

Katarzyna Krasoń

Skala Postaw Twórczych versus Odtwórczych (SPTO)

**Podręcznik do testu w wersji dla szkoły podstawowej
klas I - III**

Kraków 2011

Wydawnictwo:

© **Ministerstwo Edukacji Narodowej, Kraków 2011**

Wszelkie prawa zastrzeżone, kopiowanie, przedruk i rozpowszechnianie całości lub fragmentów bez zgody wydawcy zabronione.

Podręcznik opracowany został w ramach projektu: „Opracowanie narzędzi diagnostycznych i materiałów metodycznych wspomagających proces rozpoznawania predyspozycji i zainteresowań zawodowych uczniów” realizowanego przez Krakowską Akademię im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego



Spis treści

| | |
|---|----|
| Wstęp..... | 4 |
| 1. Twórczość czy kreatywność dziecka w wieku wczesnoszkolnym – podstawy diagnozy w wyborze..... | 6 |
| 1.1. Istota twórczości i rozumienie kreatywności..... | 6 |
| 1.2. Kierunki badań nad twórczością - kreatywnością..... | 11 |
| 1.3. Pomiar potencjalności..... | 13 |
| 2. Opis kwestionariusza (SP Postawa twórcza dziecka – poszukiwanie strategii poznania..... | 16 |
| 2.1. Istota postawy twórczej. Postawa a ustosunkowanie..... | 16 |
| 2.2. Kwestionariusze postawy twórczej – rekonosans..... | 17 |
| 3. Koncepcja Skali Postaw Twórczych i Odtwórczych przeznaczona dla uczniów klas I-III Szkoły Podstawowej..... | 19 |
| 3.1. Konstrukcja narzędzia SPTO | 19 |
| 3.2. Klucz..... | 23 |
| 3.3. Psychometryczne właściwości Skali Postaw Twórczych i Odtwórczych (SPTO)..... | 25 |
| 3.3.1. Rzetelność narzędzia | 25 |
| 3.3.2. Trafność narzędzia..... | 27 |
| 3.3.3. Opis grupy normalizacyjnej. Informacje ogólne | 34 |
| 3.4. Opis procedury zastosowania SPTO | 41 |
| 3.4.1. Analiza i interpretacja wyników w wersji dla nauczyciela | 43 |
| 3.4.2. Informacja zwrotna dla dziecka wypełniającego skalę..... | 47 |
| 3.4.3. Arkusz zapisu wyników | 49 |
| Bibliografia..... | 50 |
| Spis tabel | 54 |
| Aneks..... | 55 |
| Załącznik 1. SKALA POSTAW TWÓRCZYCH I ODTWÓRCZYCH PRZEZNACZONA DLA UCZNIÓW KLAS I-III SZKOŁY PODSTAWOWEJ..... | 55 |
| Załącznik 2. TABELA PORÓWNAWCZA WYNIKÓW..... | 74 |

„Twórczy charakter rozwoju możliwy jest tylko wtedy, jeżeli każda z nieograniczonej wielości istot, kształtując siebie w łonie gotowej już rzeczywistości, dorzuca coś bezwzględnie nowego. Ostateczną tedy metafizyczną hipotezą jest bezwzględna wielość indywidualności, z których każda, tworząc coś nowego w doświadczeniu, jednocześnie sama się rozwija. Jak rozwój świata idzie w kierunku coraz to potężniejszego twórczego procesu, tak też rozwój indywidualności jest ich wznoszeniem się na coraz to wyższy poziom twórczości. Budując rzeczywistość, która sama jest coraz bardziej dynamiczna i samorzutna, coraz mniej bierna, która, jak w świecie idealnym, polega na nieustającej, wciąż nowej czynności – indywidualność nie tylko tworzy, lecz zarazem otwiera sobie do przyszłej twórczości coraz to szersze, nieograniczenie wzrastające pole”.

