szczególności metody pracy z dziećmi zdolnymi. Zasada się on na jednym z modeli kształcenia nauczycieli, stworzonym na gruncie polskim modelu refleksyjnego praktyka (Aksman 2013b, s. 301). Warto przypomnieć, że Ewa Żmijewska (Żmijewska 1995, s. 399–401) przedstawiła kilka takich modeli, których autorami są m.in.: Henryka Kwiatkowska, Henryka Mizerek, Joanna Rutkowiak, Wojciech Muzyk i Henryk Mizerek, Kazimierz Denek, Wincenty Okoń, Tadeusz Lewowicki i Krystyna Duraj-Nowakowa. Żmijewska wprowadziła ogólny podział na:

1. Strategie o charakterze akademickim (prymat teorii).
2. Strategie kładące nacisk na rozwój osobowości nauczyciela (odkrywanie własnej indywidualności).
3. Strategie czerpiące z psychologii behawioralnej (jednostronny indywidualizm).
4. Strategie oparte na fundamentach psychologii poznawczej (nauczyciel – samodzielny podmiot, badacz rzeczywistości).
5. Strategie przygotowujące do rozwiązywania problemów (nacisk na rozwijanie umiejętności krytycznej refleksji i osiągnięcia celów ważnych dla podmiotu).

Duża refleksyjność nauczycieli, zwłaszcza pracujących z uczniami zdolnymi, nie wystarcza. Dlatego do opisu budowanego przez nas obrazu przyszłego nauczyciela pomocna staje się także koncepcja mocnego profesjonalizmu (Giza 2013, s. 347), w której liczą się krytyczny namysł nad praktyką oraz doświadczenie badawcze, a także umiejętność kontaktu z drugim człowiekiem.

Zatem kształcenie nauczycieli przygotowanych także do pracy z uczniami zdolnymi należałoby prowadzić zgodnie z założeniami strategii refleksyjnego praktyka i nauczyciela-profesjonalisty. Trudno jednak wybrać i realizować kształcenie nauczycieli jedną li tylko drogą modelową. Teresa Olearczyk za Stanisławem Dylakiem zwraca uwagę na konieczność modyfikacji kształcenia nauczycieli: „w całym procesie kształcenia dokonywać się powinny **zmiany**, które będą zgodne z oczekiwaniami, stawianymi nauczycielom przez społeczeństwo i zmiany kulturowe” (Olearczyk 2013, s. 72).

Wziąwszy pod uwagę powyższe oraz zbudowany w toku trwania projektu model pracy z dzieckiem zdolnym plastycznie, zebrano doświadczenia zawodowe nauczycieli akademickich i nauczycieli dzieci w młodszym wieku szkolnym

w krajach uczestniczących w projekcie (Słowacji, Słowenii i Ukrainie) i sformułowano postulaty dotyczące pracy zarówno Ministerstwa Edukacji Narodowej, jak i samych nauczycieli oraz współdziałania uczelni i nauczycieli czynnych zawodowo.

POSTULATY DOTYCZĄCE PRACY MINISTERSTWA EDUKACJI NARODOWEJ,
WSPÓLDZIAŁANIA UCZELNI I NAUCZYCIELI
ORAZ PRACY SAMYCH NAUCZYCIELI W ASPEKcie KSZTAŁCENIA
I DOKSZTAŁCANIA NAUCZYCIELI EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ

Postulaty dla Ministerstwa Edukacji Narodowej wynikające z dobrych praktyk Słowacji, Słowenii i Ukrainy przedstawiają się następująco:

1. W modelu polskim należy przyjąć – tak jak w Słowenii – jednolitą formę diagnozy dzieci zdolnych. Zastosowanie testu OLNAD07 w warunkach polskich wymagałoby jednak standaryzacji.

2. Warto wykorzystać pomysł umieszczania wszystkich opiniowanych przez zespół ekspertów i godnych polecenia kursów na stronie Ministerstwa Edukacji. Godne powielenia są także warunki uczestnictwa w kursie, a zwłaszcza działania wymagane przez organizatorów (sporządzanie raportu i opisu formy wykorzystania wiedzy z kursu w codziennych zadaniach edukacyjnych).

3. Trzeba zmienić wymogi zawarte w podstawach programowych. Nauczyciele powinni mieć zagwarantowaną dowolność w wyborze z puli tematów opracowanych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej takich, które ich zdaniem są najbardziej odpowiednie dla uczniów.

4. Konieczne wydaje się nabycie przez nauczycieli umiejętności pedagogicznych związanych z nauczaniem przedmiotami artystycznymi. Na Ukrainie przedmiotów tych (muzyki, plastyki) już od I klasy szkoły podstawowej uczą profesjonalści, co świadczy o rzetelnym podejściu do tej dziedziny już od początku edukacji szkolnej. Program studiów dla nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej poszerzany jest o przedmioty prowadzone nie tylko przez pedagogów, metodyków plastyki, ale także przez artystów. Jeśli chodzi o Europę, podobnie jest tylko w Danii, na Łotwie i w Niemczech.

W postulatach sformułowanych dla uczelni, które prowadzą kształcenie nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, zawarto następujące punkty:

1. Wprowadzenie nowych przedmiotów i form kształcenia:

– „praca z dzieckiem zdolnym”²,

² „W Uniwersytecie Katolickim w Ružomberku na kierunku: pedagogika nie ma osobnego przedmiotu poświęconego tej tematyce, ale widzi się podobnie jak w Polsce potrzebę wprowadzenia wiedzy o dziecku zdolnym (przede wszystkim diagnozy i metod oraz form pracy z dzieckiem zdolnym) jako treści osobnego i obowiązkowego przedmiotu – poczyniło tak już kilka słowackich uniwersytetów” (Muchacka 2013)

- „historia regionu i dziedzictwo kulturowe” (Muchacka 2013)³.
2. Kształcenie nauczycieli mogących podjąć się prowadzenia innych niż lekcyjne form pracy z uzdolnionymi dziećmi:
- prowadzenie lekcji muzealnych i kół zainteresowań,
 - organizowanie zajęć w publicznych szkołach popołudniowych, gdzie za niewielką opłatą (kwota jest zbliżona do tej, którą polscy rodzice przeznaczają na materiały potrzebne w kółkach zainteresowań) dwa razy w tygodniu odbywają się zajęcia z dziedziny sztuki, a na zakończenie uczestnicy otrzymują dyplomy.
3. Kształcenie nauczycieli mogących pracować w „uniwersytetach dla dzieci” lub współpracować z takimi placówkami (Muchacka 2013, s. 96), nauczanie metod diagnozowania uzdolnień i wskazywania rodzicom możliwości dalszego rozwoju dziecka⁴.
4. Kształcenie nauczycieli mogących podjąć pracę w szkołach dla dzieci uzdolnionych⁵.
5. Umieszczenie w programach kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej co najmniej dwóch przedmiotów (metodycznego i merytorycznego) poszerzających wiedzę z danej dziedziny artystycznej:
- „metodyki wychowania plastycznego” w przedszkolu i klasach I–III,
 - „osobistego rozwoju umiejętności artystycznych” (lub innego przedmiotu prowadzonego przez artystę).
6. Wprowadzenie przedmiotu „praca z dzieckiem zdolnym” już na pierwszym etapie nauczania (połączone z przygotowaniem polskiego nauczyciela do pracy z takim dzieckiem od wczesnej edukacji oraz jednolitą formą diagnozy i nauką pisania programów indywidualnej pracy), a na drugim – poszerzanie wiedzy o dodatkowe metody i przykłady pracy z uzdolnionymi i utalentowanymi dziećmi przedmiotowi „metody pracy z dziećmi uzdolnionymi i utalentowanymi”.

³ Na Słowacji dużą rolę przypisuje się kształceniu nauczycieli przez zapoznawanie ze sztuką mikroregionu, a zwłaszcza sztuką ludową, którą Słowacy się szczycą i, korzystając z programów unijnych (grantowych), odnawiają ją oraz upowszechniają. Jest to jeden z głównych przedmiotów kształcenia nauczycieli w dziedzinie sztuki i kultury (obok takich przedmiotów szczegółowych, jak: lalkarstwo, garncarstwo, rzeźba i in.).

⁴ Uniwersytety dla dzieci w Polsce działają od 2007 roku i powstały jako forma atrakcyjnych spotkań dzieci (6–13 lat) z naukowcami na terenie uczelni wyższych. W Polsce taką działalność prowadzi już coraz więcej ośrodków naukowych, np.: Uniwersytet Jagielloński, Uniwersytet Warszawski, Uniwersytet Wrocławski, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski.

⁵ Pomysłem godnym polecenia i dalszego realizowania w polskim procesie kształcenia nauczycieli jest współpraca uczelni z tzw. szkołami ćwiczeń, która powinna uwzględniać organizowanie spotkań nauczycieli i nauczycieli akademickich, metodyków i studentów, jak również poszerzanie wiedzy pracujących już pedagogów o najnowsze doniesienia badawcze i diagnostyczne dotyczące pracy z dzieckiem zdolnym w edukacji wczesnoszkolnej.

7. Przypisanie większego znaczenia praktykom na drugim stopniu studiów nauczycielskich, zwłaszcza o profilu praktycznym.

8. Wprowadzenie różnych spotkań na zewnątrz i wewnątrz uczelni jako formy motywowania studentów⁶.

9. Organizowanie niestandardowych, ciekawych i potrzebnych akcji, np.: podróżujący autobus ekspercki (z doradcami zajmującymi się różnorodną problematyką, podróżującymi po wielu szkołach, chętnymi do rozmowy, szkolenia i doradztwa, dzielenia się wiedzą i doświadczeniem zawodowym – to bardzo ciekawy pomysł na projekt diagnostyczno-badawczy).

10. Przygotowanie studentów do współpracy z muzeami, gdzie – podobnie jak w Polsce – odbywają się lekcje muzealne.

Do dobrych praktyk godnych naśladowania przez uczelnie (przy współudziale nauczycieli) można zaliczyć:

1. Niezależne pedagogiczne wykłady i warsztaty⁷.

2. Wspólne badania studentów i naukowców nad zagadnieniem dziecka zdolnego we wczesnym dzieciństwie.

3. Wsparcie adaptacji zawodowej młodych nauczycieli przez wprowadzenie dorocznych spotkań z absolwentami uczelni w ramach „Szkoły młodego nauczyciela” (proponowana nazwa: „Szkoła ex professo”).

4. Wprowadzenie mechanizmów motywowania nauczycieli (wybór Nauczyciela Roku oraz przyznawanie innych tytułów nauczycielskich – lokalnych i państwowych).

5. Zwiększenie liczby nauczycieli i studentów wspólnie podejmujących prace eksperymentalne i wprowadzających innowacje podczas praktyk studenckich.

6. Przygotowywanie nauczycieli do zajęć na półkoloniach, koloniach i plenerach artystycznych prowadzonych zarówno przez psychologów rozwijających kreatywność, twórczość młodych ludzi oraz nauczycieli szkół współpracujących z uczelniami, jak i przez twórców sztuki⁸.

⁶ Permanentne i czasowe wystawy prac studentów i dzieci stanowią ważny element opisującej formy motywacji. Zdolni studenci powinni mieć szansę na zorganizowanie samodzielnej wystawy własnych prac z oficjalną ceremonią i promocją w mediach zarówno w kraju, jak i w innych miejscach świata.

⁷ Nauczyciele zainteresowani wybraną tematyką zgłaszałiby się do dziekana Wydziału Pedagogicznego, a ten kierowałby ich do kierowników katedr w celu uzgodnienia programów kursów i warsztatów, na jakie uczęszczaliby wraz ze studentami. Programy dokształcania byłyby więc indywidualne, zgodne z potrzebami nauczycieli, nie generowałyby także wysokich kosztów.

⁸ Jest to pomysł proponowany do realizacji w Polsce i godny upowszechnienia choćby przez uczelnie kształcące nauczycieli przy wsparciu innych instytucji sztuki, kultury i edukacji.

Z kolei do działań godnych polecenia polskim nauczycielom należą:

1. Wzajemne motywowanie się do udziału wraz z pracownikami naukowymi w takich formach dokształcania jak projekty i granty badawcze dofinansowywane z Unii Europejskiej oraz do tworzenia ich.

2. Zwrócenie uwagi na działania amatorów, ludzi skupionych wokół różnych zainteresowań lub posiadających dyplomy tych samych nauk, entuzjastów danej dziedziny wiedzy, pracowników naukowych uczelni prowadzących badania oraz współuczestniczących w nich studentów, i włączanie tych osób w proces edukacyjny.

3. Wspólna praca artystyczna nauczycieli i uczniów oraz prezentowanie jej efektów na wystawach (ten sam temat widziany oczami mistrza i ucznia).

4. Zaszczepienie w Polsce bardzo ciekawej inicjatywy polegającej na przedstawianiu treści edukacyjnych – przez nauczycieli, ekspertów niezaangażowanych politycznie, entuzjastów edukacji zainteresowanych rozwiązaniem problemów wychowawczych i dydaktycznych w mediach studenckich (czasopismach, radiu i telewizji uczelnianej) – w postaci możliwych do odtworzenia cykli (przy współudziale pracowników uczelni).

KONTYNUACJA DZIAŁAŃ W KSZTAŁCENIU I DOKSZTAŁCANIU NAUCZYCIELI EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ W MODELU NSE

Nauczyciele szkół, które w roku 2013 brały udział we wdrażaniu modelu, w prowadzonych wywiadach zwrócili uwagę na chęć dalszej współpracy przy pełnej jego realizacji (we wszystkich klasach edukacji wczesnoszkolnej) z możliwością użycia przygotowanych przez specjalistów konspektów zajęć plastycznych oraz słowniczków terminów plastycznych, a także wykorzystanych w tych konspektach technik. Aby wyjść naprzeciw prośbom nauczycieli, do określonego w modelu NSE programu edukacji plastycznej w edukacji wczesnoszkolnej skomponowano zestaw proponowanych tematów oraz konspekty warsztatów plastycznych w postaci publikacji metodycznej z materiałami wizualnymi: pracami artystów, pracami obrazującymi techniki plastyczne, filmem instruktażowym (Aksman, Gabzdyl 2015, s. 1–118). Program odwołuje się do podstaw programowych wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół z 2012 roku oraz z 2014 roku. Nauczyciele mogą korzystać z proponowanych konspektów w procesie edukacji w wybranym przez siebie czasie, szukając integralności treści konspektów z realizowanym tematem (zgodnym z programem kształcenia). Przedstawione konspekty dla klasy I w chwili obecnej są wdrażane w wybranych szkołach podstawowych Małopolski. W tych samych szkołach pod opieką merytoryczną naukowców prowadzone są badania metodą eksperymentu pedagogicznego, który po trzyletnim wdrażaniu modelu ma ukazać jego efektywność. Celem głównym przedstawionej edukacji plastycznej jest

dążenie do ukształtowania umiejętności społecznych dziecka w młodszym wieku szkolnym: interpersonalnych, budowania samoświadomości, podejmowania decyzji oraz radzenia sobie ze stresem i kierowania nim, czyli umiejętności zatwierdzonych przez WHO, UNESCO i UNICEF⁹. Kształtują się one nie tylko przez odpowiednio uporządkowany program kształcenia plastycznego, ale przede wszystkim przez powtarzalność wątków metodycznych użytych w innowacyjnie skomponowanym konsepcie warsztatów plastycznych.

Program jest na początku realizacji, o jego efektach będzie można poinformować za około trzy lata. Jednak rozmowy z nauczycielami podczas spotkań monitorujących przebieg eksperymentu przynoszą wiele pozytywnych emocji. Zarówno nauczyciele, jak i dzieci czekają na zadania warsztatowe z plastyki, z chęcią dzielą się poznanym językiem plastycznym z rodzicami, kolegami i koleżankami z innych klas. Do wykonywania zadań plastycznych, zwłaszcza poza salą lekcyjną, dołączają dzieci z innych klas, powoli w uwagach nauczycieli zauważalny staje się także rozwój umiejętności społecznych dzieci, które biorą udział w projekcie.

ZAKOŃCZENIE

Prezentowany projekt oraz wynikająca z praktyki szkolnej potrzeba jego wcielenia w życie i sprawdzenia efektów oddziaływania tegoż modelu w rzeczywistości szkolnej napawają optymizmem związanym z możliwością kształtowania pozytywnych wzorców powiązań między teorią a praktyką. Dla naukowców jest to realny obraz realizacji powstałego po trzech latach zbierania informacji i danych międzynarodowych modelu pracy z dzieckiem zdolnym plastycznie w warunkach naturalnych; obraz, który nadaje sens działaniom na polu naukowym. Dla nauczycieli zaś stanowi nie tylko kolejną innowację, ale i sposób działania z uczniem wkraczającym w progi szkoły. Działanie to pobudza kreatywność i wzbogaca wiedzę plastyczną, jak również korzystnie wpływa na rozwój społeczny ucznia. O szczegółach dalszej realizacji modelu w cyklu trzyletnim będzie można jednak poinformować dopiero po określonym czasie.

⁹ Propozycja grup umiejętności życiowych i ich rodzajów. Materiały prezentowane w czasie warsztatów zorganizowanych przez WHO i UNICEF (Bratysława, maj 2000, tłum. prof. dr hab. Barbara Woynarowska).



Fotografia 1. Zestaw publikacji obrazujących postępy w pracy nad projektem „Nauka – Sztuka – Edukacja – od teorii do praktyki”

BIBLIOGRAFIA

- Aksman J. (2015), *Early childhood education teacher training as conditio of effective implementation of the model of work with gifted children: „Teaching – Art – Education”*, [w:] J. Kuźma, J. Pułka (red.), *The school of Tomorrow Centred on Pupils*, Kraków: Oficyna Wydawnicza AFM.
- Aksman J. (red.) (2013), *Nauka – Sztuka – Edukacja. Innowacyjny model diagnozy, metod, form pracy i opieki nad uczniem zdolnym plastycznie*, Kraków: Wydział Psychologii i Nauk Humanistycznych Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego.
- Aksman J. (2013b), *Rozwijanie kompetencji nauczycieli w zakresie kształcenia uczniów zdolnych plastycznie – na bazie doświadczeń szkolnictwa Słowacji, Słowenii, Ukrainy i Polski*, [w:] J. Aksman (red.), *Nauka – Sztuka – Edukacja. Innowacyjny model diagnozy, metod, form pracy i opieki nad uczniem zdolnym plastycznie*, Kraków: Wydział Psychologii i Nauk Humanistycznych Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego.
- Aksman J., Gabzdyl J. (2015), *Innowacyjny model wczesnoszkolnej edukacji plastycznej. Klasa I. Metodyczne opracowania i materiały dla nauczycieli i studentów do realizacji modelu Nauka – Sztuka – Edukacja*, Kraków: Oficyna Wydawnicza AFM.
- Boczarova O., Aksman J. (red.) (2010), *Pedagogiczno-społeczne aspekty wsparcie uczniów zdolnych w Polsce i na Ukrainie*, Kraków: Oficyna Wydawnicza AFM.
- Giza T. (2013), *Kształcenie i doskonalenie zawodowe nauczycieli na Ukrainie*, [w:] J. Aksman (red.), *Nauka – Sztuka – Edukacja. Innowacyjny model diagnozy, metod, form pracy i opieki nad uczniem zdolnym plastycznie*, Kraków: Wydział Psychologii i Nauk Humanistycznych Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego.
- Giza T., Pękowska M. (red.) (2012), *Być zdolnym – wspierać zdolnych*, Kielce: Uniwersytet Jana Kochanowskiego.
- Giza T. (2011), *Podstawy pracy z uczniem zdolnym*, Kielce: Wszechnica Świętokrzyska.
- Kuźma J., Pułka J. (red.) (2015), *The school of Tomorrow Centred on Pupils*, Kraków: Oficyna Wydawnicza AFM.

- Limont W., Cieślikowska J., Jastrzębska D. (2012), *Zdolni w szkole, czyli o zagrożeniach i możliwościach rozwojowych uczniów zdolnych. Poradnik dla nauczycieli i wychowawców*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Muchacka B. (2013), *Kształcenie i dokształcanie nauczycieli edukacji przedszkolnej i szkolnej w zakresie pracy z dzieckiem zdolnym na Słowacji i w Polsce (porównania i wnioski)*, [w:] J. Aksman (red.), *Nauka – Sztuka – Edukacja. Innowacyjny model diagnozy, metod, form pracy i opieki nad uczniem zdolnym plastycznie*, Kraków: Wydział Psychologii i Nauk Humanistycznych Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego.
- Olearczyk T. (2013), *Kształcenie nauczycieli na Słowacji i w Polsce*, [w:] J. Aksman (red.), *Nauka – Sztuka – Edukacja. Innowacyjny model diagnozy, metod, form pracy i opieki nad uczniem zdolnym plastycznie*, Kraków: Wydział Psychologii i Nauk Humanistycznych Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego.
- Patru E., Kobal L., Education of students and qualification and training of teachers at the faculty of education Koper (FEK), Littoral University (LU), [na:] <http://artisticallygifted.eu/materialy/materialypod> [dostęp: 03.06.2017].
- Sajdak A., Skulicz D. (red.) (2010), *Paradygmaty akademickiego kształcenia pedagogów*, Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Skulicz D. (2013), *Wsparcie dziecka zdolnego na Słowacji*, [w:] J. Aksman (red.), *Nauka – Sztuka – Edukacja. Innowacyjny model diagnozy, metod, form pracy i opieki nad uczniem zdolnym plastycznie*, Kraków: Wydział Psychologii i Nauk Humanistycznych Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego.
- Spółeczeństwo w drodze do wiedzy. Raport o stanie edukacji 2010 r.* (2011), Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Strona internetowa Pedagogicznego Fakultetu Uniwersytetu na Primorskem: www.pef.upr.si [dostęp: 15.01.2016].
- Strona internetowa projektu: „Nauka – Sztuka – Edukacja – opracowanie i upowszechnianie Innowacyjnego modelu diagnozy, metod pracy i opieki nad uczniem zdolnym plastycznie”: www.artisticallygifted.eu [dostęp: 31.01.2016].
- Żmijewska E. (1995), *Strategie kształcenia nauczycieli*, [w:] J. Kuźma, J. Morbitzer (red.), *Edukacja – Szkoła – Nauczyciele. Promowanie rozwoju dziecka*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP.

SUMMARY

The article presents a description of the project “Science – Art – Education” carried out at Andrzej Frycz Modrzewski Cracow University in the years 2011–2013. The idea of the project – based on the experience from Slovenia, Slovakia, Ukraine and Poland – was to set up a new network of co-operation among teachers of young learners in the area of teaching artistically gifted children in classes 1–3 of primary school. The author presents the selected strategy of teacher education and training based on the created model. She also suggests several ways of improving teacher training and education at ministerial level as well as in everyday school practice and in co-operation between universities and school teachers. In the final part the author describes the current phase of the project realisation in some schools in Małopolska.

Keywords: training of teachers of young learners; artistically gifted children

*Uniwersytet Rzeszowski. Wydział Muzyki

**Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej. Wydział Pedagogiki i Psychologii

*JOLANTA HELENA WĄSACZ-KRZTOŃ, **JOANNA POSŁUSZNA

*jolawk@wp.pl, **joa.posluszna@gmail.com

*Kształcenie muzyczne młodzieży
w Galicji Zachodniej w dobie autonomii*

Music education of young people in Western Galicia in the age of autonomy

STRESZCZENIE

Prawie we wszystkich większych miasteczkach Galicji Zachodniej znajdowały się gimnazja klasyczne i realne, które miały w siatce godzin przedmioty nadobowiązkowe. Należały do nich także śpiew i muzyka. Nauczanie śpiewu miało na celu przygotowanie chóru szkolnego, który zapewniał oprawę muzyczną do różnych uroczystości kościelnych i szkolnych. Liczba godzin nie przekraczała czterech tygodniowo. Nauka odbywała się w dwóch oddziałach – niższym i wyższym. Repertuar obejmował przede wszystkim pieśni religijne i świeckie (utwory Moniuszki, Noskowskiego, Żeleńskiego). Oprócz nauczania śpiewu w gimnazjach galicyjskich prowadzono także nauczanie muzyki, którego celem było zorganizowanie orkiestry szkolnej – dętej, smyczkowej lub mieszanej. W repertuarze zespołów instrumentalnych znajdowały się: utwory patriotyczne, muzyka poważna (operowa, operetkowa), marsze, polonezy, mazury.

Słowa kluczowe: Galicja; edukacja muzyczna; muzyka; śpiew

Analizując systemy oświatowo-wychowawcze na ziemiach polskich na przełomie XIX i XX wieku, zauważymy, że różniły się one w zależności od zaboru. W Królestwie polityka caratu zmierzała do całkowitej rusyfikacji i przekształcenia szkoły w narzędzie sprzyjające utrzymaniu ustroju absolutystycznego. W 1869 roku zrusyfikowano szkolnictwo średnie, a podstawą dydaktyczną stały się przedmioty klasyczne. Całe szkolnictwo, nadzorowane przez Aleksandra Apuchtina, prezentowało niski poziom i było nakierowane na wynaradawianie

młodzieży (Buszko 1987, s. 178–179). W zaborze pruskim stanowiło główne narzędzie władz dążących do germanizacji społeczeństwa polskiego. Rozbudowana sieć szkół, w których obowiązywał niemiecki jako język wykładowy (z wyjątkiem religii w szkołach ludowych i lekcji języka polskiego), miała ograniczyć odsetek analfabetyzmu, w rzeczywistości jednak celem jej działań była likwidacja wszelkich przejawów polskości. Warto wspomnieć, iż w 1887 roku nauka języka polskiego zniknęła ze szkół ludowych, gimnazjów i szkół realnych w całym zaborze (Buszko 1987, s. 180).

Odmienne wyglądało szkolnictwo w zaborze austriackim. Tu – inaczej niż w zaborze rosyjskim i pruskim – nastąpiła polonizacja szkolnictwa na wszystkich szczeblach nauczania. W 1866 roku utworzono Radę Szkolną Krajową, która sprawowała nadzór nad szkolnictwem ludowym i średnim w całej Galicji, natomiast rok później zatwierdzono ustawę Sejmu galicyjskiego wprowadzającą język polski jako wykładowy do szkół ludowych i średnich (Buszko 1989, s. 33). W 1884 roku Sejm uchwalił ustawę wprowadzającą dwa typy szkół ludowych: miejski, o szerszym programie nauczania, i wiejski, z mocno okrojonym programem, aby ograniczyć dostęp dzieci wiejskich do szkół średnich (Buszko 1989, s. 33). W szkolnictwie średnim przeważały gimnazja klasyczne, mniej zakładano gimnazjów realnych. Funkcjonowały również seminaria nauczycielskie przygotowujące nauczycieli szkół ludowych, jakkolwiek pozbawiały swych absolwentów możliwości dalszej edukacji na wyższej uczelni.

Szkoły średnie były po szkołach ludowych najważniejszym ogniwem kształcenia w Galicji, choć dostęp do nich mieli tylko nieliczni uczniowie. Prawie we wszystkich większych miasteczkach Galicji Zachodniej znajdowały się gimnazja klasyczne i realne. Rzeszów, należący do bardziej rozwiniętych miast galicyjskich, na przełomie XIX i XX wieku, w dobie autonomii, posiadał dwa gimnazja: c.k. Wyższe Gimnazjum (od 1904 roku c.k. I Wyższe Gimnazjum) oraz c. k. II Gimnazjum. Dwa gimnazja znajdowały się także w Nowym Sączu¹ i Tarnowie, a inne w Bochni, Wadowicach, Nowym Targu, Myślenicach, Żywcu, Jaśle.

Przez cały okres autonomii galicyjskie szkoły średnie funkcjonowały zgodnie z zasadami zawartymi w *Zarysie organizacyjnym dla gimnazjów i szkół realnych w Austrii* z 1849 roku, który obowiązywał aż do I wojny światowej. W programie nauczania obok przedmiotów głównych znajdowały się także przedmioty nadobowiązkowe. Były to: dzieje ojczyste, język francuski, rysunki, kaligrafia, gimnastyka, śpiew i religia możeszowa (*Sprawozdanie...*, Rzeszów 1876, s. 61), a w późniejszych latach – język ruski (ukraiński) i stenografia (dla młodzieży klas starszych). W siatce godzin nadobowiązkowych znajdował się także śpiew, a później muzyka.

¹ C.k. Gimnazjum Wyższe od 1909 roku, po utworzeniu c.k. Gimnazjum II, zmieniło nazwę na c.k. Gimnazjum Wyższe I.

Chcąc scharakteryzować edukację muzyczną młodzieży gimnazjalnej w Galicji Zachodniej, należy sięgnąć przede wszystkim po sprawozdania szkolne, które w artykule zostały potraktowane jako główny materiał źródłowy.

Sprawozdania c.k. gimnazjów galicyjskich były wydawane co roku przez każdą placówkę; zwykle opracowywał je dyrektor szkoły. Każde sprawozdanie składało się z dwóch części: teoretycznej i urzędowo-statystycznej (Frycie 1966, s. 271–285). Pierwsza część obejmowała rozprawę naukową jednego z profesorów gimnazjalnych; tematyka rozprawy związana była z konkretnym przedmiotem, którego nauczał profesor (np. literaturą polską lub niemiecką, matematyką itp.), natomiast część druga zawierała szczegółowe dane dotyczące organizacji danego roku szkolnego, tj.: skład grona pedagogicznego, wykaz przedmiotów obowiązkowych i nadobowiązkowych, wykaz zalecanej literatury do poszczególnych przedmiotów, program nauczania każdego przedmiotu. Ponadto w sprawozdaniach przedstawiano dane statystyczne: liczbę uczniów, ich pochodzenie społeczne, wyznanie, język, liczbę uczniów uczęszczających na poszczególne przedmioty nadobowiązkowe itd.

W zakresie nauczania śpiewu i muzyki podawano informacje dotyczące nauczycieli prowadzących, liczebność grup zajęciowych, wyposażenie pracowni, dostępną literaturę muzyczną, a także skład zespołów wokalnych i instrumentalnych, jeśli takie funkcjonowały.

W każdym sprawozdaniu znajdował się także plan nauki na bieżący rok szkolny. W ramach kształcenia muzycznego uczniowie uczęszczali na lekcje śpiewu oraz muzyki. Jak wynika ze sprawozdań, lekcje śpiewu odbywały się w dwóch oddziałach po dwie godziny tygodniowo.

Według planu nauki śpiewu zamieszczonego w *Sprawozdaniu Dyrekcji c.k. Gimnazjum w Bochni za rok szkolny 1889*:

(...) w I oddziale zajmowano się elementami muzyki w ogóle i w zastosowaniu do śpiewu, dla praktycznego przyswojenia tych zasad muzyki śpiewano odpowiednio ułożone ćwiczenia. Obok tego śpiewano także ćwiczenia przeznaczone do rozszerzenia, wyrobienia i wygięcia głosu. W pierwszym półroczu były ćwiczenia zasadnicze unisono, w 2 próbowano 2 i 3-głosowych. W II oddziale dano wyobrażenie o akordach zwyczajnych i ich położeniu i przedstawieniu, następnie o akordach dominantowych, w podobny sposób, nareszcie o akordzie zmniejszonym i chromatycznym. Obok tego śpiewano kwartety na głosy mieszane, przeważnie z zakresu muzyki religijnej. Wykonywanie ich odbywało się w kościele, podczas nabożeństw uczniów (*Sprawozdanie...*, Bochnia 1889, s. 69).

W *Sprawozdaniu Dyrekcji c.k. Gimnazjum wyższego w Nowym Sączu za rok szkolny 1892* nauka śpiewu realizowana była zgodnie z zaleceniami programowymi, zgodnie z którymi uczniowie z oddziału pierwszego mieli poznawać wiadomości wstępne o muzyce oraz informacje „o nutach, takcie w muzyce, systemie nutowym, o gamie, interwałach, ćwiczenia na jednym tonie i w obrębie

8 tonów, klucze muzyczne, gamy twarde i miękkie, krzyżyki i bemole, i inne znaki muzyczne, ćwiczenia w śpiewaniu łatwych piosenek”. Z kolei w oddziale drugim przewidziane były ćwiczenia w śpiewaniu pieśni kościelnych na cztery głosy męskie i na jeden głos (*Sprawozdanie...*, Nowy Sącz 1892, s. 41).

Zalecenia powtarzały się w późniejszych programach właściwie bez większych zmian: w oddziale niższym uczono najpotrzebniejszych wiadomości z dziedziny muzyki i śpiewu, a ponadto młodzież śpiewała pieśni unisono. W wyższym oddziale, traktowanym już jako chór, śpiewano pieśni kościelne na dwa, trzy i cztery głosy oraz pieśni świeckie, najczęściej te, które potrzebne były do oprawy przygotowywanych uroczystości szkolnych.

Cel nauczania śpiewu w gimnazjach galicyjskich sprowadzał się w zasadzie do jednego – stworzenia chóru szkolnego, który miał przygotowywać oprawę muzyczną wszystkich uroczystości kościelnych i szkolnych. Jak zauważył Józef Władysław Reiss, nauka miała charakter religijny, bo chodziło przede wszystkim o „wyćwiczenie pieśni na nabożeństwo kościelne” (Reiss 1909, s. 562). Liczba godzin śpiewu nie przekraczała czterech w tygodniu. Podstawowymi podręcznikami do nauki były śpiewniki Karola Studzińskiego (1869, 1871), Franciszka Poppera (1876), Ludwika d’Arma Dietza (1893), Jana Siedleckiego (1876, 1878, 1879–1880, 1885–1886, 1895, 1908) oraz opracowania ks. Leonarda Soleckiego (1895).

Repertuar chórów szkolnych obejmował głównie pieśni religijne wykonywane przez uczniów podczas nabożeństw w ciągu całego roku szkolnego. Analizując zbiory do nauki śpiewu, których wykazy podawano niekiedy w sprawozdaniach szkolnych, można potwierdzić tezę o tym, że podstawowym profilem kształcenia była nauka repertuaru religijnego. Wśród zasobów nut, którymi dysponowała np. biblioteka c.k. Gimnazjum Wyższego w Nowym Sączu, znajdowały się m.in.: *Msza pasterska* na trzy głosy Jana Stefaniego, *Msza z tekstem polskim, Te Deum, Veni Creator, Śpiewnik kościoła katolickiego* (cz. I i II), *Śpiewnik kościelny* (cz. I i II) Józefa Surzyńskiego, *Missa Brevis* Władysława Rzepki, *Kulesza Msza Requiem* i *Msza święta, Msza pastoralna* Józefa Sierosławskiego, *Msza święta* Racewicza, *Msza na alt i sopran* Stanisława Moniuszki oraz *Msza dwugłosowa, Pieśni kościelne* i *Pieśni żałobne* Tomasza Flaszka (sprawozdania szkolne za lata 1902–1914). W 1913 roku w bibliotece c.k. Gimnazjum Wyższego w Jasle znajdowały się m.in.: *Modlitwa* ks. Marka Czubskiego, siedem pieśni kościelnych oraz *Salve Regina* Löbla, *Pieśni kościelne* oraz *Hymn do Matki Boskiej* Józefa Grabowskiego, *Kantata* i *Requiem* Mariana Signio (*Sprawozdanie...*, Jasło 1913). Wśród pieśni świeckich były utwory Stanisława Moniuszki, Zygmunta Noskowskiego, Władysława Żeleńskiego, Stanisława Niewiadomskiego, Józefa Surzyńskiego. Z utworami świeckimi lub patriotycznymi uczniowie występowali zwykle podczas okolicznościowych akademii szkolnych.

Oprócz nauczania śpiewu w gimnazjach Galicji Zachodniej prowadzono także lekcje muzyki. Analizując sprawozdania szkolne, można zauważyć, że początkowo przedmiot ten występował tylko w niektórych placówkach, jednak z czasem niemal w każdym gimnazjum młodzież mogła zapisać się nie tylko na śpiew, ale także na naukę muzyki instrumentalnej. Głównym celem nauczania tego przedmiotu było zorganizowanie orkiestry szkolnej – dętej, smyczkowej lub mieszanej. Bywały zakłady, w których udało się utworzyć dwie orkiestry, jak w przypadku gimnazjum w Bochni, zwykle jednak szkoła miała jeden zespół instrumentalny. Zajęcia odbywały się wyłącznie na terenie placówki, w godzinach popołudniowych, pod okiem kapelmistrza lub muzyków z orkiestr wojskowych stacjonujących w Galicji pułków wojsk austriackich. Skład i rodzaje zespołów uzależnione były przede wszystkim od możliwości finansowych szkół oraz od uzdolnień muzycznych uczniów. W repertuarze zespołów instrumentalnych znajdowały się utwory patriotyczne, muzyka poważna (operowa, operetkowa), melodie powszechnie znane i przyjemne do słuchania, a więc: marsze, polonezy, mazury. Sięgano po utwory Józefa Nikorowicza, Adama Wrońskiego, Fabiana Tymolskiego, Antoniego Uruskiego, Fryderyka Chopina, Feliksa Mendelssohna, Wolfganga Amadeusza Mozarta, Josepha Haydna, Ludwika van Beethovena.

Kiedy w styczniu 1902 roku w c.k. Wyższym Gimnazjum w Nowym Sączu wprowadzono naukę muzyki instrumentalnej, zgłosiło się około 100 uczniów, co świadczyło o wielkim zainteresowaniu młodzieży edukacją muzyczną. Jak zapisano w punkcie pierwszym regulaminu nowo powstającej orkiestry szkolnej, naukę muzyki instrumentalnej zaprowadzono w gimnazjum „celem rozbudzenia zamiłowania do muzyki u uczniów (...) i dania im łatwej sposobności do wyuczenia się gry na obranym instrumencie” (*Sprawozdanie...*, Nowy Sącz 1902). Nauka miała trwać przez cały rok szkolny pod opieką dyrekcji, pod nadzorem zarządu i pod okiem opłacanego kapelmistrza. Na zajęcia mógł się zapisać każdy uczeń posiadający przynajmniej ocenę dostateczną z wszystkich przedmiotów obowiązkowych, przy czym musiał wcześniej dostarczyć zgodę rodziców lub opiekunów oraz wskazać wybrany do nauki instrument.

Po przesłuchaniach na lekcje przyjęto ostatecznie 69 uczniów, których podzielono na dwa oddziały. W pierwszym, traktowanym jako przygotowawczy, utworzono dwie grupy; uczniowie ćwiczyli cztery godziny w tygodniu. Oddział drugi ćwiczył dwie godziny w tygodniu. Tak więc na naukę muzyki przeznaczano sześć godzin tygodniowo. Od 6 marca 1902 roku zwiększono liczbę godzin do ośmiu tygodniowo, co miało przyczynić się do szybszego i lepszego opanowania materiału (*Sprawozdanie...*, Nowy Sącz 1902). Ważnym zapisem w regulaminie był punkt 18, który zobowiązywał orkiestrę do popisu muzycznego pod koniec każdego roku szkolnego. Popis miał się odbywać przed całym zarządem orkiestry, dyrekcją, gronem pedagogicznym oraz rodzicami, którzy opłacali naukę swoich synów.