Florian Znaniecki

Wstęp

Deklarowana wiedza dotycząca twórczego rozwoju dzieci zdaje się być znaczna, temat to bowiem w ostatnim czasie niebywale modny¹ i podejmowany z rozmaitych perspektyw. Widoczny jest głównie w ogólnym nastawieniu na poszukiwanie nowatorskich strategii edukacyjnych, wyznaczających za punkt najistotniejszy stymulację potencjału twórczego uczniów, ale też systematyczny rozwój metod jego pomiaru. I choć w spojrzeniu psychopedagogów twórczości można odszukać stwierdzenia kategorycznie uznające, iż dziecko jest twórcą naturalnym (w sferze biologicznej na przykład, aktywność dorosłej jednostki ogranicza się jedynie do przetrwania, zaś aktywność najmłodszych jest całkowicie poświęcona budowaniu siebie²), to jednak i pojawiają się na ten temat opinie odmienne, głównie bazujące na dociekaniach Keith'a Sawyera³, które jasno demaskują naiwność takiej ortodoksji. Dzieci są natomiast spontaniczne, otwarte na rozwiązania, bowiem nie posiadają kostycznej wiedzy, umiejętności i gotowych schematów, są zatem „zdolne do twórczości płynnej”⁴, pospolitej, codziennej. Potrzebują jednak owej twórczości dla eksploracji świata, co stanowi niejako potrzebę pierwszorzędową, której zaspokojenie jest absolutną koniecznością dla optymalnego rozwoju istoty ludzkiej w okresie wzrostu.

Jednostka twórcza – rozumiana tu jako osoba podejmująca aktywność o rzeczywistych cechach innowacyjności, oryginalności, dającą się waloryzować estetycznie⁵ i koncepcyjnie -

¹ Ciekawe rozważania na ten temat, a także przestrogi odnajdziemy w publikacji Krzysztofa J. Szmidta, *ABC kreatywności*, Centrum Doradztwa i Informacji Difin, Warszawa 2010, s. 8 i dalsze.

² A. Trojanowska-Kaczmarek, *Dziecko i twórczość*, Ossolineum, Wrocław 1971, s. 57.

³ Zob. K. R. Sawyer, *Explaining Creativity. The Science of Human Innovation*, Oxford University Press, New York 2006.

⁴ Cenna okazuje się w tym kontekście argumentacja Krzysztofa J. Szmidta, zob. tenże, *Mity na temat twórczości dzieci i próba ich dekonspiracji*, [w:] *Twórczość dzieci i młodzieży. Stymulowanie – badanie – Wsparcie*, red. K. J. Szmidt, W. Ligęza, Ośrodek Twórczej Edukacji, Polskie Stowarzyszenie Kreatywności, Kraków 2009, s. 10.

⁵ A. J. Cropley, *Defining and measuring creativity: are creativity tests worth using?* "Roeper Review", 2000, vol. 23, issue 2.

potrafi rozwiązywać różnorodne problemy otwarte, generuje wiele propozycji rozwiązań, które łączy w sposób niezwykły, tworząc rozmaite kategorie oparte o odległe częstokroć skojarzenia, przełamując jednocześnie algorytmy, przekraczając granice⁶ wytyczone rozwiązaniem tuzinkowym. Dzięki temu osoby twórcze potrafią wykazywać inicjatywę w działaniu, podążają ku zmianom, doskonaleniu, a także reprezentują głęboki i krytyczny namysł nad rzeczywistością zastaną⁷. Dążeniem do aktualizacji rozwoju dziecka w kierunku autentycznej kreatywności będzie zatem zadaniem najistotniejszym z punktu widzenia realizacji aktualnych wyzwań edukacyjnych i dostosowania oferty kształcenia do zmieniającej się rzeczywistości. Nie bez znaczenia pozostanie przeto i droga poznawania owego potencjału, ale też i samego ustosunkowania się dziecka do twórczości, co stało się obszarem poszukiwań prezentowanego w niniejszym opracowaniu narzędzia.

⁶ Ibidem.

⁷ Por. Z. Kwieciński, *Młodzież wobec wartości i norm życia społecznego*, Wydawnictwo Uniwersytetu im. M. Kopernika, Toruń 1987.