O sporym zainteresowaniu młodzieży nauką gry na instrumencie świadczy fakt, że prawie w każdym gimnazjum powstawały zespoły instrumentalne. W placówkach rzeszowskich działały kapela tamburzystów (mandolinistów) i orkiestra dęta, w Bochni utworzono orkiestrę smyczkową i dętą, w c.k. I Gimnazjum w Tarnowie funkcjonowała orkiestra mieszana w składzie: dziewięcioro skrzypiec I, pięcioro skrzypiec II, czworo skrzypiec III, jeden bas, jeden flet, trzy klarnety, jeden kornet, jedna trąbka, jedna waltornia, jeden puzon (*Sprawozdanie...*, Tarnów 1910). Orkiestra mieszana i dęta powstały w c.k. Gimnazjum Wyższym w Wadowicach. Oba zespoły liczyły po 24 uczniów. Początkowo utworzono zespół dęty, a potem, jak czytamy w sprawozdaniu z 1908 roku, gdy „poza godzinami lekcyjnymi większa część młodzieży przeważnie z wyższego gimnazjum oddawała się muzyce, (...) stworzono orkiestrę mieszaną z 24 uczniów” (*Sprawozdanie...*, Wadowice 1908). Ćwiczenia odbywały się trzy razy w tygodniu, a najbardziej utalentowani uczniowie nie tylko z wielkim zapałem uczęszczali na próby, ale też chętnie przygotowywali do nauki kolegów z młodszych klas. W 1912 roku utworzono orkiestrę dętą w c.k. Gimnazjum w Nowym Targu (*Sprawozdanie...*, Nowy Targ 1912). O wielkim zainteresowaniu muzyką wśród gimnazjalistów z Nowego Targu świadczy fakt, że próby odbywały się codziennie, dzięki czemu już po trzech miesiącach nauki zabrano się za ćwiczenie marszów. Poza tym w szkole funkcjonował zespół smyczkowy.

Orkiestry szkolne brały czynny udział w życiu placówek, w których działały. Zwykle przygrywały podczas zabaw i pochodów. W Bochni raz na tydzień, w każdy czwartek na najdłuższej pauzie, jeśli były sprzyjające warunki atmosferyczne, orkiestra wychodziła z koncertem na podwórze. Poza tym zespoły dęte brały udział we wszystkich większych wycieczkach i publicznych występach całego zakładu. Podczas lekcji wychowania fizycznego uczniowie organizowali pochody nie tylko przy dźwiękach orkiestry dętej, lecz także przy śpiewie chóru wykonującego narodowe pieśni polskie (*Sprawozdanie...*, Kraków 1908, s. 60).

Nauka muzyki instrumentalnej odbywała się także według planu. W gimnazjum bocheńskim lekcje organizowano początkowo w dwóch oddziałach: „w niższym uczono początków muzyki, natomiast w wyższym uczniowie grali mszę ułożoną przez nauczyciela muzyki z pieśni religijnych Abta”² (*Sprawozdanie...*, Bochnia 1892, s. 27), drobne utwory religijne, uwertury, polskie pieśni patriotyczne, duety na dwa flety, sola na skrzypce z akompaniamentem orkiestry. Od-

² Franz Abt (1819–1885) – niemiecki kompozytor i kapelmistrz, studiował teologię i muzykę w Lipsku. Po studiach pracował jako kapelmistrz w Bernburgu i jako dyrektor chóru w Zurychu. W połowie XIX wieku pełnił przez kilka lat funkcję kierownika koncertów abonamentowych Powszechnego Towarzystwa Muzycznego (Allgemeine Musikgesellschaft). Później przeniósł się do Brunzswiku, gdzie przez 30 lat pracował jako kapelmistrz. Odbył liczne podróże koncertowe, m.in. do Francji, Anglii, Rosji oraz USA. Komponował pieśni śpiewane głównie z podkładem fortepianu i operetki.

dział wyższy, traktowany zwykle już jak orkiestra, grywał w kościele na nabożeństwach szkolnych z towarzyszeniem chóru uczniów. Wysoki poziom prezentowała orkiestra smyczkowa z gimnazjum jasielskiego. W sprawozdaniu szkolnym z roku 1912 czytamy, iż orkiestra wystąpiła z dwoma koncertami muzyki klasycznej w Jaśle oraz Gorlicach i wykonała w całości *Symfonię Es-dur* Haydna (*Sprawozdanie...*, Jasło 1912, s. 16). Rok później, kiedy z powodu trudności lokalowych szkolna orkiestra dęta musiała zawiesić działalność, orkiestra mieszana z gimnazjum w Jaśle podczas uroczystego wieczorku Trzech Wieszców wykonała między innymi *Romans* Piotra Czajkowskiego i *Tańce słowiańskie* nr 8 Antonina Dworzaka. Godny uwagi jest fakt, że wymienione utwory zostały zagra-
ne w pełnej obsadzie instrumentalnej (*Sprawozdanie...*, Jasło 1913).

Jak wyżej wspomniano, zarówno chóry, jak i orkiestry szkolne brały czynny udział w życiu swoich zakładów, szczególnie gdy organizowano uroczystości szkolne. We wszystkich gimnazjach galicyjskich urządzano akademie, poranki i wieczorki wymagające oprawy muzycznej, którą dzięki dodatkowym lekcjom śpiewu i muzyki zapewniały chóry i orkiestry szkolne. Do ważniejszych uroczystości gimnazjalnych zaliczyć można:

- wieczory ku czci Adama Mickiewicza,
- wieczory ku czci Juliusza Słowackiego,
- wieczory Trzech Wieszców,
- uroczystości z okazji rocznicy uchwalenia Konstytucji 3 maja,
- rocznice powstania listopadowego i styczniowego
- rocznice śmierci lub urodzin Marii Konopnickiej, Zygmunta Krasińskiego, Piotra Skargi, ks. Józefa Poniatowskiego,
- uroczystości z okazji rocznic panowania dynastii Habsburgów,
- rocznice zwycięstwa pod Wiedniem,
- rocznice unii polsko-litewskiej,
- rocznice ślubu cesarzowej i cesarza,
- jubileusze pracy pedagogicznej profesorów gimnazjalnych.

Każda z tych uroczystości była starannie przygotowywana przez uczniów wybranej klasy lub różnych klas, a nad opracowaniem programu artystycznego czuwał przydzielony nauczyciel (sprawozdania z: Bochni, Jasła, Rzeszowa, Tarnowa, Nowego Sącza i Nowego Targu do 1914 roku).

Na wieczorku mickiewiczowskim 13 grudnia 1890 roku w gimnazjum bocheńskim orkiestra odegrała uwerturę *Straż królowej* Charlesa Godefroya oraz mazurki z *Chłopów arystokratów* Ludwika Władysława Anczyca (*Sprawozdanie...*, Bochnia 1891, s. 86). W 1906 roku chór szkolny przy akompaniamencie orkiestry odśpiewał *Wieniec pieśni polskich* i *Hymny słowiańskie*, natomiast orkiestra szkolna pod batutą kapelmistrza Antoniego Langer wykonała uwerturę *Straż królowej* i *Krakowiaki* Adama Wrońskiego (*Sprawozdanie...*, Bochnia

1906, s. 69). Z kolei w gimnazjum w Nowym Sączu na wieczorze mickiewiczowskim 7 listopada 1901 roku zabrzmiały: *Polonez ku czci Mickiewicza* Apolonii Krokiewiczowej (chór z akompaniamentem fortepianu), *Polonez Chopina* (fortepian), *Polonez Smutnego* (orkiestra) oraz *Marsz za Bug* Ignacego Dobrzyńskiego (chór z akompaniamentem orkiestry). Ponadto uczniowie zaprezentowali pieśń *Na okręcie* Feliksa Mendelssohna (chór z akompaniamentem fortepianu), arię z opery *Traviata* (orkiestra) i *Pieśń wieczorną* Moniuszki (kwartet smyczkowy z akompaniamentem fortepianu) (*Sprawozdanie...*, Nowy Sącz 1902, s. 77). Kiedy w 1899 roku młodzież gimnazjum rzeszowskiego przygotowała oprawę muzyczną wieczorku z okazji 50. rocznicy śmierci Juliusza Słowackiego, w Sali Sokoła orkiestra pod kierunkiem ucznia klasy VII wykonała *Poloneza* Fabiana Tymolskiego opartego na motywach opery *Halka*, utwór *Mandolinenserenade*, zaś chór męski – *Pożary* Słowackiego i *Taniec szkieletów* Wincentego Studzińskiego. Na zakończenie uroczystości orkiestra zagrała utwór *Lutnia polska* Adama Wrońskiego („Głos Rzeszowski” 1899, nr 17, s. 3).

Odpowiednio dobrany repertuar pozwalał podkreślić nastrój każdej uroczystości. Podczas obchodów rocznic powstań listopadowego i styczniowego chóry szkolne wykonywały zwykle utwory patriotyczne, podczas wieczorków poetów prezentowały pieśni Chopina, Moniuszki, Jana Galla, Franciszka Walczyńskiego, Aleksandra Greczaninowa, Józefa Surzyńskiego. Orkiestry smyczkowe miały w swym repertuarze polonezy, mazurki, walce. Bardzo często podczas akademii występowali także soliści-instrumentaliści, duety muzyczne bądź zespół mandolinistów. W obchodach uroczystości narodowych uczestniczyli czynnie nauczyciele, wywierając swoją postawą duży wpływ na wychowanków. Jak wspominali po latach uczniowie, ich profesorowie manifestowali polskie pochodzenie i uczucia narodowe. Nauczyciele nie tylko pomagali w organizacji uroczystości, przygotowując z uczniami program artystyczny, ale także inspirowali ruch teatralny wśród młodzieży. Dzięki tym działaniom można było wystawić szkolnymi siłami m.in. *Dziady* Mickiewicza, *Kordiana* Słowackiego czy *Wesele* Wyspiańskiego (Majorek, Marmon 1988).

O uroczystościach szkolnych przygotowywanych przez młodzież gimnazjalną można było przeczytać niejednokrotnie w lokalnej prasie, gdzie podawano szczegółowe programy popisów muzycznych. Ich treść wskazuje na ambitny repertuar, po który sięgali gimnazjaliści, a który odpowiadał raczej uczniom szkół muzycznych niż amatorom bez przygotowania zawodowego. Utwory wykonywane przez chóry szkolne, a także przez zespoły instrumentalne (orkiestry dęte, orkiestry smyczkowe lub mieszane, zwane tamburzystami) wskazują na znajomość dzieł kompozytorów polskich i obcych.

Trudno poddawać jednoznacznej ocenie jakość wykonania, nie mając możliwości usłyszenia chóru czy orkiestry. Można przypuszczać, że zdarzały się sytuacje, w których program artystyczny nie był przygotowany perfekcyjnie, jed-

nak z komentarzy pojawiających się w ówczesnej prasie można wywnioskować, że koncerty gimnazjalistów dobrze przyjmowano, że sprawiały miłą niespodziankę publiczności, i że program muzyczny wykonywano z „wielkim artryzmem” etc. („Głos Rzeszowski” 1899, nr 17, s. 3; nr 50, s. 3; 1900, nr 47, s. 2). Te uwagi pozwalają przypuszczać, że poziom był zadowalający.

Duże zainteresowanie uczniów nauką śpiewu i muzyki wiązało się ze sporą frekwencją na tych przedmiotach nadobowiązkowych. Przykładowo w gimnazjum rzeszowskim w 1880 roku na lekcje śpiewu zapisało się 102 uczniów (na wszystkich 624), w 1887 roku śpiewu uczyło się 86 uczniów (na 565), w 1900 roku – 116 (na 792), a w 1910 roku – 135 (na 524) (sprawozdania za lata 1861–1914). Z kolei w gimnazjum w Nowym Sączu w 1880 roku naukę śpiewu pobierało 185 uczniów (spośród 416), a w 1885 roku zapisało się na nią 142 uczniów (527). W późniejszych latach zajęcia wokalne były nieco rzadziej wybierane (zwłaszcza w 1905 roku, kiedy śpiewu uczyło się tylko 45 uczniów na 739), jednak po 1910 roku odsetek chętnych do korzystania z kształcenia muzycznego zaczął ponownie wzrastać (sprawozdania za lata 1876–1914). W gimnazjum tarnowskim w 1875 roku spośród 427 uczniów na lekcje śpiewu zapisało się 82 gimnazjalistów, w 1891 roku 98 uczniów na 485, w 1904 roku 116 z 603 wszystkich, a w 1913 roku śpiewu uczyło się 111 gimnazjalistów na 596 uczniów (sprawozdania z Tarnowa za lata 1875–1913).

Śpiew w chórze czy gra na instrumencie w orkiestrze dętej, smyczkowej lub mieszanej były najczęstszymi formami kształcenia muzycznego młodzieży gimnazjalnej w całej Galicji, także zachodniej. Stanowiły równocześnie wspaniałą formą kontaktu z muzyką. Jako jeden ze sposobów umuzykalnienia przyczyniały się do rozwoju zainteresowań i zdolności muzycznych gimnazjalistów, stwarzając okazję do spotkań pozalekcyjnych, wspólnego śpiewania i muzykowania. Duża frekwencja uczniów potwierdza chęć i potrzebę kształcenia się w sztuce muzycznej, która od zawsze stanowiła bardzo ważny element wychowania dzieci i młodzieży.

Na podstawie sprawozdań szkolnych oraz publikacji prasowych można stwierdzić, że edukacja muzyczna w gimnazjach galicyjskich w dobie autonomii przyczyniała się do podniesienia kultury muzycznej młodzieży, zaś organizowanie chórów szkolnych, tworzenie orkiestr dętych czy innych zespołów instrumentalnych sprzyjało popularyzacji muzyki.

BIBLIOGRAFIA

- Buszko J. (1987), *Historia Polski 1864–1948*, Warszawa: PWN
- Buszko J. (1989), *Galicja 1859–1914. Polski Piemont?*, Warszawa: Krajowa Agencja Wydawnicza
- d'Arma Dietz L. (1893), *Przewodnik teoretyczno-praktyczny w nauce śpiewu zbiorowego dla szkół średnich i seminariów nauczycielskich*, cz. I: *Teoria muzyki*, cz. II: *150 ćwiczeń i pieśni na jeden, dwa i trzy głosy*, cz. IIIA: *30 pieśni na trzy i cztery głosy żeńskie: dla seminariów nauczycielskich i wyższych zakładów naukowych żeńskich*, cz. IIIB: *70 pieśni religijnych i świeckich na cztery głosy męskie i mieszane dla szkół średnich i seminariów nauczycielskich męskich*, Przemyśl, nakładem Jelenia i Juszyńskiego.
- Frycie S. (1966), *Sprawozdania szkolne polskich gimnazjów w Galicji*, [w:] S. Frycie, S. Reczko (red.), *Z tradycji kulturalnych Rzeszowa i Rzeszowszczyzny*, Rzeszów: Wydawnictwo WSP. „Głos Rzeszowski” 1899, nr-y 17, 50; 1900, nr 47.
- Majorek Cz., Marmon W. (1988), *Gimnazjum Bocheńskie w okresie niewoli narodowej*, [w:] Z. Ruta (red.), *Bochnia. Dzieje miasta i regionu. 170 lat gimnazjum w Bochni*, Bochnia: Urząd Miasta Bochnia.
- Popper F. (1876), *Śpiewnik metodyczny do użytku szkół wydziałowych, seminariów nauczycielskich i innych zakładów naukowych*, Kraków: Drukarnia Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Reiss J. W. (1909), *Nauka śpiewu w szkołach średnich*, „Muzeum”, r. XXV, t. II.
- Siedlecki J., *Śpiewniczek zawierający pieśni kościelne z melodiami dla użytku młodzieży szkolnej*, wyd. I 1876–1878, wyd. II 1879–1880, wyd. III 1885–1886, wyd. IV 1895, wyd. V 1908, Kraków: Wydawnictwo XX Misjonarzy na Kleparzu.
- Solecki L. (1895), *Zbiór łatwych i śpiewnych utworów muzycznych dla szkół i pensjonatów. Śpiewy kościelne na 4 mieszane głosy, tj. sopran, alt, tenor i bas. Partytura mogąca służyć jako akompaniament*, cz. I: *Msze adwentowe i kolędy*, Lwów.
- Sprawozdania Dyrekcji c.k. Gimnazjum Wyższego, później c.k. I Gimnazjum w Tarnowie za lata 1875–1913, Tarnów 1875–1913.
- Sprawozdania Dyrekcji c.k. Wyższego Gimnazjum w Rzeszowie za lata 1861–1904, Rzeszów 1861–1904.
- Sprawozdania Dyrekcji c.k. I Wyższego Gimnazjum w Rzeszowie za lata 1905–1914, Rzeszów 1905–1914.
- Sprawozdania Dyrekcji c.k. II Wyższego Gimnazjum w Rzeszowie za lata 1905–1914, Rzeszów 1905–1914.
- Sprawozdania Dyrekcji c.k. Wyższego Gimnazjum w Jasle za lata 1872–1916, Jasło 1878–1916.
- Sprawozdania Dyrekcji c.k. Gimnazjum w Bochni za lata 1887–1914, Bochnia 1890, 1891; Kraków 1892–1914.
- Sprawozdania Dyrekcji c.k. Gimnazjum w Nowym Targu, Nowy Targ 1907–1914
- Sprawozdania Dyrekcji c.k. Gimnazjum Wyższego w Nowym Sączu (później c.k. Gimnazjum Wyższego I) za lata 1876–1914, Nowy Sącz 1876–1914.
- Studziński K. (1871), *Podręcznik do nauki śpiewu*, Warszawa: Drukarnia Jana Jaworskiego.
- Studziński K. (1869), *Zasady muzyki oraz nauka czytania nut głosem*, Warszawa: Drukarnia Jana Jaworskiego.

SUMMARY

Almost all major towns of Western Galicia had classical and real gymnasiums, which had in their curriculum subjects like singing and music. Teaching singing was intended to prepare the school choir, which provided the musical setting for the church and school ceremonies. The number of

hours did not exceed four per week. Learning was organised at two levels – the lower level and the higher one. The repertoire included mostly religious songs, secular songs (music by Moniuszko, Noskowski, Żeleński). Apart from singing, music was taught in order to organize a school orchestra – brass or string. The composition and the types of bands depended primarily on the financial possibilities of schools and musical talents of the students. The repertoire of instrumental ensembles included patriotic songs, classical music (opera, operetta), marches, polonaises, mazurs.

Keywords: Galicja; music education; music; singing

Ogólnokształcąca Szkoła Muzyczna I i II stopnia w Lublinie.
Centrum Edukacji Artystycznej w Warszawie

BARBARA ANNA WOJTANOWSKA-JANUSZ

wojtanowskajanusz@cea.art.pl

*Budowanie odporności psychicznej uczniów
szkół muzycznych*

Developing psychological resilience of music school students

STRESZCZENIE

Celem niniejszej pracy jest przybliżenie kluczowych pojęć związanych z koncepcją odporności psychicznej, czyli *resilience*, oraz przedstawienie wybranych metod wspierania i budowania jej w warunkach edukacji artystycznej. W literaturze dotyczącej *resilience* dowiedziono istnienie różnych czynników chroniących istotnych w budowaniu odporności, takich jak: relacje i więzi z bliskimi, indywidualne cechy i zdolności dziecka, środowisko szkolne oraz środowisko pozaszkolne. W artykule podkreślono ważność warsztatów psychoedukacyjnych we wzmacnianiu poczucia skuteczności oraz pewności siebie i w kształtowaniu umiejętności radzenia sobie ze stresem. Szkoła i prowadzone w niej działania profilaktyczne są istotne w adaptacji uczniów. Programy pozytywnej profilaktyki mają wpływ na lepsze przygotowanie młodzieży do radzenia sobie ze stresem w życiu codziennym. Założenie to legło u podstaw przedstawionej tutaj struktury prowadzonych w szkołach muzycznych warsztatów „Oswoić treść”, mających za zadanie kształtować w uczniach umiejętność radzenia sobie ze stresem w czasie publicznych występów.

Słowa kluczowe: *resilience*; odporność psychiczna; trema; szkoła muzyczna

WPROWADZENIE

Przed pedagogami stoi jeden cel: wspieranie pozytywnego psychospołecznego rozwoju dzieci i młodzieży. Aby ten cel osiągnąć, warto zastanowić się nad tym, co sprzyja zdrowemu rozwojowi młodych ludzi, co daje im siłę do walki

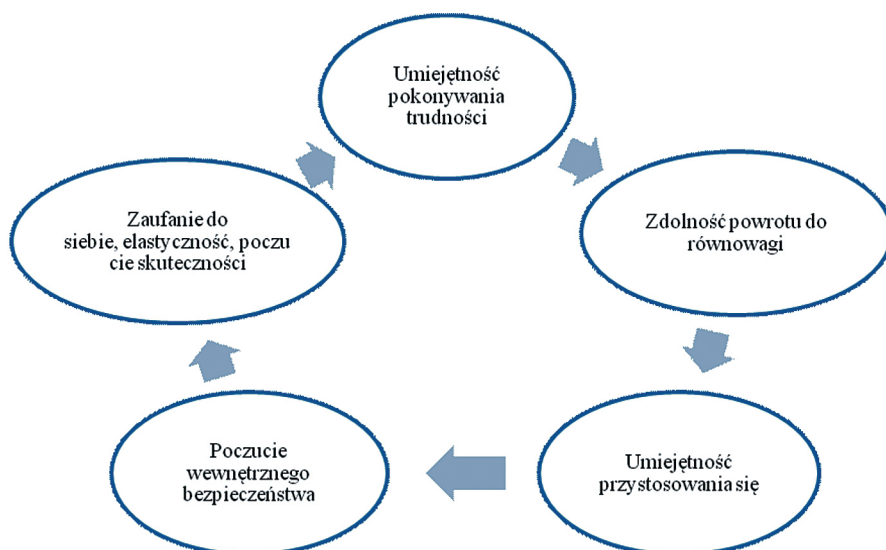
z trudnościami, co ich wzmacnia i uodparnia. Pytanie, dlaczego niektóre osoby radzą sobie w bardzo trudnych, stresujących sytuacjach, powodujących u innych zwątpienie, bezsilność, poddanie się i utratę nadziei, towarzyszy od wielu lat poszukiwaniom badawczym poświęconym zjawisku *resilience*.

RESILIENCE (ODPORNOŚĆ PSYCHICZNA)

Koncepcja *resilience* wyjaśnia fenomen pozytywnej adaptacji dzieci i młodzieży z grup podwyższonego ryzyka stresu, przeciwności losu i/lub zdarzeń traumatycznych (Borucka, Ostaszewski 2008). Słowo *resilience* jest pochodzenia łacińskiego, wywodzi się od łacińskiego słowa *salire* i oznacza „sprężynować, powstawać” lub *resilire* – „powracać do poprzedniego stanu”. Etymologicznie termin ten jest związany z fizyką, w której określa „prężność sprężystość, odporność, elastyczność”, lecz w kontekście psychologicznym rozumiany jest jako „zdolność do zdrowienia, regeneracja sił, dobre przystosowanie”. Odnosi się do zespołu umiejętności pozwalających nam skutecznie radzić sobie z dużym stresem. Możemy uznać iż jest to „uniwersalna zdolność, która umożliwia osobie, grupie lub społeczności zapobieganie, minimalizowanie lub pokonywanie szkodliwych efektów doświadczanego nieszczęścia” (Grotberg 2000, s. 14).

W angielskiej literaturze wykorzystywane są dwa terminy: „sprężystość” i „elastyczność” (Nadolska, Sęk 2007; Ogińska-Bulik, Juczyński 2008a; Borys 2010). Wśród polskich badaczy brakuje jednomyślności co do stosowanej terminologii i *resilience* bywa tłumaczone jako: „odporność psychiczna”, „odporność na zranienie”, „sprężystość psychiczna”, „prężność” czy „rezyliencja” (Junik 2011).

Duże znaczenie dla propagowania idei *resilience* odegrały wieloletnie badania Emmy Werner na hawajskiej wyspie Kauai, ale uważa się, że termin ten został wprowadzony przez pionierów badań nad rozwojem dzieci w niekorzystnych warunkach, tzw. wielkiej trójki: Normana Garnezy’ego, Emmy Werner oraz Michaela Ruttera (Zimmerman, Arunkumar 1994; Vernon 2004; Luthar 2006). Również ustalenia pary psychologów z Uniwersytetu Kalifornijskiego – Jeanne i Jacka Blocków – zainspirowały naukowców do badań nad osobowościowymi uwarunkowaniami *resilience*, tzw. *ego-resiliency* (za: Block, Kremen 1996; Ogińska-Bulik, Juczyński 2008a). *Resilience* w takim rozumieniu odnosi się do zestawu cech, które odzwierciedlają dzielność w radzeniu sobie ze stresem czy problemami oraz siłę charakteru i elastyczność w przystosowaniu się do różnych warunków życiowych.



Rysunek 1. *Resilience* – rozumienie psychologiczne

Źródło: opracowanie własne.

Resilience bywa także rozumiana jako proces rozwojowy, dzięki któremu dzieci nabywają umiejętności korzystania z wewnętrznych i zewnętrznych zasobów po to, by osiągnąć dobre przystosowanie (pozytywną adaptację) mimo przeciwności losu (Yates i in. 2003, Luthar 2006). Inne ujęcia definiują *resilience* w kategoriach „czynników i procesów, które przerywają ścieżki rozwoju prowadzące od wysokiego ryzyka do problemów i otwierają drogę do pozytywnej adaptacji” (Zimmerman, Arunkumar 1994, s. 4). Czynniki ryzyka oraz czynniki chroniące są bardzo ważne w pozytywnej adaptacji i pracy z zasobami, zwłaszcza w perspektywie wspierania i budowania odporności uczniów.

BUDOWANIE ODPORNOŚCI

Resilience rozwija się w wyniku doświadczania w życiu różnych trudności. Tworzy się m.in. wtedy, gdy konfrontujemy się z ryzykiem i podejmujemy różne działania, co pozwala nam zdobywać odporność. Główną rolę odgrywa tu zdolność do oderwania się od negatywnych doświadczeń i wzbudzania w sobie pozytywnych emocji. Barbara L. Fredrickson i Christine Branigan (2005) pokazują, że istnieje kilka czynników, które rozwijają i utrzymują odporność:

- zdolność do realistycznego planowania działań i podejmowania niezbędnych kroków zmierzających do ich wykonywania,
- pozytywna samoocena i pewność siebie, świadomość swoich mocnych stron i umiejętności,

- umiejętność komunikowania się i rozwiązywania problemów,
- umiejętność zarządzania silnymi impulsami i uczuciami – kontrola emocjonalna.

Za Krzysztofem Ostaszewskim (2014) możemy przytoczyć krótką listę czynników chroniących, które sprzyjają pozytywnej adaptacji dzieci i młodzieży – nie tylko tych narażonych na stres oraz niekorzystne warunki rozwojowe.

Tabela 1. Krótka lista czynników chroniących/wspierających

Lp.	Obszary wpływów	Czynniki chroniące/wspierające
1.	Relacje dziecka z osobami z najbliższego otoczenia rodzinnego i społecznego	posiadanie przynajmniej jednego rodzica, który dobrze wypełnia swoje obowiązki rodzicielskie;
		monitorowanie zachowań nastolatków przez rodziców;
		dobrze relacje z rodzicami i okazywanie przez nich wsparcia
2.	Indywidualne cechy i zdolności dziecka	utrzymywanie dobrych relacji z innymi kompetentnymi i troskliwymi osobami dorosłymi
		utrzymywanie kontaktów towarzyskich z prospołecznymi rówieśnikami
		dobre funkcjonowanie poznawcze (uczenie się, koncentracja uwagi) oraz umiejętności wykonawcze (podejmowanie decyzji, planowanie)
3.	Jakość szkoły	umiejętność samokontroli impulsywnych zachowań i emocji;
		pozytywny obraz siebie, poczucie własnej wartości, samoakceptacja
		poczucie sensu życia i zaangażowanie w codzienne aktywności
4.	Zasoby środowiska pozarodzinnego i miejsca zamieszkania	pozytywny klimat szkoły, wsparcie nauczycieli, więź ze szkołą/nauczycielami
		wysoka jakość nauczania
4.	Zasoby środowiska pozarodzinnego i miejsca zamieszkania	przynależność do klubów młodzieżowych, wspólnot religijnych, wolontariatu, udział w innych zorganizowanych zajęciach pozalekcyjnych i/lub pozaszkolnych
		dostęp do ośrodków rekreacji, klubów, poradni, ośrodków interwencji kryzysowej

Źródło: Ostaszewski (2014, s. 97).

American Psychological Association opracowało poradnik, w którym podaje następujące „10 sposobów na budowanie odporności”, czyli wskazówek, jak można rozwijać odporność:

1. Utrzymywanie dobrych relacji z bliskimi członkami rodziny, przyjaciółmi i innymi osobami.

2. Unikanie widzenia kryzysów lub stresujących wydarzeń jako problemów nie do rozwiązania.
3. Akceptowanie rzeczy, których nie można zmienić.
4. Opracowywanie realistycznych celów i dążenie do nich.
5. Podejmowanie zdecydowanych działań w niekorzystnych sytuacjach.
6. Szukanie możliwości odkrywania siebie po pogodzeniu się z utratą.
7. Rozwijanie pewności siebie.
8. Zachowywanie perspektywy długoterminowej i umiejętność widzenia stresującej sytuacji w szerszym kontekście.
9. Utrzymywanie nadziei na dobre rzeczy i wizualizowanie tego, co się chce osiągnąć.
10. Dbanie o stan umysłu i ciała, regularne ćwiczenia, zwracanie uwagi na własne potrzeby i uczucia.

Najbardziej skutecznym modelem budowania naturalnej odporności wydaje się wsparcie ze strony bliskich, rodziny i przyjaciół. Kluczowe są zatem następujące wymiary:

- realistyczne wychowanie,
- skuteczna komunikacja w sytuacjach trudnych,
- pozytywne nastawienie i umiejętność przetworzenia trudnych sytuacji,
- budowanie poczucia skuteczności i odporności.

Również Michael Rutter (1993, 2012) mocno akcentuje wpływ kumulowania się pozytywnych doświadczeń związanych z poczuciem skuteczności w radzeniu sobie w różnych sytuacjach trudnych na proces budowania odporności. To, co dana osoba myśli na swój temat, jakie towarzyszą temu uczucia, jak postrzega swoje środowisko i jak ocenia własne możliwości, może mieć wpływ na to, czy uruchomi dostępne jej zasoby, by poradzić sobie z przeciwnościami losu. Sprzyjają temu wysoka i adekwatna samoocena oraz przekonanie, że można z powodzeniem podołać nowemu zadaniu. Poczucie skuteczności oraz indywidualne cechy osoby pełnią funkcję ochronną (Borucka, Ostaszewski 2008).

Bardzo ważną rolę w budowaniu odporności dzieci i młodzieży na sytuacje trudne odgrywają rodzina i szkoła. Zdrowa atmosfera domu rodzinnego, w którym otrzymuje się wsparcie, a także buduje pozytywne relacje z bliskimi, decydująco wpływają na zyskiwanie przez młodego człowieka naturalnej odporności na stres. Także szkoła pełni ważną funkcję w procesie zyskiwania odporności dzieci i młodzieży na sytuacje stresujące. Sukcesywne podejmowanie działań w obliczu różnych trudności w szkole poprawia kompetencje uczniów w zakresie radzenia sobie ze stresem i stopniowo wzmacnia ich odporność.

ROLA SZKOŁY W BUDOWANIU ODPORNOŚCI

Dla pedagogów wiedza na temat zjawiska odporności psychicznej (*resilience*) jest bardzo ważna, ponieważ daje szerszy ogląd na sytuację uczniów zmagających się z problemami. Wiedza ta jest niezbędna do konstruowania odpowiednich narzędzi wsparcia i pomocy uczniom w radzeniu sobie ze stresem.

Znajomość czynników ochronnych wskazuje, w jaki sposób nauczyciel może wzmocnić dzieci i ich rodziny w uczeniu się nowych umiejętności radzenia sobie z przeciwnościami losu. Zastosowanie modelu czynników ochronnych w edukacji zmienia perspektywę nauczania i wychowania z myślenia „co jest potrzebne” na myślenie „co można zrobić” (Grzegorzewska 2011, s. 38).

Carol Kaplan, Sandra Turner, Elaine Norman i Kathy Stillson (1996) sugerują, iż ważny czynnik ochronny stanowi środowisko szkolne, nawet, jeżeli uczeń jest w nim narażony na różne sytuacje stresujące. To właśnie szkoły mają wyjątkową rolę w wywieraniu wpływu na dzieci i ich potencjalną ochronę poprzez nauczanie, rozwój umiejętności rozwiązywania problemów, wspieranie indywidualnych talentów i budowanie kompetencji społecznych (Doll, Lyon 1998). „Bardziej niż jakakolwiek instytucja, z wyjątkiem rodziny, szkoły mogą zapewnić środowisko i warunki, które sprzyjają sprężystości u dzisiejszej młodzieży i dorosłych jutra” (Henderson, Milstein 1996, s. 2). Naukowcy sugerują liczne strategie, których szkoły, za pośrednictwem pedagogów, mogą używać, by wspierać odporność i zwiększać poczucie skuteczności i sukcesu u uczniów. Według Katie Frey, autorki *Wprowadzenia do sprężystości* (1998), proponowane rozwiązania obejmują często:

- budowanie bezpiecznej atmosfery w szkole poprzez zapewnianie uczniom kontaktu z osobami wspomagającymi i wspierającymi – pedagogami, psychologami i innymi; tworzenie programów mentorskich; akcentowanie sukcesów; promowanie współpracy oraz pracę z wykorzystaniem talentów uczniów;
- dostosowanie oczekiwań do możliwości uczniów, akceptację ich mocnych i słabych stron;
- rozwój uczniów poprzez budowanie kompetencji społecznych oraz umiejętności: krytycznego myślenia, rozwiązywania problemów, podejmowania decyzji, nawiązywania relacji i motywowania się do pracy;
- kreowanie nowych sytuacji uczenia się przez bazowanie na wcześniejszych doświadczeniach uczniów oraz diagnozie ich potrzeb, wyłanianie talentów oraz podążanie za stylami uczenia się preferowanymi przez uczniów;
- umożliwienie uczniom rozwoju ich zdolności, talentów i umiejętności dzięki zapewnieniu im odpowiedniej oferty zajęć;

- podejmowanie systematycznych działań interwencyjnych w stosunku do wszystkich uczniów, a nie tylko tych szczególnie narażonych na stres, zapewnienie grup wzajemnego wsparcia.

Strategie te mogą być realizowane jako różne rozwiązania systemowe dla całych społeczności uczniowskich, również w codziennej, indywidualnej oraz warsztatowej pracy z młodzieżą. Ponadto wyjątkowa sytuacja szkół sprzyja wspieraniu odporności dzięki jej relacji z poczuciem sukcesu. Uczniowie mający poczucie sukcesu charakteryzują się większą świadomością autorskich koncepcji (Gordon za: Kanevskyi in. 2008), wyższą samooceną (Padrón, Waxman, Brown, Powersza: Kanevskyi in. 2008) oraz większym poczuciem własnej skuteczności (Gordon za: Kanevskyi in. 2008).

W kontekście edukacji – zarówno publicznej, jak i artystycznej – specjaliści w zakresie wsparcia psychologicznego oraz pedagodzy szkolni są ważnymi członkami środowiska szkolnego, którzy mają wpływ na proces budowania odporności psychicznej uczniów. Pomagają oni w komunikacji dorosły–dziecko, a także opracowują programy, które mogą ulepszać system wsparcia społecznego (Taylor, Karcher 2009). Upowszechnianie wiedzy na ten temat i odnoszenie jej do praktyki pozwala na budowanie strategii wzmacniania odporności psychicznej w szkole. Opracowując programy wspierające i profilaktyczne, warto uwzględnić elementy, które sprzyjają odporności i które powinny być promowane w szkołach. Nan Henderson i Mike Milstein (1996) przedstawiają sześć kroków prowadzących do wsparcia *resilience*:

1. Rozwijanie więzi emocjonalnych.
2. Ustalenie jasnych i spójnych granic w relacjach.
3. Uczenie umiejętności życiowych.
4. Udzielanie wsparcia i objęcie opieką.
5. Ustalanie i przekazywanie wysokich oczekiwań.
6. Zapewnienie możliwości aktywnego udziału w życiu szkolnym.

Henderson i Milstein (1996) zakładają, że środowisko szkolne w naturalny sposób – przez pracę w grupach oraz wyrażanie własnej opinii i wyznaczenie celów – pozwala uczniom w łatwy sposób zdobyć umiejętności życiowe. W budowaniu odporności ważne jest kształtowanie takich umiejętności, jak: współpraca, rozwiązywanie konfliktów w sposób konstruktywny, asertywność w relacjach, prawidłowa komunikacja, rozwiązywanie problemów i podejmowanie decyzji, radzenie sobie ze stresem i trudnymi emocjami, np. lękiem, oraz samokontrola emocjonalna i umiejętność stawiania sobie celów życiowych. Sposobami na kształtowanie kompetencji społecznych mogą być warsztaty psychoedukacyjne, kursy oraz spotkania z doradcami i specjalistami szkolnymi w dziedzinie pomocy psychologicznej (Henderson, Milstein 1996).

Pedagodzy, ustalając jasne granice w relacjach oraz formułując konkretne oczekiwania, mogą pomagać uczniom w budowaniu wysokiej samooceny, roz-

wijaniu poczucia własnej skuteczności, autonomii i optymizmu, czyli wszystkich kluczowych cech związanych z odpornością (Benard 2004). W kontekście realizowania w szkołach programów profilaktycznych ważne wydaje się nakierowanie na społeczno-emocjonalne uczenie się, gdyż jest ono

procesem pozyskiwania i efektywnego stosowania wiedzy, postaw i umiejętności niezbędnych do rozpoznawania i zarządzania emocjami; rozwijanie opiekuńczości i troski o innych; podejmowania odpowiedzialnych decyzji; ustanowienie pozytywnych relacji i umiejętnego radzenia sobie z trudnymi sytuacjami (Žins, Eliasza za: Merrell 2009, s. 1).

Programy pozytywnej profilaktyki mogą przyczynić się do lepszego przygotowania młodzieży do życia w świecie różnych sytuacji stresujących. W artykule skupiono się na uczniach szkół muzycznych, którym potrzebne jest wsparcie przede wszystkim w zakresie kształtowania umiejętności radzenia sobie z treścią i budowania odporności psychicznej przed stresem związanym z występami publicznymi.