1. Twórczość czy kreatywność dziecka w wieku wczesnoszkolnym – podstawy diagnozy w wyborze

1.1. Istota twórczości i rozumienie kreatywności

Zainteresowania współczesnych badaczy twórczości ogniskują się na całościowo traktowanym rozwoju jednostki twórczej, a nie na wyizolowanym procesie twórczym. Uważa się, bowiem, iż zjawiska kreatywności nie da się wyjaśnić w całości poziomem rozwoju myślenia twórczego, należy przyznać istotną rolę także motywacji⁸ i procesom emocjonalnym. Można w tym miejscu odwołać się do holistycznego ujęcia twórczości w postaci modelu „Stylu Twórczego Zachowania” sformułowanego przez Andrzeja Strzałeckiego⁹ i zastosowania owego modelu w badaniu twórczości. Ujmuje się ją jako proces, w którym współuczestniczy dziedzina poznawcza, osobowościowa i aksjologiczna.

M. Przetacznik–Gierowska, przytaczając słowa Z. Pietrasińskiego, wskazuje, iż „istota procesu twórczego polega głównie na **reorganizacji** poprzedniego doświadczenia i stwarzaniu w oparciu o jego elementy **nowych** kombinacji i nowych zestawień¹⁰”. Rzec można, iż działanie twórcze decyduje o tym, że jego sprawca za każdym razem wykracza poza taki obszar umiejętności, które do tej pory opanował¹¹. Dodatkowo twórczość jest też procesem ukierunkowanym na cel, który stanowi korzyść osobistą, albo korzyść odnoszoną przez grupę społeczną, prowadzącym – zdaniem E. B. Hurlock¹² - do wytworzenia czegoś nowego, innego i dlatego unikalnego dla danej osoby (może to być twór werbalny lub niewerbalny, konkretny lub abstrakcyjny). Podobnie rozumie to zjawisko także E. Nęcka twierdząc, że „proces twórczy to proces psychiczny, prowadzący do wytworzenia nowej i wartościowej idei¹³”. Wartość idei/wytworu ujmowana jako społecznie użyteczna jest więc niejako dodatkowym komponentem procesu twórczego¹⁴.

E. Nęcka proponuje przy tym wyodrębnić trzech grup kryteriów twórczości, dotyczących cech wytworu (trafność, oryginalność, niezwykłość, konieczność, wartość

⁸ K. S. Han, Ch. Marvin, *Multiple creativities? Investigating domain-specificity of creativity in young children*, „Gifted Child Quarterly”, 2002 nr 2, s. 98-109.

⁹ A. Strzałeckie, *Psychologia twórczości. Między tradycją a ponowoczesnością*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2003.

¹⁰ M. Przetacznik–Gierowska, *Świat dziecka. Aktywność – Poznanie – Środowisko*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1993, s. 51.

¹¹ Zob. M. K. Stasiak, *Twórczy i harmonijny rozwój człowieka*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź 2000, s. 102.

¹² E. B. Hurlock, *Rozwój dziecka*, tłumaczenie B. Hornowski, K. Lewandowska, B. Rosemann, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1985, s. 74.

¹³ E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2001, s. 35.

¹⁴ W. Dobrowicz, *Psychodydaktyka kreatywności*, Wydawnictwo WSPS, Warszawa 1995.

estetyczna), reakcji psychicznej odbiorcy (skuteczne zdziwienie, początkowa nieufność, efekt powtórnej oceny), i cech odnoszących się do procesu twórczego (ruchliwość, syntetyzowanie, aktywny stosunek do tworzywa, przełamanie bloku mentalnego, działanie w sytuacji niedoboru)¹⁵.

Zjawisko twórczości postrzegane zostaje też jako właściwość związana z określonym obszarem działań, czyli domeną. Tu niezwykle istotna okazuje się teoria inteligencji wielorakich H. Gardnera¹⁶, która zasadza się na stwierdzeniu istnienia niezależnych od siebie inteligencji. Poszczególne inteligencje swoiście determinują charakter ujawniania się potencjału twórczego, przeto dla osoby obdarzonej wysokim poziomem modalności¹⁷ kinestetycznej może się on przejawiać w znakomitych rezultatach ekspresyjnego działania na polu choreografii lub też lekkoatletyki, a dla reprezentanta modalności przestrzennej w działalności plastycznej lub architektonicznej¹⁸. Zdaniem Gardnera należy raczej skupić się na możliwościach twórczych osoby o określonej domenie, co stało się ideą przewodnią jego pracy poświęconej wybitnym twórcom¹⁹.

Problematyce domeny poświęcił również wiele lat badań - jeden z czołowych psychologów twórczości M. Csikszentmihalyi²⁰ - autor systemowej koncepcji kreatywności, ujmowaną jako wypadkową interakcji domeny, pola i samego twórcy. Domena to społecznie wyodrębniony obszar działania (matematyka, malarstwo itp.), pole zaś jest systemem warunków, jakie stwarza społeczeństwo dla rozwoju umiejętności i wiedzy związanej z określoną domeną.

Warto skupić się przez chwilę na koncepcjach analizujących zjawisko rozwoju twórczości z punktu widzenia dymensji/uwarunkowań rozwoju kreatywnego potencjału bądź zdolności. D. H. Feldman²¹ wyodrębnia na przykład: procesy poznawcze, społeczno

¹⁵ Pisze o tym także B. Bilewicz-Kuźma, *Pobudzenie dyspozycji twórczych dzieci*, „Wychowanie w Przedszkolu”, 2001, nr 8, s. 455.

¹⁶ H. Gardner, *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*, Basic Books, New York 1983; H. Gardner, *To Open Minds: Chinese clues to the dilemma of contemporary education*, Basic Books New York 1989; H. Gardner, *The Unschooled Mind: How children think and how schools should teach*, Basic Books, New York 1991; H. Gardner, *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*, Fontana Press, London 1993; H. Gardner, *Intelligence Reframed. Multiple intelligences for the 21st century*, Basic Books, New York 1999; H. Gardner, *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, Media Rodzina, Poznań 2002; zob. też: L. Campbell, B. Campbell, D. Dickinson, *Teaching and Learning Through Multiple Intelligences*, NY Allyn & Bacon, New York 1999; http://pzweb.harvard.edu/PIs/HG_Changeux.htm.

¹⁷ Za Susan Kovalik proponujemy zamiennie z „inteligencją wieloraką” pojęcie „modalności”, które również oznacza preferowany kanał nadawania, odbioru informacji oraz optymalną drogę uruchamiania potencjału twórczego jednostki S. Kovalik, *Teachers Make the Difference*, Book for Educators, Arizona Oak Creek 1991.

¹⁸ J. Sołowiej, *Rozwój zdolności twórczych*, [w:] *Sztuka i ekspresja dziecka – w poszukiwaniu sensu tworzenia*, red. K. Krasoń, Zeszyt Naukowy I Ogólnopolskiego Festiwalu Ekspresji, Katowice 2003, s. 13.

¹⁹ H. Gardner, *Extraordinary minds*, Weidenfeld and Nicolson, London 1997.

²⁰ M. Csikszentmihalyi, *Society, Culture, and Person: a Systematic View of Creativity*, [w:] *The Nature of Creativity*, red. R. Sternberg, Cambridge University Press, Cambridge 1991.

²¹ D. H. Feldman, *The development of creativity*, [w:] *Handbook of creativity*, red. R. Sternberg, Cambridge University Press, Cambridge 1993.

emocjonalne, sytuację rodzinną, edukację, charakteryzuje domenę i pole, środowisko społeczno-kulturowe oraz siły historyczne. A. J. Tannenbaum²² zaś formułuje zestaw uwarunkowań tego obszaru rozwoju, składają się nań w jego opinii: zdolności ogólne, zdolności specjalne, motywacja, wsparcie środowiska. W badaniach pojawia się także koncepcja czteroczynnikowa (wymieniająca koalescencję - szczególny rodzaj zespolenia elementarnych procesów poznawczych, zaangażowanie, kontekst społeczny i konflikt wewnętrzny i zewnętrzny), jej reprezentantami są P. Haensly, C. R. Reynolds i W. R. Nash²³.