SPECYFIKA KSZTAŁCENIA MUZYCZNEGO. TREMA

Uczniowie szkół muzycznych stają przed wieloma wyzwaniami, które mogą ostatecznie wpływać na ich zdrowie, a na pewno wpływają na efektywność radzenia sobie z treścią. Trema i niepokój podczas występu, zwłaszcza artystycznego, mogą pełnić funkcję zarówno korygującą i mobilizującą, jak i paraliżującą.

Podstawową trudnością tego zawodu [muzyka – uzup. B. W.-J.] są obciążenia związane z sytuacją ekspozycji społecznej i świadomością nieustannej oceny przez widzów zarówno sposobu wykonania danego utworu, techniki wykonawczej, interpretacji, jak i sposobu zachowania i wyglądu zewnętrznego (Szulc, Olszak 2012, s. 209).

Aspekt oceny występów powoduje, iż tym bardziej są one dla wykonawców tremotwórcze. Nie możemy zapomnieć, że trema to zjawisko wielopoziomowe. Jest rodzajem stresu

ujawniającym się w sytuacji, w której stoi przed nami trudne zadanie pokazania się innym z jak najlepszej strony. Zarówno u dzieci czy młodzieży szkół muzycznych, jak i u dojrzałych muzyków stres związany z publicznym wystąpieniem jest dość specyficzny. Wiąże się on również z towarzyszącą mu rywalizacją i oceniającym sposobem odbioru (Karpieńska 2003, s. 59).

Według Tadeusza Wrońskiego (1965) trema jest uczuciem skrępowania, niewygody czy zagrożenia spowodowanym włączeniem się w tok odtwarzania czynników, jakie nie pojawiły się przy ćwiczeniu, oraz lękiem przed oceną, który uwzględniła Jolanta Kępińska-Welbel w swojej szczegółowej definicji. Zgodnie z ustaleniami badaczki trema to:

dynamiczny proces psychiczny związany z publicznym wykonaniem utworów muzycznych, gdy wykonawca spodziewa się oceny ze strony słuchaczy. W procesie tym zachodzi interakcja komponentów emocjonalnych i poznawczych spowodowana niepewnością ocen własnego wykonania lub oczekiwania ocen negatywnych. Procesowi temu towarzyszą zwykle negatywne emocje takie jak strach, lęk, poczucie winy, wstyd, rozczarowanie, smutek, złość, z charakterystycznymi dla nich nieprzyjemnymi objawami ze strony układu wegetatywnego (Kepińska-Welbel 1990, s. 468).

Biorąc pod uwagę m.in. wyróżnioną przez Mary L. Wolfe (1989) tzw. tremę osłabiającą, która paraliżuje wykonawcę oraz wpływa niekorzystnie na jakość występu, a w rezultacie jest nieprzystosowawcza, należy stwierdzić, że właśnie ten rodzaj tremy powinien być w centrum zainteresowania psychologów i pedagogów pracujących z młodymi muzykami w celu wspierania i budowania ich odporności przed występami publicznymi.

Bardzo często tremę uważa się za główną przyczynę braku osiągnięć muzycznych. Uzdolnienia muzyka i jego warsztat pracy okazują się niewystarczające, kiedy wykonawca nie jest w stanie pokazać swoich umiejętności (Szulc, Olaszak 2012). Wielu uczniów szkoły muzycznej boryka się z silnym stresem przed występem, po nim oraz w jego trakcie. Trema jest zatem procesem i nie ogranicza się jedynie do momentu wystąpienia, dlatego też praca z uczniami powinna mieć charakter stały i systemowy, przebiegać podobnie jak działania psychologów sportowych. Warte rozważenia wydaje się przygotowywanie muzyków do koncertowania przez psychologów i trening przełamywania tremy.

Analizując różne badania nad skutecznością programów zarządzania stresem, można stwierdzić, iż znacznie zmniejszają one objawy niepokoju, tremy (Shapiro i in. 1998, Deckroi in. 2002, Dziegielewski i in. 2004) oraz depresji i stresu psychologicznego (Rickinson 1997, Shapiro i in. 1998, Deckro i in. 2002). Interwencje te mają formę warsztatów składających się z kilku modułów, które uwzględniają techniki relaksacyjne, terapię poznawczo-behawioralną, wsparcie społeczne oraz psychoedukację. Kierując się tymi danymi oraz obserwacjami z codziennej pracy z uczniami szkół muzycznych, opracowano strategię budowania odporności przed występem publicznym i radzenia sobie z trema w postaci m.in. warsztatów psychoedukacyjnych „Oswoić trema”.

BUDOWANIE ODPORNOŚCI PRZED WYSTĘPEM – WARSZTATY „OSWOIĆ TREMA”

Trening radzenia sobie z trema w formie warsztatów i indywidualnego wsparcia psychologicznego obejmował różnego rodzaju metody i techniki mające na celu kształtowanie, zwiększenie lub doskonalenie umiejętności danego ucznia. Konsekwencją takich warsztatów miał być wzrost umiejętności w obszarze radzenia sobie z trema. Indywidualne spotkania zapewniały wsparcie empatycznego, bezpiecznego środowiska, w którym uczniowie byli zachęceni do dzielenia

się swoimi doświadczeniami, myślami i uczuciami związanymi z trudnymi sytuacjami. Wspólnie przyglądano się też przyczynom trudnych emocji, konsekwencji wynikających z tych emocji i negatywnych myśli.

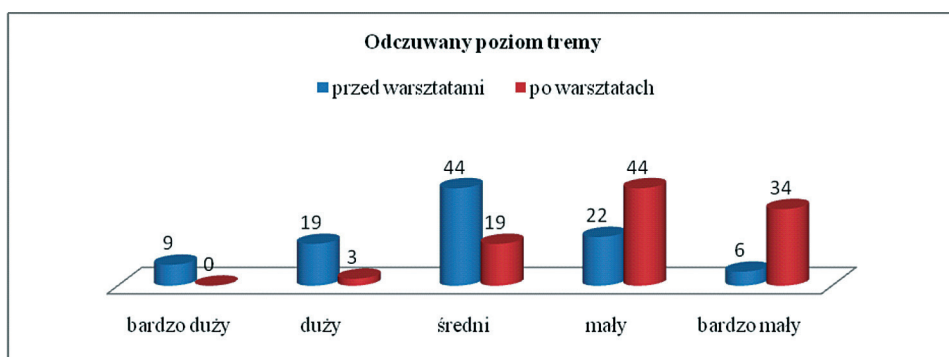
Struktura warsztatów „Oswoić treść” obejmowała zarówno psychoedukację, czyli wiedzę na temat rodzajów, przyczyn i skutków tremy, jak i bloki ćwiczeń praktycznych. Ćwiczenia te umożliwiały poznanie, zdobycie i przeciwienie umiejętności radzenia sobie z napięciami budowania swojej odporności na scenie.

Przygotowano następujące moduły warsztatowe:

- **Moduł I (wstępny)** – integracja. Miał na celu oswojenie uczestników warsztatu ze sceną, zintegrowanie grupy, poznanie siebie nawzajem, wzmocnienie poczucia bezpieczeństwa oraz zaznaczenie swojej obecności tu i teraz przez odcisnięcie dłoni na plakatach wywieszonych na ścianach sali koncertowej.
- **Moduł II** – identyfikacja objawów w czterech sferach: myśli, uczucia, ciało, zachowanie. Miała na celu rozpoznanie sposobów przeżywania tremy oraz omówienie znaczenia poszczególnych jej komponentów. Ważną funkcją tego modułu była zmiana negatywnej konotacji tremy, nadanie jej celu oraz zaakceptowanie faktu pojawiania się różnych objawów.
- **Moduł III** – opanowanie fizycznych objawów dzięki technikom relaksacyjnym oddechowym. Ćwiczenia obejmowały pracę z oddechem i napięciem w ciele. Miały na celu jak najlepsze przygotowanie ciała do występu poprzez naukę rozluźniania partii mięśni szczególnie narażonych na przeciążenia podczas gry na instrumencie oraz redukcję negatywnych fizjologicznych objawów tremy. Umiejętność szybkiego rozluźnienia napiętych mięśni, wyrównania oddechu, wyciszenia się oraz skupienia się na muzyce i granym utworze umożliwia szybkie opanowanie stresu i tremy oraz zwiększenie efektywności własnych działań w sytuacji koncertowej. Odpowiednie techniki oddechowe pozwalają nie tylko dotlenić mózg i szybko osiągnąć stan spokoju, lecz także zmobilizować się do występu.
- **Moduł IV** – opanowanie poznawczych objawów: restrukturyzacja kognitywna, afirmacje (tzw. MocArty). Ćwiczenia z tego modułu miały na celu wzmocnienie poczucia własnej wartości i sprawstwa oraz wprowadzenie pozytywnych schematów myślowych i ich automatyzację.
- **Moduł V** – systematyczna desensytyzacja, wizualizacja sytuacji. Ćwiczenia z tego modułu miały na celu opanowanie lęku związanego z sytuacją poprzez wizualizację prowadzoną w miejscu występu z wykorzystaniem technik oddechowych i relaksacyjnych, np. techniki łatwego „oglądania” siebie w stanie wzmożonej kontroli. Wyobrażając sobie różne scenariusze przebiegu wykonania utworu na scenie, budujemy strategie radzenia sobie z sytuacją trudną, wzbogacamy własne doświadczenia sceniczne

oraz stopniowo osiągamy pełną koncentrację na utworze. Dzięki technice próbnego koncertu, czyli symulacji koncertu, uczniowie mają możliwość przećwiczenia samej sytuacji koncertu i odpowiedniego zareagowania na pojawienie się tremy.

Aby wzmocnić efekty warsztatu, przygotowano plakaty z hasłami motywującymi oraz „MocArtami” i umieszczono je w miejscach widocznych dla uczniów, dzięki czemu przed wejściem na scenę mogli dostać kolejną „dawkę” motywacyjnych afirmacji. Po zakończeniu warsztatów uczestnicy dzielili się informacjami zwrotnymi odnośnie do skuteczności zastosowanych metod. Poniżej przytoczono odpowiedzi na przykładowe dwa pytania ankietowe (rysunek 2 i rysunek 3).



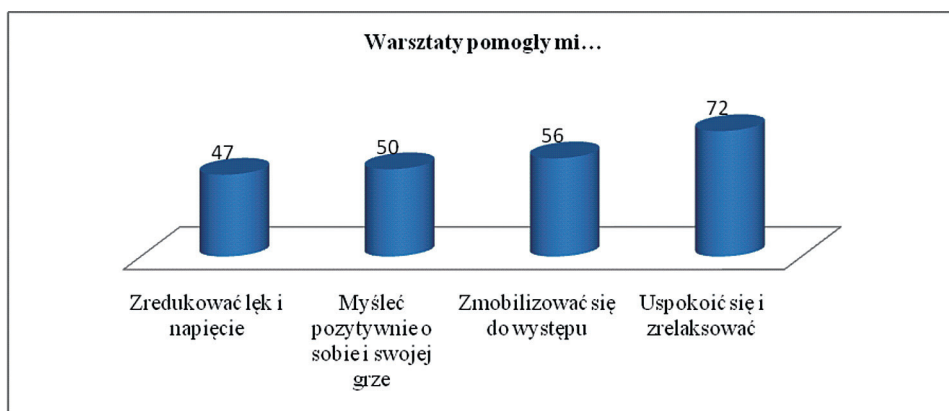
Rysunek 2. Odczuwany przez uczniów poziom tremy przed uczestnictwem i po uczestnictwie w warsztatach (w procentach)

Źródło: opracowanie własne.

Uczniowie odpowiadali dwukrotnie na pytanie o odczuwany poziom tremy przed warsztatami i po warsztatach. Jak widać, po zakończeniu warsztatów 78% osób odczuwało treść w małym i bardzo małym stopniu, natomiast w dużym stopniu jedynie 3% uczestników, i byli to uczniowie, u których intensywność przeżywanej tremy również się obniżyła, jednakże tylko z poziomu bardzo dużego do dużego.

Na pytanie o wymierne efekty warsztatów wszyscy uczniowie wymieniali jedynie pozytywne rezultaty przedstawione na rysunku 3, i tak 72% uczestników udział w warsztatach pozwolił uspokoić się i zrelaksować, a około połowie ankietowanych: zmobilizować się do występu, myśleć pozytywnie o sobie i swoich umiejętnościach muzycznych oraz odczuwać w mniejszym stopniu lęk i napięcie. Są to wymierne, zakładane wcześniej efekty warsztatów (Wojtanowska-Janusz, Krużel 2015).

Warsztaty obejmowały takie metody i ćwiczenia (techniki) psychologiczne, które przez systematyczne i długotrwałe oddziaływanie mogą prowadzić do



Rysunek 3. Efekty udziału w warsztatach (odpowiedzi uczestników wyrażone w procentach)

Źródło: opracowanie własne.

wzrostu kontroli nad zachowaniem i emocjami oraz do wzmocnienia wielu cech psychicznych (np. koncentracji uwagi), a także do zwiększenia odporności (wytrzymałości) psychicznej w obliczu tremy. W dalszej perspektywie trening oswojania tremy oraz stosowane techniki oddechowe, relaksacyjne, mentalne prócz poprawy koncentracji mogą powodować zwiększenie możliwości percepcyjnych i wykonawczych, jak również prowadzić do większej pewności siebie, wiary we własne możliwości i poczucie skuteczności. Podstawowymi elementami warsztatów były również ćwiczenia pozwalające wpływać na stan własnego ciała poprzez techniki oddechowe i relaksacyjne, które pomagają opanować techniki psychoregulacyjne, na co dzień stosowane np. w psychologii sportu (Zdebski 2002; Nowicki 2004; Zdebski, Blecharz 2004; Blecharz 2006). Praktyczne ćwiczenia umiejętności radzenia sobie w sytuacji tremy, prowadzone w ramach wyżej wymienionych modułów, nie tylko znacząco obniżyły u uczniów treść, ale również wzmocniły poczucie pewności na scenie, umożliwiając odczuwanie satysfakcji z gry.

ZAKOŃCZENIE

Dotychczasowe badania nad *resilience* przyczyniają się z pewnością do lepszego poznania uwarunkowań pozytywnej adaptacji dzieci i młodzieży. Ważne wydaje się położenie nacisku na rozwój profilaktyki pozytywnej, zakładającej wspieranie umiejętności i zasobów uczniów w radzeniu sobie z trudnościami. Ponadto profilaktyczne programy prewencyjne powinny być dobrze zorganizowane i konsekwentnie realizowane jako działania systemowe na każdym stopniu edukacji szkolnej. Dla młodzieży uzdolnionej muzycznie zasadne wy-

daje się obligatoryjnie wręcz wprowadzanie treningów przewycięzania tremy, gdyż nabywanie umiejętności radzenia sobie z trudnymi emocjami oraz ich kontrola w sytuacjach wystąpień publicznych mają duży wpływ na funkcjonowanie uczniów jako zawodowych muzyków. Wspieranie odporności psychicznej przed występami publicznymi i kształtowanie umiejętności radzenia sobie z tremą jest priorytetem wymagającym szczególnej uwagi i pracy z uczniami. Budowanie odporności psychicznej i osvajanie tremy ma charakter procesualny, więc uczniowie mogą, a wręcz powinni rozwijać umiejętności kontrolowania swojego napięcia psychicznego od początków kształcenia muzycznego. Stopień opanowania strategii i metod związanych z kontrolą emocji oraz umiejętnością przeformułowywania negatywnych myśli w sytuacji ekspozycji kształtują nie tylko odporność, ale i poczucie bezpieczeństwa uczniów szkoły muzycznej. Dlatego zasadne wydaje się, żeby wsparcie psychologiczne w postaci praktycznych ćwiczeń warsztatowych było stałą praktyką stosowaną w placówkach kształcenia muzycznego.

BIBLIOGRAFIA

- Benard B. (2004), *Resiliency: What we have learned*, San Francisco: WestEd.
- Blecharz J. (2006), *Psychologia we współczesnym sporcie – punkt wyjścia i możliwości rozwoju*, „Przegląd Psychologiczny”, 49 (4), 445–462.
- Block J., Kremen A. (1996), *IQ and ego-resiliency: conceptual and empirical connections and separateness*, “Journal of Personality and Social Psychology”, 70 (2), 349–361, DOI:<http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.70.2.349>.
- Borucka A., Ostaszewski K. (2008), *Koncepcja resilience. Kluczowe pojęcia i wybrane zagadnienia*, „Medycyna Wieku Rozwojowego”, 12, 587–597.
- Borys B. (2010), *Zasoby zdrowotne w psychice człowieka*, „Forum Medycyny Rodzinnej”, 1, 44–52.
- Deckro G.R., Ballinger K.M., Hoyt M. i in. (2002), *The evaluation of a mind/body intervention to reduce psychological distress and perceived stress in college students*, “Journal of American College Health”, 50, 281–287, DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/07448480209603446>.
- Doll B., Lyon M.A. (1998), *Risk and resilience: Implications for the delivery of educational and mental health services in the schools*, “School Psychology Review”, 27, 348–363.
- Dziegielewski S.F., Roest-Marti S., Turnage B. (2004), *Addressing stress with social work students: a controlled evaluation*, “Journal of Social Work Education”, 40, 105–119.
- Fredrickson B.L., Branigan C. (2005), *Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires*, “Cognition & Emotion”, 19 (3), 313–332, DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/02699930441000238>.
- Frey K. (1998), *Introduction to Resiliency*, [na:] <http://www.westga.edu/~vickir/MentalHealth/MH04%20DMHTTraining/Introduction%20to%20Resiliency.pdf> [dostęp: 10.02.2016].
- Grotberg E. (2000), *Zwiększanie odporności psychicznej – wzmacnianie sił duchowych*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Grzegorzewska I. (2011), *Odporność psychiczna dzieci i młodzieży – wyzwania dla współczesnej edukacji*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, 1 (53), 37–51.
- Henderson N., Milstein M.M. (1996), *Resiliency in schools: Making it happen for students and educators*, Thousand Oaks: Corwin Press, Inc.

- Junik W. (2011), *Zjawisko rezyliencji – wybrane problem metodologiczne*, [w:] W. Junik (red.), *Resilience. Teoria – badania – praktyka*, Warszawa: Parpamedia, 47–66.
- Kanevsky L., Corke M., Frangkiser L. (2008), *The academic resilience and psychosocial characteristics of inner-city English learners in a museum-based school program*, “Education & Urban Society”, 40 (4), 452–475.
- Kaplan C.P., Turner S., Norman E., Stillson K. (1996), *Promoting resilience strategies: A modified consultation model*, “Social Work in Education”, 18 (3), 158–168
- Karpińska M. (2003), *Trema, stres przed występem. Jak sobie z nimi radzić*, „Twoja Muza”, 1, 59–60.
- Kępińska-Welbel J. (1990), *Trema u muzyków*, [w:] K. Miklaszewski, M. Meyer-Borysewicz (red.), *Psychologia muzyki – problemy, zadania, perspektywy*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Muzycznej im. F. Chopina, 468–474.
- Luthar S. (2006), *Resilience in development: A synthesis of research across five decades*, [w:] S. Cicchetti, S. Cohen (red.), *Developmental Psychopathology: risk, disorder and adaptation*, cz. III, Nowy Jork: Wiley Publishing, 740–795
- Wolfe M.L. (1989), *Correlates of Adaptive and Maladaptive Musical Performance Anxiety*, „Medical Problems of Performing Artists”, 4, 49–56
- Merrell K.W. (2010), *Linking prevention science and social and emotional learning: The Oregon resiliency project*, “Psychology in the Schools”, 47 (1), 55–70.
- Nadolska K., Sęk H. (2007), *Społeczny kontekst odkrywania wiedzy o zasobach odpornościowych, czyli czym jest resilience i jak ono funkcjonuje*, [w:] L. Kaczmarek, A. Słysz (red.), *Blżej serca. Zdrowie i emocje*, Poznań: Wydawnictwo UAM, 13–37.
- Nowicki D. (2004), *Poprzez psychologiczny trening sportowy do mistrzostwa*, [w:] M. Krawczyński, D. Nowicki (red.), *Psychologia sportu w treningu dzieci i młodzieży*, Warszawa: Wydawnictwo COS, 117–144.
- Ogińska-Bulik N., Juczyński Z. (2008), *Osobowość: stres a zdrowie*, Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Ogińska-Bulik N., Juczyński Z. (2008a), *Metody badań. Skala Pomiaru Prężności (SPP-25)*, „Nowiny Psychologiczne”, 3, 39–56.
- Ostaszewski K. (2014), *Zachowania ryzykowne młodzieży w perspektywie mechanizmów resilience*, Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychiatrii i Neurologii.
- Rickinson B. (1997), *Evaluating the effectiveness of counseling intervention with final year undergraduates*, “CounsPsychol Q”, 10, 271–285.
- Rutter M. (1993), *Resilience: some conceptual considerations*, “Journal of Adolescent Health”, 14, 626–631, DOI: [http://dx.doi.org/10.1016/1054-139X\(93\)90196-V](http://dx.doi.org/10.1016/1054-139X(93)90196-V).
- Rutter M. (2012), *Resilience as a dynamic concept*, “Development and Psychopathology”, 24, 335–344, DOI: <http://dx.doi.org/10.1017/S0954579412000028>.
- Shapiro S.L., Schwartz G.E., Bonner G. (1998), *Effects of mindfulness-based stress reduction on medical and premedical students*, “Journal of Behavioral Medicine”, 21, 581–599
- Szulc M., Olszak A. (2012), *Wybrane psychologiczne wyznaczniki tremy koncertujących muzyków profesjonalistów i amatorów*, „Estetyka i Krytyka”, 25 (2), 201–230.
- Taylor E.R., Karcher M. (2009), *Cultural and developmental variations in the resiliencies promoted by school counselors*, “Journal of Professional Counseling: Practice, Theory and Research”, 37 (2), 66–88
- Veron F. (2004), *A brief history of resilience. From early beginning to current constructions*, [w:] C. Clauss-Ehlers, M. Weist (red.), *Community planning to foster resilience in children*, Nowy Jork: Springer Science + Business Media, 13–26.
- Wojtanowska-Janusz B., Krużel M. (2015), *Sprawozdanie z realizacji projektu „Opieka psychologiczna podczas przesłuchań (makro)regionalnych CEA”*, [na:] http://cea.art.pl/poradnictwo/Sprawozdanie_z_realizacji_projektu_opieka_psych_2.pdf [dostęp: 20.01.2016].

- Wroński T. (1965), *Zagadnienia gry skrzypcowej*, cz. III: *Technologia pracy*, Kraków: Polskie Wydawnictwo Muzyczne.
- Yates T.M., Egeland B., Stroufe A. (2003), *Rethinking resilience. A developmental process perspective*, [w:] S. Luthar (red.), *Resilience and Vulnerability*, Cambridge: CUP, 243–259.
- Zdebski J. (2002), Współczesne rozumienie psychologii sportu, [w:] H. Grabowski (red.), *Perspektywy poznawcze i praktyczne nauk o kulturze fizycznej*, Kraków: Wydawnictwo AWF, 18, 63–70.
- Zdebski J., Blecharz J. (2004), *Looking for an Optimum Model of Athlete's Support*, „Biology of Sport”, 21 (2), 129–137.
- Zimmerman M., Arunkumar R. (1994), *Resiliency research: Implications for schools and policy*, “Social Policy Report”, 9 (4), 1–19.

SUMMARY

The aim of the article is to clarify key terminology connected with the concept of psychological resilience and to present the chosen methods of supporting and developing resilience in the artistic educational environment. In the literature concerning resilience the existence of various protective factors, vital for developing such resilience (as bonds with relations, individual characteristic features and abilities of a child, the school and off-school environment) has been proved. In the article the importance of psycho-educational workshops has been pointed out in enhancing the sense of efficacy, self-confidence and developing the ability to cope with stress. The school and its prophylactic actions are essential to positive adaptation of its students. Programmes of positive prophylactics have influence on the youth and help them prepare to cope with stress in everyday life. On the basis of that assumption the structure of workshops “To tame stage fright” has been presented. Those workshops, held in music schools, serve to shape the students’ ability to cope with stage fright during public performances.

Keywords: psychological resilience; stage fright; music school

Centrum Edukacji Artystycznej

URSZULA BISSINGER-ĆWIERZ

bissinger@cea.art.pl

*Poradnictwo psychologiczno-pedagogiczne szkolnictwa
artystycznego formą wsparcia uczniów zdolnych*

Psychological and educational counselling for artistic schools
form of support for gifted students

STRESZCZENIE

Istotną formą wsparcia psychologicznego uzdolnionych kierunkowo uczniów szkół muzycznych, plastycznych i baletowych jest specjalistyczne poradnictwo psychologiczno-pedagogiczne Centrum Edukacji Artystycznej. Formą pomocy pośredniej są z jednej strony działania informacyjno-szkoleniowe i publikacyjno-badawcze podejmowane z myślą o rodzicach i nauczycielach, a z drugiej strony działania integracyjno-superwizyjne ukierunkowane na wspomaganie zawodowe psychologów i pedagogów szkolnictwa artystycznego. Natomiast działalność poradniana stanowi formę bezpośredniej pomocy uczniom w rozwiązywaniu specyficznych dla szkolnictwa artystycznego problemów dotyczących: radzenia sobie z treścią, efektywnego ćwiczenia gry na instrumencie, czynników demotywnych i motywujących do rozwoju artystycznego, zasobów osobowościowych i samooceny oraz relacji interpersonalnych uczeń–nauczyciel. Problemy dostrzeżone dzięki praktyce poradnianej zaprezentowane zostały w szerokim kontekście rozważań teoretycznych obecnych w polskiej i zagranicznej literaturze przedmiotu.

Słowa kluczowe: poradnictwo CEA; szkoły muzyczne; plastyczne i baletowe; problemy psychopedagogiczne kształcenia artystycznego

WPROWADZENIE

Od lat 50. ubiegłego wieku podejmowano różne próby organizowania poradni psychologicznych dla szkół artystycznych. Uzasadnieniem tych działań były liczne problemy psychologiczne doświadczane przez uczniów zdolnych, a wyni-

kające ze specyfiki kształcenia artystycznego (Manturzevska i in. 2010, s. 11–12). W roku 1956 z inicjatywy dwóch profesorów z dziedziny muzyki i psychologii – Stefana Śledzińskiego i Stefana Szumana – powołano przy Centralnym Ośrodku Pedagogicznym Szkolnictwa Artystycznego (COPSA) pierwszą komórkę psychologii muzyki w celu rozwijania prac naukowo-badawczych i rozwiązywania problemów psychologicznych polskiego szkolnictwa muzycznego. Oficjalna współpraca COPSA z Pracownią Psychometryczną PAN i jej ówczesnym kierownikiem Mieczysławem Chojnowskim przyniosła efekty w postaci sprowadzenia z zagranicy standaryzowanych testów zdolności i osiągnięć muzycznych. Powołany w 1957 roku przy COPSA Międzyuczelniany Zespół ds. Badania Zdolności Muzycznych, którego kierownikiem została prof. Maria Manturzevska, dokonał na polskiej populacji adaptacji i normalizacji testów Releigha M. Drake’a, Stephena E. Farnuma i Herberta D. Winga. W tym również czasie powstała na prawach eksperymentu pierwsza poradnia psychologiczna dla szkół muzycznych w Warszawie prowadzona przez Manturzevską (1999). W latach 60. tworzone były nowe poradnie przy szkołach muzycznych, organizowano również seminaria i konferencje psychologiczne dla nauczycieli-muzyków. Na przełomie lat 60. i 70. pod kierunkiem Manturzevskiej został zrealizowany program badawczy nad psychologicznymi wyznacznikami powodzenia w studiach muzycznych. Niestety, z powodu m.in. braku formalnego nadzoru merytorycznego ze strony COPSA, w latach 70. zaczęła zanikać sieć poradni psychologicznych. Dopiero od 2008 roku Centrum Edukacji Artystycznej (CEA) jako specjalistyczna jednostka nadzoru pedagogicznego nad publicznymi i niepublicznymi szkołami i placówkami artystycznymi stopniowo reaktywuje ideę specjalistycznej pomocy psychologicznej dla szkolnictwa artystycznego. Początkowo utworzono trzy punkty konsultacyjne poradnictwa psychologicznego wykonujące zadania na rzecz szkół muzycznych. Natomiast od roku 2011 podejmuje się systemowe działania na rzecz rozwoju poradnictwa dla wszystkich typów szkół artystycznych. Aktualny model profesjonalnej opieki psychologiczno-pedagogicznej nad uczniami szkół muzycznych, plastycznych i baletowych jest unikalny w skali europejskiej. Trzon tego modelu stanowią Specjalistyczne Poradnie Psychologiczno-Pedagogiczne Centrum Edukacji Artystycznej (SPPP CEA).

DZIAŁALNOŚĆ SPECJALISTYCZNYCH PORADNI PSYCHOLOGICZNO-PEDAGOGICZNYCH CEA

Podstawą prawną działalności SPPP CEA jest *Zarządzenie nr 3/2015 Dyrektora Centrum Edukacji Artystycznej w sprawie utworzenia Specjalistycznych Poradni Psychologiczno-Pedagogicznych CEA*¹. Poradnie wchodzą w skład struktury

¹ Zarządzenie dostępne jest na stronie: www.cea.art.pl/poradnictwo-psychologiczno-pedagogiczne.

ry organizacyjnej CEA. Nadzór merytoryczny i finansowy sprawuje nad nimi dyrektor Centrum Edukacji Artystycznej, natomiast wizytator ds. poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego odpowiada za organizację i funkcjonowanie poradni CEA w poszczególnych regionach. Zadania poradni wykonują psycholodzy CEA, którzy jednocześnie zatrudnieni są w szkolnictwie artystycznym na stanowisku psychologa szkolnego. Wymóg ten podyktowany jest troską o zapewnienie adekwatnej pomocy psychologiczno-pedagogicznej przez specjalistów, którzy dobrze znają specyfikę codziennych problemów uczniów, nauczycieli i rodziców. Poradnie zlokalizowane są w szkołach i placówkach prowadzonych przez Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego. W roku szkolnym 2014/2015 działało osiem SPPP CEA w: Bydgoszczy, Lublinie, Warszawie, Gdańsku, Zduńskiej Woli, Kielcach, Białymstoku i Poznaniu. Planuje się utworzenie jeszcze dwóch poradni CEA w Katowicach i Wrocławiu, co zaspokoi zapotrzebowanie na profesjonalną opiekę psychologiczną w całym szkolnictwie artystycznym.

Głównym celem działalności SPPP CEA jest sprawowanie profesjonalnej opieki psychologicznej i pedagogicznej nad szeroko rozumianą społecznością szkół muzycznych, plastycznych i baletowych oraz burs szkolnictwa artystycznego w Polsce. Poradnie CEA urzeczywistniają ten cel przez działalność: a) poradnianą, b) integracyjno-superwizyjną, c) informacyjno-szkoleniową i d) publikacyjno-badawczą. Każdy rodzaj działalności obejmuje specyficzne formy pracy, które prezentuje tabela 1.

Tabela 1. Podstawowe formy działalności SPPP CEA

DZIAŁALNOŚĆ PORADNIANIA	a) konsultacje, b) diagnozowanie, c) opiniowanie, d) pomoc terapeutyczna.
DZIAŁALNOŚĆ INTEGRACYJNO-SUPERWIZYJNA	a) spotkania zapewniające profesjonalne wsparcie dla psychologów i pedagogów szkolnictwa artystycznego w poszczególnych regionach, b) udzielanie konsultacji specjalistom szkolnym z całego kraju.
DZIAŁALNOŚĆ INFORMACYJNO-SZKOLENIOWA	a) warsztaty dla uczniów, rodziców i nauczycieli, szczególnie w szkołach, w których nie zatrudnia się specjalisty szkolnego, b) ogólnopolskie seminaria i konferencje psychologiczno-pedagogiczne.
DZIAŁALNOŚĆ PUBLIKACYJNO-BADAWCZA	a) zeszyty psychologiczno-pedagogiczne CEA, b) monografie, raporty, artykuły, c) projekty badawcze ogólnopolskie i regionalne.

Źródło: opracowanie własne.

Działalność poradniana prowadzona jest głównie poprzez udzielanie konsultacji psychologicznych uczniom, nauczycielom i rodzicom. Bardziej szczegółowe treści konsultacji dotyczących kształcenia artystycznego zanalizowano w dalszej części artykułu. Istotną formę poradnictwa CEA stanowi diagnozowanie uczniów, które możliwe jest dzięki wyposażeniu poradni CEA w standaryzowane testy psychologiczne zarówno z obszaru metod diagnozy *stricte* psychologicznej (m.in. Test Matrycy Ravena, TCT-DP – Rysunkowy Test Twórczego Myślenia Klausa K. Urbana i Hansa G. Jellena, CISS – Kwestionariusz Radzenia Sobie w Sytuacjach Stresowych Normana S. Endlera i Jamesa D.A. Parkera, Wielowymiarowy Kwestionariusz Samooceny MSEI Edwarda J. O'Briena i Samuela Epsteina), jak również diagnozy problemów dotyczących rozwoju artystycznego (m.in. Test Inteligencji Muzycznej Herberta D. Winga, Średnia Miara Słuchu Muzycznego Edwina E. Gordona, Test Twórczych Zachowań KANH Stanisława Popka). Wystawiane przez SPPP CEA opinie psychologiczne w coraz większym stopniu wpływają na codzienną praktykę kształcenia artystycznego, bowiem uwzględniony w nich został szeroki kontekst funkcjonowania artystycznego uczniów oraz sformułowane praktyczne zalecenia dla uczniów w zakresie uczenia się muzyki, plastyki i tańca, dla nauczycieli w zakresie nauczania przedmiotów artystycznych i dla rodziców w zakresie wychowywania dziecka uzdolnionego kierunkowo. Natomiast ostatnia forma działalności poradnianej – pomoc terapeutyczna dla uczniów szkół artystycznych – nabiera w ostatnim czasie stale rosnącego znaczenia. W ramach sesji terapeutycznych psychologów CEA pracowali nad różnymi problemami wynikającymi z zaburzeń w funkcjonowaniu: poznawczym, emocjonalnym, osobowościowym, społecznym i artystycznym uczniów. Wykorzystywali przy tym metody terapeutyczne opracowane na podstawie technik poznawczo-behawioralnych, takich jak: kontrakt terapeutyczny, wywiad, analiza genezy problemów, skalowanie objawów, eksperyment behawioralny, systematyczna desensytyzacja, autoanaliza reakcji poznawczo-emocjonalnych, techniki modyfikacji myśli automatycznych i in.

Działalność integracyjno-superwizyjna służy udzielaniu profesjonalnego wsparcia psychologom i pedagogom szkolnictwa artystycznego dzięki specjalistycznym konsultacjom, a także organizowaniu w poszczególnych regionach regularnych spotkań, na których specjaliści szkolni mają okazję dzielić się refleksjami dotyczącymi mocnych i słabych stron wykonywanego zawodu. Najczęściej poruszane tematy to: opracowanie form współpracy między specjalistami w regionie, metodyka rozwiązywania problemów wychowawczych, formy i metody pomocy psychologiczno-pedagogicznej, poszerzanie umiejętności z zakresu stosowania testów zdolności muzycznych i in. W tych grupach powstaje również wiele wspólnych inicjatyw badawczych podejmowanych w regionach lub makroregionach, mających na celu diagnozowanie problemów z zakresu funkcjo-

nowania psychicznego, wychowawczego i profilaktycznego uczniów w obszarze kształcenia muzycznego, plastycznego i baletowego.

Działalność informacyjno-szkoleniowa to udostępnianie, upowszechnianie i uprzystępnianie wiedzy psychologicznej oraz ćwiczenie kompetencji miękkich u uczniów, rodziców i nauczycieli szkół artystycznych. Ta aktywność z jednej strony polega na prowadzeniu warsztatów psychologicznych, szczególnie w szkołach, w których nie zatrudnia się specjaliści (zwykle są to szkoły muzyczne bez pionu ogólnokształcącego). Najczęstsze tematy to: *Rola świadomości w procesie twórczym artysty; Jak z sukcesem wspierać ucznia w szkole muzycznej, czyli o roli rodziców i nauczycieli; „Oswoić tremę” – warsztaty mające na celu przygotowanie psychofizyczne ucznia do występu; Bezpieczeństwo ucznia szkoły muzycznej; Postawy dorosłych sprzyjające procesowi edukacyjnemu w szkole muzycznej; Korzyści rozwojowe ucznia wynikające z nauki w szkole muzycznej*. Z drugiej zaś strony w ramach opisywanej działalności organizuje się ogólnopolskie przedsięwzięcia związane z problematyką psychopedagogiczną kształcenia artystycznego, takie jak: ogólnopolskie konferencje psychologiczno-pedagogiczne szkolnictwa artystycznego, ogólnopolskie warsztaty dla psychologów i pedagogów szkolnych szkolnictwa artystycznego, seminaria SPPP CEA dla dyrektorów szkół, nauczycieli, psychologów i pedagogów.

W ramach **działalności publikacyjno-badawczej** realizowane są regionalne i ogólnopolskie projekty badawcze, którym towarzyszy sporządzanie raportów, np. 1) *Jakość programów wychowawczych oraz szkolnych programów profilaktyki realizowanych w szkolnictwie artystycznym w roku 2012/2013*, 2) *Diagnoza poczucia bezpieczeństwa uczniów ogólnokształcących szkół i burs artystycznych*, 3) *Diagnoza poziomu zagrożenia uzależnieniami i przemocą w szkolnictwie artystycznym*². Opracowuje się również artykuły dotyczące różnych kontekstów edukacji artystycznej, pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz wychowawczych i profilaktycznych problemów szkolnictwa artystycznego, które publikowane są w „Zeszytach Psychologiczno-Pedagogicznych Centrum Edukacji Artystycznej”³. W ramach działalności publikacyjno-badawczej powstają także monografie na temat szerokiego spektrum psychopedagogicznej problematyki kształcenia artystycznego⁴.

² Raporty dostępne są na stronie: www.ceaart.pl/publikacje-raporty-opracowania.

³ Do chwili obecnej w Wydawnictwie CEA wydano trzy numery „Zeszytów Psychologiczno-Pedagogicznych CEA” pod następującymi tytułami: *Wybrane zagadnienia z zakresu problematyki wspierania ucznia oraz udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkołach artystycznych* (nr 1, 2013), *Konteksty edukacji artystycznej i pomocy psychologiczno-pedagogicznej* (nr 2, 2014); *Wychowawcza i profilaktyczna funkcja szkoły artystycznej* (nr 3, 2015).

⁴ Aktualnie w Wydawnictwie CEA trwają prace nad monografią Urszuli Bissinger-Ćwierz pt. *Psychopedagogiczne metody pracy z uczniem najmłodszym i uczniem ryzyka dysleksji w szkole muzycznej. Poradnik dla nauczycieli klas instrumentalnych zawierający ponad 50 ćwiczeń i zabaw wspomagających grę na instrumencie*.