Z tej optyki łatwo przejść do zastanowienia się nad specyficznymi predyspozycjami osobowościowymi twórców, które będą wyznacznikami cech pożądanych do kształtowania w procesie edukacji. Godne uwagi - w kontekście niniejszego wywodu - jest uogólnione zestawienie predyspozycji twórczych, jakiego dokonał Marian Golka, uznając za prymarne następujące atrybuty: inteligencję, rozległą wiedzę, niezależność, odwagę, niechęć do autorytetów, dystans wobec dotychczasowego dorobku nauki, zdolność do koncentracji, upór w pozostawaniu wiernym swoim zainteresowaniom, elastyczność myślenia, wyobraźnię i skłonność do fantazjowania, czy umiejętność zadziwiania się światem²⁴. Zwłaszcza ta ostatnia właściwość wydaje się istotna, implikuje bowiem stałą gotowość do poznawania nowego, innego, a także zachwycania się tym permanentnym odkrywaniem. Do wymienionych cech można także dodać: aktywność, konsekwencję w działaniu, dominatywność, samoorganizację, spontaniczność, samokrytycyzm, odporność na przeciwności, odpowiedzialność, wysokie poczucie wartości. Osoby twórcze zatem nie wykazują się pojedynczymi umiejętnościami czy skłonnościami, ale raczej niejako zespołem powiązanych ze sobą zjawisk, określanych jako „syndrom twórczości”²⁵. Można stwierdzić, iż twórcy odznaczają się silnym „ego”, charakteryzują się tolerancją na sprzeczne doświadczenia, cechują specyficznymi formami uspołecznienia i – na co już wskazywał Golka - odznaczają się wyższą od przeciętnej w populacji inteligencją²⁶.

Następna kwestia dotyczyłaby strategii bazujących na kreatywnym doświadczeniu i przekształcaniu świata, dość interesująca, choć częstokroć przemilczana, jest koncepcja *umyślnego sprawcy*²⁷, potrafiącego świadomie kontrolować własny rozwój i potencjał transgresyjnego modyfikowania rzeczywistości/tworzenia. Ale nie poprzestaje on jedynie na powierzchownej intrapersonalnej formule. Nie tylko postrzega rzeczywistość, ale także widzi

²² A. J. Tannenbaum, *Giftedness a psychosocial approach*, [w:] *Conceptions of giftedness*, red. R. Sternberg, J. Davidson, Cambridge University Press, Cambridge 1990.

²³ P. Haensly, C. R. Reynolds, W. R. Nash, *Coalescence, context, conflict, commitment*, [w:] *Conceptions of giftedness*, red. R. Sternberg, J. Davidson, Cambridge University Press, Cambridge 1990

²⁴ M. Golka, *Socjologia sztuki*, Centrum Doradztwa i Informacji Difin, Warszawa 2008, s. 70-71.

²⁵ E. B. Hurlock, *Rozwój dziecka*, op. cit., s. 76.

²⁶ S. Popek, *Twórczość w procesie rozwoju i wychowania dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie Skłodowskiej, Lublin 1988, s. 16.

²⁷ M. K. Stasiak, *Twórczy i harmonijny rozwój człowieka*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, Łódź 2000, s. 108 i dalsze.

działającego sprawcę, czyli siebie; dokonuje wglądu w te dwa komponenty i w ich interakcję, co wzbogaca jego świadomość działania.

Współczesna edukacja niestety rzadko czerpie z takich strategii dydaktycznych, które pozwalają na jakąkolwiek niezależność (rozumianą jako niesubordynację), nie podejmuje też istoty samoświadomego działania „umyślnego sprawcy”. Zmiana tej optyki wydaje się być więc sprawą priorytetową.

J. S. Bruner²⁸ podaje warunki twórczej działalności, których zaistnienie ma wymiar stymulujący, będą to dodatkowo swoiście pojęte wytyczne dla organizowania okazji kreatywnych ucznia w wieku wczesnoszkolnym: wejście w głąb własnej indywidualności, gotowość odejścia od tego, co oczywiste, oderwanie się od form istniejących, wolność podporządkowania się przedmiotowi tworzenia, wreszcie emocjonalny stosunek do działania i jego spontaniczność.