Osoby zainteresowane szczegółowymi danymi dotyczącymi wyżej opisanych form działalności SPPP CEA odsyłam do sprawozdania z roku 2014/2015, które znajduje się na stronie internetowej Centrum Edukacji Artystycznej⁵. Natomiast w dalszej części artykułu chciałabym dokonać syntetycznej analizy najczęściej odnotowywanych w praktycznej działalności poradnianej problemów dotyczących kształcenia artystycznego oraz odnieść je do kontekstów teoretycznych rozważań obecnych w wybranej polskiej i zagranicznej literaturze przedmiotu. Będzie to dobra egzemplifikacja współzależności teorii i praktyki. Z jednej strony bowiem problemy pojawiające się w literaturze przedmiotu mają swoje odzwierciedlenie w praktyce poradnianej, przez co praca psychologów CEA zyskuje zarówno swoje uzasadnienie teoretyczne, jak i poszerzenie zakresu metodycznego. Z drugiej zaś strony praktyka poradniana stanowi przyczynek do nowych opracowań teoretycznych, które wzbogacają wiedzę na temat funkcjonowania psychofizycznego uczniów szkół artystycznych.

PROBLEMY ZWIĄZANE Z KSZTAŁCENIEM ARTYSTYCZNYM

Wybrane – specyficzne tylko dla szkolnictwa muzycznego, plastycznego i baletowego – problemy zostały wyodrębnione na podstawie 70 sprawozdań psychologów CEA z okresu od września 2014 roku do czerwca 2015 roku. Problemy te można pogrupować w następujące kategorie: a) strategie radzenia sobie z treścią, b) techniki efektywnego ćwiczenia na instrumencie, c) inhibitory rozwoju artystycznego, d) budowanie zasobów osobowościowych i adekwatnej samooceny, e) wzmacnianie motywacji ucznia do nauki przedmiotów artystycznych, f) relacje uczeń–nauczyciel przedmiotu głównego. Szczegółowe treści dotyczące każdej kategorii, która stanowiła przedmiot konsultacji psychologicznych, ilustruje tabela 2.

Tabela 2. Konsultacje psychologiczne uczniów i nauczycieli dotyczące kształcenia artystycznego

Problemy w zakresie kształcenia artystycznego	Treść konsultacji psychologicznych
Efektywne strategie radzenia sobie z treścią	– analiza automatyzmów myślowych: a) w trakcie przygotowywania się do występu, b) podczas trwania występu, c) po występie, – restrukturalizacja kognitywna, kotwiczenie myślenia pozytywnego, – ćwiczenia afirmacyjne, relaksacyjne (oddechowe, rozluźniające), wizualizacja gry na scenie.

⁵ Zob.: www.cea.art.pl/poradnictwo-psychologiczno-pedagogiczne.

Techniki efektywnego ćwiczenia na instrumencie	<ul style="list-style-type: none"> – strategie myślenia i pracy mentalnej podczas gry na instrumencie, – strategie pracy nad pamięcią muzyczną, – znaczenie zaangażowania intelektualnego i emocjonalnego w ćwiczeniu na instrumencie, – wzmacnianie koncentracji uwagi poprzez świadome wykorzystywanie pracy zmysłów: wzroku, słuch i dotyku, – umiejętność zaplanowania pracy (wykonywania zadań): a) jaki jest mój poziom zaawansowania ćwiczenia, b) jaki powinien być mój poziom zaawansowania ćwiczenia, c) dlaczego nie ćwiczę tak, jak powinnam/powinienem? d) co powinnam/powinienem zrobić? – opracowanie strategii ćwiczenia z wykorzystaniem technik poznawczo-behawioralnych.
Rozpoznawanie czynników demotywujących rozwój artystyczny	<ul style="list-style-type: none"> – diagnoza przyczyn niepowodzeń i ukazanie mechanizmów przyczynowo-skutkowych, – wskazanie korzyści wynikających z kształcenia muzycznego, – wypracowanie krótkoterminowych celów edukacyjnych, – korekta harmonogramu dnia, ustalenie miejsca i czasu ćwiczenia, – modyfikacja nawyków spędzania czasu wolnego, uczenie strategii zarządzania sobą w czasie.
Wzmacnianie zasobów osobowościowych ucznia i podnoszenie jego samooceny	<ul style="list-style-type: none"> – podnoszenie poczucia wartości poprzez analizę własnych zasobów, – zwiększanie poczucia pewności siebie na podstawie określenia osiągnięć, – budowanie odporności psychologicznej w sytuacjach trudnych, – wzmacnianie poczucia sprawstwa, – ćwiczenie kompetencji miękkich, – kształtowanie własnej tożsamości artystycznej.
Jak motywować uczniów do nauki przedmiotów artystycznych?	<ul style="list-style-type: none"> – wskazywanie różnych form oddziaływania na motywację wewnętrzną i zewnętrzną, – przy skrajnym zniechęceniu do nauki gry na instrumencie: analiza sposobów aktywizacji z perspektywy nauczyciela, – wskazanie nauczycielowi efektywnych technik organizacji czasu ćwiczenia i czasu wolnego ucznia, – wprowadzanie tablicy motywacyjnej.
Relacje interpersonalne uczeń–nauczyciel przedmiotu głównego	<ul style="list-style-type: none"> – wskazywanie mechanizmów przyczynowo-skutkowych w zachowaniach ucznia i nauczyciela, – ćwiczenie wykorzystywania zasad komunikacji werbalnej i niewerbalnej, – wypracowywanie konstruktywnych strategii rozwiązywania problemu: koleżeńska superwizja.

Źródło: opracowanie własne.

Trema i sposoby radzenia sobie ze stresem ekspozycyjnym zajmują od dawna pierwsze miejsce w rankingu specyficznych problemów szkolnictwa artystycznego, bowiem strach przed występem jest wręcz plagą polskiego szkolnictwa mu-

zycznego (Machnikowska-Peschken 2014, s. 152) i dotyczy również szkolnictwa baletowego (Noremborg 2013, s. 73). Natomiast uczniowie szkół plastycznych radzą sobie z innym rodzajem stresu, który związany jest z oceną artystyczną i „kryzysem twórczości” (Olejniczak 2013, s. 61). W literaturze przedmiotu spotykamy liczne opracowania dotyczące tremy, zarówno o charakterze teoretycznym, jak i praktycznym. W teoretycznych artykułach znajdują się m.in.:

- definicje określające tremę jako stan towarzyszący ekspozycji społecznej związanej z elementami oceniania, presji czasu i braku możliwości poprawienia błędu, co ma miejsce w przypadku koncertu muzycznego i występu tanecznego (Kępińska-Welbel 2001, s. 204),
- opisy trzech rodzajów tremy – przedkoncertowej, koncertowej i pokoncertowej (Klickstein 2009, s. 136–140),
- kategoryzację symptomów tremy – fizjologicznych, poznawczych i behawioralnych (Hallam 2006, s. 102),
- identyfikację towarzyszących tremie lęków związanych z: 1) błędami pamięciowymi, 2) zbytnim napięciem psychofizycznym, 3) dezaprobatą społeczną, 4) poziomem umiejętności, 5) koncentracją myślenia na wykonaniu artystycznym (Lehrer 1987, s. 141–154).

Natomiast w artykułach o charakterze praktycznym podejmowana jest tematyka konkretnych strategii i sposobów radzenia sobie z symptomami tremy, takich jak: psychologiczne warsztaty pracy z tremą, relaksacja z elementami desensytyzacji, cztery kroki przygotowania do występów (Golicz, Sucharowska 2010, s. 135–142), trening sytuacyjny przed występem (Welc 2010, s. 155), etapy przygotowania się do występu: interpretacyjny, techniczny, mentalny/emocjonalny, fizyczny, organizacyjny (Klickstein 2009, s. 155). W *The Musician's Way* – nietłumaczonej na język polski książce Geralda Klicksteina, amerykańskiego profesora gitary z Uniwersytetu Artystycznego Północnej Karoliny – znajduje się bardzo wiele praktycznych podpowiedzi dotyczących przygotowania się do występu. Dobrym przykładem jest *Inwentarz przed koncertem* zawierający dokładnie rozpisane godzinowo etapy treningu osobistego (ćwiczenie, odpoczynek, posiłki, gimnastyka relaksacyjna, kontakt z innymi muzykami) i przygotowania logistycznego (nuty, instrumenty, strój, zegarek, woda, transport) (Klickstein 2009, s. 163). Sporządzenie takiego inwentarza może mieć dla każdego ucznia szkoły muzycznej wartość porządkującą, a przez to zwiększającą poczucie pewności siebie.

Jak łatwo zauważyć, problemy pojawiające się w literaturze przedmiotu znajdują swoje odzwierciedlenie w wyżej opisanej praktyce poradnianej szkolnictwa artystycznego. Podsumowując, można stwierdzić, że konsultacje psychologiczne prowadzone przez psychologów CEA w zakresie radzenia sobie z tremą mają na celu przede wszystkim zwiększenie samoświadomości ucznia w zakresie kontroli napięcia własnego ciała (relaksacja, oddech), odczuwanych emocji i sche-

matów myślenia (kotwiczenie myślenia pozytywnego, ćwiczenia afirmacyjne) i wizualizacji (wyobrażanie sobie siebie grającego na scenie). Można rozszerzyć metodykę pracy poradnianej przez wprowadzenie praktyki osobistego i logistycznego przygotowania się do występu.

Drugim zagadnieniem, z którym spotkać się można tylko w szkołach muzycznych, jest problem świadomego i efektywnego ćwiczenia na instrumencie. Nie wszyscy muzycy, a szczególnie uczniowie szkół muzycznych, zastanawiają się nad tym, w jaki sposób ćwiczą i czy ich ćwiczenie przynosi zamierzone korzyści (Kaczmarek 2010, s. 161). Tymczasem samodzielna praca nad utworem stanowi najbardziej istotny etap w edukacji muzycznej. Bez systematycznego, konsekwentnego i świadomego ćwiczenia nie można w ogóle mówić o postępach. Uczeń wykonuje bowiem 95% swej pracy bez nadzoru pedagoga. Lekcje są przede wszystkim po to, by zweryfikować umiejętności już opanowane oraz przyswoić wiadomości i zdobyć umiejętności nowe. Cały ciężar mozolnej, drobiazgowej pracy z instrumentem, wymagającej tysięcznych powtórek pojedynczych dźwięków, motywów, fraz, całych utworów, pokonywania problemów technicznych i interpretacyjnych, przerzucony jest na samodzielne ćwiczenie ucznia (Bissinger-Ćwierz 2010, s. 92). Psycholodzy CEA, znający specyfikę gry na instrumencie, potrafią pomóc uczniom zarówno w zakresie zaangażowania intelektualnego, emocjonalnego i sensorycznego podczas ćwiczenia, jak i strategii organizacji pracy własnej. Literatura przedmiotu również jest pomocna w tym zakresie. Na przykład Susan Hallam wymienia konkretne strategie ćwiczenia, takie jak: studiowanie samego zapisu nutowego, przegrywanie całego utworu bez zatrzymywania się, przegrywanie z zatrzymywaniem się w celu ćwiczenia poszczególnych części, wybieranie i ćwiczenie tylko określonych części (Hallam 2009, s. 27). Jednak najważniejsze jest, aby wiedzieć, na czym się skupić i jaki cel ćwiczenia osiągnąć. Jak wynika z tabeli 2, psycholodzy CEA, wykorzystując techniki poznawczo-behawioralne, strukturyzują ćwiczenie za pomocą następujących pytań: a) jaki jest mój cel ćwiczenia, b) jaki powinien być mój poziom zaawansowania ćwiczenia, c) dlaczego nie ćwiczę tak, jak powinnam/powiniennem, d) co powinnam/powiniennem zrobić? Z psychologicznego punktu widzenia ważne dla ucznia jest również, aby czynnie poprawiać tzw. bezpieczeństwo muzyczne, opracowując różne wejścia w utworze w przypadku powstania luk pamięciowych (Mornell 2009, s. 206). Wspominany już Klickstein zwraca uwagę na wartość ćwiczeń mentalnych w grze na instrumencie, czyli „przegrywanie” utworów w myśli i budowanie mentalnych „map utworu” (Klickstein 2009, s. 34–37). Na szczególne podkreślenie zasługuje też propozycja rozgrzewki przed ćwiczeniem (*warming up*), którą w polskich szkołach muzycznych praktykuje się rzadko albo wcale. A jest to o tyle istotne, iż przejście z rytmu dnia codziennego do ulotnej sfery muzyki wymaga specjalnego przygotowania ciała i umy-

słu do gry na instrumencie. Rozgrzewka zawierająca elementy: oddechu, rozluźnienia mięśni, uświadomienia sobie celu ćwiczenia, koncentracji na dźwięku/frazie/utworze powinna poprzedzać każdą aktywność muzyczną (Klicksten 2009, s. 37–38). Tę technikę z powodzeniem można wykorzystywać i propagować w poradnictwie CEA.

Do udzielania efektywnej pomocy uczniom szkół artystycznych potrzebna jest duża wiedza na temat czynników demotyujących rozwój artystyczny, które często powodują zgłaszanie się uczniów i nauczycieli do SPPP CEA. Jedną z dróg do rozpoznania tych demotyatorów jest więc praktyka poradniana. Dużą część literatury przedmiotu stanowią opracowania autorstwa praktykujących psychologów i pedagogów szkolnych. Drugą drogą jest aktywność badawcza podejmowana w szkolnictwie artystycznym przez pracowników akademickich, która wnosi nowe spojrzenie na inhibitory rozwoju tanecznego, plastycznego i muzycznego. Okazuje się, że niepowodzenia w szkole baletowej najczęściej dotyczą przedmiotów ogólnokształcących, bowiem uczniowie-tancerze dość wczesnie precyzują swoją drogę zawodową, wkładając całą energię w naukę przedmiotów zawodowych. Inhibitorami specyficznymi dla samego rozwoju tanecznego są: przeciążenia fizyczne, kontuzje, zaburzenia w obszarze orientacji przestrzennej, koordynacji wzrokowo-ruchowej i pamięci kinestetycznej oraz niski poziom samodyscypliny i motywacji (Noremborg 2013, s. 75). W szkołach plastycznych naukę rozpoczynają uczniowie będący w rozwojowym okresie adolescencji, dla którego charakterystyczny jest bunt młodzieńczy polegający na aktywnym sprzeciwie wobec wszystkiego, co młody człowiek postrzega jako ograniczające, stwarzające zagrożenie niespełnienia idealistycznych oczekiwań lub niezgodne z nimi (Oleszkiewicz 2006, s. 63). Wyniki badań wskazują, iż charakter kształcenia plastycznego daje adolescentowi przestrzeń i narzędzia do konstruktywnego wyrażania siebie poprzez sztukę, co pozytywnie wpływa na obniżenie napięcia i zmniejszenie buntu młodzieńczego (Wroński 2014, s. 67–78). Nie można jednak zapomnieć, iż mimo ekspresyjno-projekcyjnej roli sztuki młodzież szkół plastycznych zagrożona jest uzależnieniami od papierosów i alkoholu, a w szczególności od narkotyków⁶. W literaturze przedmiotu obciążenia wynikające ze specyfiki kształcenia muzycznego są obszarem najszczegółowiej opracowanym. Podejmowane przez licznych autorów badania wskazują na różne inhibitory rozwoju muzycznego. I tak np. Ewa Kumik na podstawie badań własnych stworzyła hierarchię czynników demotyujących rozwój, którymi są kolejno: 1) stres spowodowany egzaminami i popisami, 2) ograniczenie czasu wolnego do minimum, 3) długie przebywanie w szkole, 4) nieporozumienia między nauczyciela-

⁶ Dane z tego zakresu zamieszczone są w Raporcie CEA autorstwa Urszuli Bissinger-Ćwierz pt. *Diagnoza poziomu zagrożenia uzależnieniami i przemocą w szkolnictwie artystycznym. Raport z ogólnopolskich badań ankietowych zrealizowanych w 2014 r.*, który dostępny jest na stronie: www.cea.art.pl.

mi, 5) niezdrowa ciągła rywalizacja, 6) alkoholizm nauczycieli (Kumik 2012). Ta ostatnia, szczególnie drażliwa kwestia, rzadko stanowi przedmiot badań w Polsce. Natomiast w innych krajach podejmowane są próby diagnozowania przyczyn nadużywania alkoholu wśród artystów, np. muzyków orkiestrowych w Wielkiej Brytanii (Dobson 2011, s. 240–260). Okazuje się, że picie alkoholu związane jest m.in. z byciem pod ciągłą presją oczekiwań związanych z działalnością artystyczną. Te oczekiwania towarzyszą zarówno dojrzałym muzykom, jak i uczniom szkół muzycznych, przyczyniając się do poczucia zmęczenia psychofizycznego. Do specyficznych przeciążeń doświadczanych przez uczniów zaliczamy również: a) przemęczenie wynikające z codziennego żmudnego ćwiczenia na instrumencie; b) niepokoje związane z publicznymi występami oraz obawy przed oceną słuchaczy i ekspertów muzycznych, które mają znaczący wpływ na samoocenę i poczucie własnej wartości; c) brak wsparcia i zrozumienia ze strony najbliższych, d) jawną i ukrytą artystyczną konkurencję między rówieśnikami (Gluska 2012, s. 65). Biorąc pod uwagę powyższe, należy stwierdzić, że pomoc psychologów CEA w zakresie przezwyciężania trudności uczniów szkół artystycznych koncentruje się głównie na: uświadamianiu przyczyn niepowodzeń i radzeniu sobie z nimi, uczeniu strategii zarządzania sobą w czasie, wypracowywaniu krótkoterminowych celów do osiągnięcia oraz wskazywaniu różnorodnych korzyści wynikających z kształcenia artystycznego.

Świadomość owych korzyści jest niezwykle istotna z punktu widzenia wzmacniania zasobów osobowościowych ucznia i podnoszenia jego samooceny, bowiem kształcenie artystyczne pełni ogromną funkcję ogólnorozwojową. Wspólnymi korzyściami, które wynosi z nauki każdy uczeń szkoły muzycznej, plastycznej i baletowej, są: a) w zakresie funkcji poznawczych – rozwój wiedzy i warsztatu pracy artystycznej, b) w zakresie funkcji rozwojowych – rozwój struktur mózgowych, usprawnianie aparatu gry, rozwój sensomotoryczny, zwiększanie elastyczności ciała, rozwój kinestetyczny, c) w zakresie funkcji wychowawczych – kształtowanie samodyscypliny, perfekcjonizmu, wytrwałości w podejmowaniu działań, umiejętności organizacji pracy, współdziałania i wzmacniania więzi społecznych, d) w zakresie funkcji ekspresyjno-kreatywnych – wyrażanie własnej osobowości poprzez sztukę, kontaktowanie się ze światem za pośrednictwem muzyki, plastyki i tańca, e) w zakresie funkcji motywacyjnych – podwyższony stan gotowości do dalszej pracy twórczej (por. Popek 2003, Żylińska 2013, Wojtanowska-Janusz 2014, Krygier 2014). W ramach poradnictwa CEA powstały dwie broszury ujmujące w syntetyczny sposób powyższą tematykę: *Dlaczego warto kształcić się w szkole muzycznej?* i *Dlaczego warto kształcić się w szkole plastycznej?* autorstwa Barbary Wojtanowskiej-Janusz i Magdaleny Krygier⁷. Przyjmując szerszą perspektywę, należy stwierdzić, iż jakość spostrzegania otaczają-

⁷ Obydwie broszury zamieszczone są na stronie: www.cea.art.pl/publikacje-raporty-opracowania.

cego świata determinują mechanizmy osobowościowe człowieka. A zatem o powodzeniu w działalności muzycznej, plastycznej i tanecznej decydują nie tylko specyficzne zdolności kierunkowe, lecz także cała osobowość artysty-ucznia, w tym jego: potrzeby psychiczne, samoocena, postawy i poczucie wartości (Napura 2005, s. 249). Manturzevska stworzyła portret osobowościowy ludzi z wybitnymi osiągnięciami artystycznymi, którzy: a) są intelektualnie i emocjonalnie zafascynowani uprawianiem swojej dziedziny sztuki, b) koncentrują wszystkie siły psychiczne na pracy, c) nie zrażają się trudnościami, wytrwale i z uporem dążą do wykonywania zadań, d) są aktywni i chętni do podejmowania nowych wyzwań, e) są pewni swojego zdania i posiadają wewnętrzny układ odniesienia (Manturzevska 1980). Artyści ogólnie charakteryzują się wyjątkowo silną potrzebą twórczej ekspresji. Poziom owej ekspresji silnie koreluje z poziomem samozadowolenia, a ten z kolei jest podstawą samooceny. U artystów samoocena w głównej mierze opiera się na ocenie występów publicznych dokonywanej przez samego siebie lub przez ekspertów (Nogaj 2014, s. 52). Ponadto jako składnik motywacji zależy od: natężenia potrzeb, wartości celu i subiektywnego prawdopodobieństwa osiągnięcia sukcesu (Napura 2005, s. 253). Na tym głównie opiera się pomoc psychologiczna w ramach SPPP CEA, gdzie psycholodzy koncentrują się na: wzmacnianiu poczucia pewności i sprawstwa oraz budowaniu poczucia tożsamości artystycznej ucznia.