Idee te współbrzmia z rozumieniem pojęcia twórczości wielkiego polskiego socjologa - Floriana Znanieckiego²⁹. Jego zdaniem jest ona siłą generującą pojawianie się nowych wartości nadbudowanych niejako na istniejącym potencjale tkwiącym w rzeczywistości. Podkreśla zatem wagę otoczenia w konstruowaniu nastawienia kreatywnego, to z owej bazy społecznej rodzi się chęć poszukiwania nowych rozwiązań i odczucie potrzeby dokonania zmiany. Twórczość przybiera zatem kształt ewolucyjnej modyfikacji, nie odrywa się od bytu zastanego, ale przekształca go i swoiście „bierze pod uwagę”, a rozwój dzięki temu zyskuje status ciągłości.

Ważna staje się w tym procesie *jednostka tworząca*, ale dokonująca kreacji w szeroko pojętym tle społecznym. Ona to implikuje twórczość całej zbiorowości, podobnie jak inne składowe jej części. Dość widocznie sprecyzowane zostaje takie pojmowanie determinant progresji wewnątrzgrupowej w idei metodologicznej, głoszącej, iż należy analizować działania społeczne (dla nas działania twórcze) z uwzględnieniem ich znaczenia dla jednostek działających.

Wszystkie przywołane wyżej koncepcje zakładają znaczenie środowiska w twórczym ujawnieniu potencjału kreatywnego. Zdaniem Mihalyia Csikszentmihalyi'a³⁰ do owego środowiska zaliczyć można też edukację. Znaczące są więc implikacje wskazujące na możliwość dydaktycznego stymulowania potencjału twórczego uczniów. E. B. Hurlock³¹ dodaje jeszcze: zachętę, „niewłasnościowy” stosunek do dziecka, odpowiednie metody wychowawcze.

²⁸ J. S. Bruner, *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznawania*, przekład E. Krasieński, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1971, s. 368.

²⁹ F. Znaniecki, *Znaczenie rozwoju świata i człowieka*, „Świat i Człowiek” 1913, t. IV, podaje za: tegoż, *Pisma filozoficzne*, t. I, red. J. Wocial, PWN, Warszawa 1987, s. 211.

³⁰ M. Csikszentmihalyi, *Society, culture, and person: a systematic view of creativity*, [w:] *The nature of creativity*, red. R. Sternberg, Cambridge University Press, Cambridge 1991.

³¹ E. B. Hurlock, *Rozwój dziecka*, op. cit., s. 84.

Istotne jest poszukiwanie konotacji pojęcia twórczości i kreatywności, najbardziej klarowne proponuje Maciej Karwowski³² uznając, iż są to pojęcia dychotomicznie rozłączne, przy czym pierwsze z nich opisuje zjawisko społeczne skutkujące zespoleniem osoby tworzącej, wytworu i audytorium. Bliskie to zatem będzie filozofii Władysława Stróżewskiego uznającego, iż proces twórczy dokonuje się na styku podmiotu twórczego i wytwarzanego przezeń dzieła, na którą to relację wpływają czynniki sytuacyjne, zaś wytwór wciąż trwa w stanie „stawania się”³³.

Kreatywność natomiast to potencjał, najniższy poziom twórczości, który może być ujawniony przez jednostkę, ale równie dobrze może się zdarzyć, iż zostanie „niespełnioną obietnicą”. Takie rozróżnienie implikuje ujęcie kreatywności jako swoistego pierwiastka niezbędnego do twórczego funkcjonowania, „nie każda jednak kreatywna osoba jest twórcza”³⁴. Aby ów potencjał mógł zostać zaktualizowany niezbędne są czynniki motywujące oraz środowisko. Potencjał ten utożsamiany zostaje przez Karwowskiego (powołującego się m. in. na koncepcje Irvinga A. Taylora, Józefa Kozielskiego, Margaret Boden, Edwarda Nęcki, Marka A. Runco czy wreszcie Anny Draft) z określonymi cechami charakterologicznymi jednostki: otwartością i wrażliwością na problemy, zatem istotny okazuje się jego związek z postawą twórczą. Ta ostatnia konstatacja jest niebywale ważna z punktu widzenia niniejszego opracowania.