Najtrudniejszym zadaniem pedagoga, niezależnie od tego, jakiego przedmiotu artystycznego uczy – gry na instrumencie, wokalistyki, rysunku, malarstwa, rzeźby, tańca klasycznego, ludowego czy współczesnego – jest budowanie motywacji dzieci i młodzieży. Jak pisze Andrzej Janowski:

Jeśli chce się spowodować jakiegokolwiek postępowanie u innych ludzi, to nie ma innej drogi, jak budzenie motywacji, ukazywanie perspektyw, dodawanie odwagi, jednym słowem spowodowanie, by człowiek sam zechciał uzyskać to, co dla niego dobre i by dla tej sprawy potrafił mobilizować samego siebie (Janowski 1980, s. 212).

Nadrzędny cel pracy pedagogicznej to rozwinąć samodzielność poznawczą ucznia, „dać uczniowi jak najszybciej takie gruntowne przygotowanie, aby pedagog przestał mu być potrzebny” (Neuhaus 1970, s. 31). W pedagogice artystycznej postrzega się nauczyciela jako mistrza, który ma nie tylko uczyć, ale także wychowywać, przede wszystkim przez bycie wzorem osobowym dla ucznia (Konaszkiwicz 2012, s. 62). Bowiem nauczyciel najmniej może przekazać za pośrednictwem tego, co mówi, jest w stanie więcej zdziałać tym, co robi, a najskuteczniej wpływa na wychowanków przez to, kim jest (Bissinger-Ćwierz 2008, s. 206).

Zaskakujące wyniki badań uzyskała Małgorzata Chmurzyńska. Wskazują one, iż większość obserwowanych nauczycieli szkół muzycznych „zachowywała

się w sposób świadczący o braku świadomości, że istnieje związek między ich postępowaniem a motywacją ucznia” (Chmurzyńska 2012, s. 323). A przecież liczne badania empiryczne dowodzą, iż oczekiwania nauczyciela bezpośrednio przekładają się na zachowanie ucznia. Badaczka sformułowała przy tym następujący wniosek: „uczniowie zwykle osiągają takie rezultaty (pozytywne i negatywne), jakich oczekują od nich nauczyciele; uczeń, który osiąga lepsze rezultaty niż oczekuje nauczyciel, jest przez niego negatywnie oceniany” (Chmurzyńska 2012, s. 317). A zatem oczekiwania nauczyciela mają ogromny wpływ na osiągnięcia i motywację ucznia. Optymistyczne podejście do ucznia powoduje zwykle lepsze osiągnięcia artystyczne, a pesymistyczne nastawienie nauczyciela może zakłócić proces rozwoju artystycznego ucznia. Dodatkowo nadmierny krytycyzm nauczycieli i ich szczególna koncentracja na błędach pogłębiają demotywację wychowanków (Hallam 2006, s. 146). Natomiast czynnikiem, który bardzo intensywnie wyzwała potrzebę aktywności artystycznej u uczniów, jest emocjonalne zaangażowanie samego nauczyciela. Własna pasja artystyczna – muzyczna, plastyczna, taneczna – najskuteczniej „zaraża” ucznia. Jednak trudno powiedzieć, aby nauczyciele szkół muzycznych „zarażali” swoich uczniów, ponieważ zasadniczo podczas lekcji albo w ogóle nie grają, albo ograniczają się do demonstracji jedną lub obiema rękami krótkich fragmentów utworu, nie improwizują też ani nie grają dla przyjemności (Neuhaus 1970, Chmurzyńska 2012). Ponadto lekcje odbywają się w sposób schematyczny, zrutynizowany i nudny. Podczas obserwacji większości zajęć nie odnotowano jakichkolwiek prób zaktywizowania uczniów, urozmaicenia nauki w postaci zabaw muzycznych, zainteresowania uczestników różnymi możliwościami brzmieniowymi instrumentu (Chmurzyńska 2012, s. 316–333). Zwracanie uwagi nauczycielom na wyżej opisane mechanizmy przyczynowo-skutkowe w zakresie motywowania uczniów do osiągnięć artystycznych należy do najważniejszych etapów pracy psychologów CEA.

W kontakcie z uczniami niezwykle istotne są relacje interpersonalne. Na owe relacje nauczyciel–uczeń obok osobowości samych uczniów największy wpływ mają osobista historia życia nauczyciela i jego dawne relacje ze swoimi nauczycielami. Problemy z przeszłości często projektowane są w mniej lub bardziej świadomy sposób bezpośrednio na uczniów (Hallam 2006, s. 177). Dlatego tak ważna jest ciągła praca nauczyciela nad samym sobą, nad kontrolą swoich uczuć, postaw i potrzeb. Stałe zwiększanie własnej samoświadomości osobistej i zawodowej pozwala na stawanie się pedagogiem refleksyjnym, który odpowiada sobie na następujące pytania: Kim jestem jako człowiek? Kim jestem jako pedagog? Jaki jest cel mojej pracy? W jakim kierunku podążam? Kogo uczę i wychowuję? W jaki sposób uczę i wychowuję? (Konaszkiwicz 2012, s. 49). Współczesna edukacja jawi się jako relacja dwóch równorzędnych podmiotów: ucznia i nauczyciela, lekcja zaś staje się miejscem spotkania, dialogu, gdzie dominują takie postawy, jak: cierpliwość, wyrozumiałość, ciepło emocjonalne, przyjazny stosunek i sympatia oka-

zywana uczniowi (Kotusiewicz 2000, s. 17–22). Podstawą relacyjnego układu nauczyciel–uczeń są kompetencje psychologiczne pedagoga, m.in. w zakresie werbalnej i niewerbalnej komunikacji interpersonalnej. Tymczasem z badań Chmurzyńskiej wynika, iż większość nauczycieli-instrumentalistów ma znaczące braki w stosowaniu pozytywnych strategii komunikacyjnych, bowiem rzadko formułują pochwały, a jeśli już to robią, zwykle ograniczają się do ogólnikowych i zdawkowych („no, nieźle”), natomiast przesadnie podkreślają błędy. Uwagi wypowiedane są często tonem ironicznym, w formie retorycznych pytań, z towarzyszeniem nerwowych ruchów i ciężkich westchnień. Ponadto, niezależnie od wieku ucznia, etapu kształcenia i zdolności, wszystkie uwagi od jednego nauczyciela są podobnie formułowane i dotyczą tych samych problemów, a bezpardonowe przerywanie gry ucznia oraz przekazywanie zbyt dużej liczby uwag i wskazówek staje się normą (Chmurzyńska 2012, s. 331–332). Można więc stwierdzić, że nauczyciele, prowadząc lekcje w tradycyjnej formule mistrz–uczeń, nie odczuwają potrzeby budowania z uczniem relacji partnerskich. Walka z tą tendencją stanowi główny przedmiot pracy psychologów SPPP CEA, którzy sugerują potrzebę zorganizowania koleżeńskich superwizji umożliwiających nauczycielom pozyskanie bezcennych informacji zwrotnych od innych kolegów-nauczycieli na temat poziomu swojej komunikacji z uczniem i atmosfery podczas lekcji.

ZAKOŃCZENIE

Głównym celem artykułu było wskazanie, iż specjalistyczne poradnictwo psychologiczno-pedagogiczne Centrum Edukacji Artystycznej stanowi istotną formę wsparcia psychologicznego, które otrzymują uzdolnieni uczniowie szkół artystycznych. Pośrednio wsparcie to możliwe jest dzięki działalności szkoleniowej, badawczej, publikacyjnej i superwizyjnej psychologów CEA, natomiast formę wspierania bezpośredniego stanowią działania poradniane. Pomoc w zakresie problemów doświadczanych w trakcie kształcenia muzycznego, plastycznego i baletowego dotyczy głównie radzenia sobie z treścią, efektywnego ćwiczenia, demotywowatorów i sposobów motywowania do aktywności artystycznej, zasobów osobistych i relacji interpersonalnych uczniów–nauczyciel. Pomoc ta ma znaczenie nie tylko dla uczniów, ale również dla ich rodziców, a przede wszystkim dla nauczycieli. Bowiem to pedagodzy w głównej mierze odpowiedzialni są za jakość edukacji artystycznej. Im głębsza jest ich samoświadomość, tym lepszy staje się kontakt z uczniem, tym więcej wzajemnego szacunku, emocjonalnego wsparcia i osiągnięć artystycznych.

Ponadto należy podkreślić, iż rola nauczyciela, w tym pedagoga-artysty, we współczesnym świecie zmienia się zasadniczo. Każdy pedagog oprócz tradycyjnej roli nauczyciela, przekazującego w odpowiedni sposób określone wiadomości i umiejętności, pełni również funkcję wychowawcy. Niestety praktyka często wy-

głąda tak, że nauczyciele przedmiotów artystycznych, przeciążeni pracą, koncentrują się głównie na sprawach dydaktycznych z pominięciem wychowawczych. Wydaje się, że ma to miejsce szczególnie w szkołach muzycznych i baletowych, w których dominuje nastawienie na efekty działania, często połączone z pewną nieuwagą, brakiem umiejętności i niechęcią wielu nauczycieli-artystów do skupienia się na szerszym, wychowawczym kontekście pracy uczniów.

Wychowanie wymaga czujności, zaangażowania, poszukiwania odpowiednich rozwiązań, a przede wszystkim daru ze swojego czasu. Jest jednak konieczne i nauczyciel, który zwalnia się z dbałości o sprawy wychowawcze w swojej pracy, sprzeniewierza się misji związanej z zawodem (Konaszkiewicz 2012, s. 63).

BIBLIOGRAFIA

- Bissinger-Ćwierz U. (2008), *Kompetencje zawodowe nauczyciela szkoły muzycznej w aspekcie psychologicznym*, [w:] W. Limont, B. Didkowska (red.), *Edukacja artystyczna a metafora*, Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Bissinger-Ćwierz U. (2010), *Emocjonalne funkcjonowanie uczniów szkół muzycznych*, [w:] M. Manturzevska, B. Kamińska, A. Gluska (red.), *Poradnictwo psychologiczne w polskich szkołach muzycznych*, Warszawa–Bydgoszcz: Centrum Edukacji Artystycznej.
- Chmurzyńska M. (2012), *Kompetencje nauczyciela instrumentu. Stan pożądaný–stan rzeczywisty*, [w:] A. Michalski (red.), *Tożsamość pedagogiki muzyki*, Gdańsk: Wydawnictwo Athenae Gedanenses.
- Dobson M. (2011), *Insecurity, professional socialibility and alcohol: Young freelance musicians' perspectives on work and life in the music profession*, „Psychology of Music”, vol. 39, 2, 240–260.
- Gluska A. (2010), *Charakterystyka pomocy psychologicznej w świetle trudności doświadczanych przez uczniów szkół muzycznych*, [w:] M. Manturzevska, B. Kamińska, A. Gluska (red.), *Poradnictwo psychologiczne w polskich szkołach muzycznych*, Warszawa–Bydgoszcz: Centrum Edukacji Artystycznej.
- Golicz M., Sucharowska Z. (2010), *Opis warsztatu pracy z tremą oparty na doświadczeniach muzycza i psychologa*, [w:] M. Manturzevska, B. Kamińska, A. Gluska (red.), *Poradnictwo psychologiczne w polskich szkołach muzycznych*, Warszawa–Bydgoszcz: Centrum Edukacji Artystycznej.
- Hallam S. (2009), *Jak nauczać, by uczenie się muzyki było skuteczne*, [w:] B. Kamińska, M. Zagrodzki (red.), *Ćwiczenie w rozwoju i działalności muzyka wykonawcy*, Warszawa: Uniwersytet Muzyczny Fryderyka Chopina.
- Hallam S. (2006), *Music Psychology in Education*, Londyn: Bedford Way Papers, UCL Institute of Education.
- Janowski A. (1980), *Psychologia społeczna a zagadnienia wychowania*, Wrocław: WSiP.
- Kaczmarek S. (2010), *Efektywne sposoby ćwiczenia na instrumencie*, [w:] M. Manturzevska, B. Kamińska, A. Gluska (red.), *Poradnictwo psychologiczne w polskich szkołach muzycznych*, Warszawa–Bydgoszcz: Centrum Edukacji Artystycznej.
- Kępińska-Welbel J. (2001), *Trema*, [w:] M. Manturzevska (red.), *Psychologiczne podstawy kształcenia muzycznego*, Warszawa: Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina.
- Klickstein G. (2009), *The Musician's Way. A Guide to Practice, Performance and Wellness*, Nowy Jork: Oxford University Press.

- Konaszkiewicz Z. (2012), A. Michalski (red.), *U podstaw pedagogiki muzycznej w perspektywie przeszłości i przyszłości*, [w:] *Tożsamość pedagogiki muzyki*, Gdańsk: Wydawnictwo Athenae Gedanenses.
- Kotusiewicz A.A. (2000), *Pytanie o nauczyciela*, [w:] A.A. Kotusiewicz (red.), *Mysł pedeutologiczna i działanie nauczyciela*, Białystok: Wydawnictwo Żak.
- Krygier M. (2014), *Korzyści wynikające z kształcenia w szkole plastycznej*, „Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne Centrum Edukacji Artystycznej”, 2, 59–65.
- Kumik E. (2012), *Postrzeganie środowiska szkolnego przez absolwentów szkół muzycznych*, [w:] A. Michalski (red.), *Tożsamość pedagogiki muzyki*, Gdańsk: Wydawnictwo Athenae Gedanenses.
- Lehrer P.M. (1987), *A review of the approaches of the management of tension and stagefright in music performance*, „Journal of Research in Music Education”, 35 (3), 143–152.
- Machnikowska-Peschken M. (2014), *Czy można uzdrowić „muzyczną schizofrenię”? – kilka uwag w sprawie „Raportu o stanie szkolnictwa muzycznego I stopnia”*, „Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne Centrum Edukacji Artystycznej”, 2, 149–154.
- Manturzevska M. (1980), *Rola cech osobowości w działalności muzycznej*, [w:] *Podstawy kształcenia muzycznego*, t. II: *Materiały pomocnicze dla nauczycieli szkół i ognisk artystycznych*, Warszawa: Centralny Ośrodek Pedagogiczny Szkolnictwa Artystycznego, 21–31.
- Manturzevska M., Kamińska B., Gluska A. (red.) (2010), *Poradnictwo psychologiczne w polskich szkołach muzycznych*, Warszawa–Bydgoszcz: Centrum Edukacji Artystycznej.
- Manturzevska M. (1999), *Tu się zaczęła nasza służba*, [w:] W. Jankowski, A. Zemła (red.), *Pierwsza szkoła umuzykalniająca w powojennej Warszawie*, Warszawa: Wydawnictwo PSM I st. nr 1 im. Oskara Kolberga.
- Mornell A. (2009), *Ćwiczenie celowe i trzy stadia biegłości*, [w:] B. Kamińska, M. Zagrodzki (red.), *Ćwiczenie w rozwoju i działalności muzyka wykonawcy*, Warszawa: Uniwersytet Muzyczny Fryderyka Chopina.
- Napora E. (2005), *Mechanizmy osobowości uczenia i ich związek z percepcją jakości obrazu nauczyciela*, [w:] W. Limont, K. Nieledek-Zawadzka (red.), *Dylematy edukacji artystycznej*, t. I: *Edukacja artystyczna wobec przemian w kulturze*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Neuhaus H. (1970), *Sztuka pianistyczna. Notatki pedagoga*, Kraków: Polskie Wydawnictwo Muzyczne.
- Nogaj A. (2014), *Rola cech osobowości w edukacji muzycznej z perspektywy psychologów*, „Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne Centrum Edukacji Artystycznej”, 2, 47–54.
- Noremberg J. (2013), *Uwarunkowania osiągnięć edukacyjnych uczniów szkół baletowych*, „Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne Centrum Edukacji Artystycznej”, 1, 71–79.
- Olejniczak E. (2013), *Psychologiczne uwarunkowania rozwoju zdolności plastycznych u dzieci i młodzieży*, „Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne Centrum Edukacji Artystycznej”, 1, 41–44.
- Oleszkiewicz A. (2006), *Bunt młodzieńczy. Uwarunkowania. Formy. Skutki*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Popek S. (2003), *Człowiek jako jednostka twórcza*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Welc M. (2010), *Znaczenie osoby pedagoga w kształtowaniu odpowiednich postaw i nawyków w zakresie technologii występu i postrzegania tremy przez uczniów w początkowej fazie nauki*, [w:] M. Manturzevska, B. Kamińska, A. Gluska (red.), *Poradnictwo psychologiczne w polskich szkołach muzycznych*, Warszawa–Bydgoszcz: Centrum Edukacji Artystycznej.
- Wojtanowska-Janusz B. (2014), *Wpływ muzyki i edukacji muzycznej na rozwój dzieci i młodzieży*, „Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne Centrum Edukacji Artystycznej”, 2, 35–46.
- Wroński R. (2014), *Charakterystyka buntu młodzieńczego młodzieży uzdolnionej plastycznie*, „Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne Centrum Edukacji Artystycznej”, 2, 67–78.
- Żylińska M. (2013), *Muzyka w mózgu. Poradnik kieszonkowy CENSA*, Warszawa: Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych.

SUMMARY

Significant form of psychological support for gifted students of music, visual-art and ballet schools is a specialized psychological and educational counselling Centre of Arts Education. A form of indirect support are information training and additional research action aimed at helping parents and teachers of art schools as well as integration-supervisory action aimed at supporting educational specialists of artistic schools. In contrast, psychological and educational counselling is a form of direct support for students in solving specific artistic education-related problems: coping with stage fright, effective exercises for an instrument, motivating factors and inhibitors of artistic development, personality and self-esteem resources, student-teacher interpersonal relations. These problems were presented in a broad context of theoretical considerations present in Polish and foreign literature.

Keywords: counselling CAE; music, visual-art and ballet schools; psychopedagogical problems of artistic education