Dla diagnozowania poziomu rozwoju twórczego niezwykle znaczącym obszarem poszukiwań okazuje się ustalenie cech, jakimi jednostka kreatywna powinna się legitymować. Mówi się tu o tzw. triadzie elementów³⁵: zdolności, motywów i umiejętności. **Zdolności** reprezentują aspekt poznawczy i jako takie cechują się określonymi operacjami intelektualnymi, takimi jak: dostrzeganie podobieństw, kojarzenie faktów, dokonywanie przekształceń. Koncentrując się natomiast na **motywach twórczości** myśli się o motywacji, która skłania do zajmowania się jakąś czynnością, mającą dla człowieka sens, dającą mu przyjemność, zaś czynność ta ma cel sam w sobie. Do motywów wyzwalających działanie nastawione na nowy, oryginalny wynik zaliczyć należy: chęć osiągnięcia satysfakcji psychicznej, zaspokojenie ambicji, ale też uniknięcie kary. Wykonywane czynności powinny przynosić jednostce przyjemność, satysfakcję i nie należy traktować ich instrumentalnie. Trzecim z wymienionych wyżej aspektów, charakteryzujących podmiot twórczy są **umiejętności**. Dotyczą one tak sfery warsztatu twórczego w sensie literalnym, jak również płaszczyzny emocjonalnej, która to - ze względu na rolę emocji w działaniu dziecka - staje się bardzo ważnym źródłem inspiracji i energii potrzebnej do twórczego myślenia.

³² M. Karwowski, *Zgłębianie kreatywności. Studia nad pomiarem poziomu i stylu twórczości*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2009, s. 16-19.

³³ W. Stróżewski, *Dialektyka twórczości*, Wydawnictwo „Znak”, Kraków 20017, s. 250 i dalsze.

³⁴ M. Karwowski, *Zgłębianie kreatywności. Studia nad pomiarem poziomu i stylu twórczości*, op. cit., s. 18.

³⁵ E. Nęcka, *TROP...Twórcze rozwiązywanie problemów*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1994, s. 22.

Efektorem poszukiwań badawczych stało się ustalenie określonych reguł rządzących twórczością, stwierdzono, iż nie jest ona jedynie wyjątkowym procesem umysłowym, ale uruchamia również codzienne operacje poznawcze, okazuje się być wynikiem konfiguracji i koincydencji wielu podstawowych dyspozycji umysłowych. Jest też wynikiem długotrwałego działania o charakterze pracy, najczęściej podjętej w określonej dziedzinie (domenie).

Istotnym zaś niedostatkim starań implikowanych prezentowanymi koncepcjami było to, że nie ustalono sposobów identyfikacji wybitnych zdolności u małych dzieci, co skutkowało brakiem przesłanek dla tworzenia programów stymulujących ich potencjalność we wczesnych latach życia oraz generowało zasadniczą trudność w rzetelnym zaprojektowaniu metod nauczania rozwijających twórczość uczniów³⁶.

1.2. Kierunki badań nad twórczością - kreatywnością

W badaniach psychologicznych nad twórczością wyodrębniane są odmienne orientacje metodologiczne, sprowadzane na ogół do trzech głównych podejść: **psychometrycznego**³⁷, **eksperymentalnego** i **biograficznego**³⁸. Biorąc natomiast za podstawę ich podziału cele badań, narzędzia i sposób interpretacji wyodrębniane zostają ujęcia ilościowe (bliskie psychometrii i eksperymentom) oraz jakościowe (oscylujące wokół tworzenia biografii czy narracji).

Krzysztof J. Szmidt – za Keith'em Sawyer'em - przyjmuje podział na dwa okresy („fale”) refleksji nad twórczością: **falę psychologii osobowości** (zainicjowaną przez Joy'a P. Guilforda³⁹ w latach 50. ubiegłego stulecia), koncentrująca się na poszukiwaniu właściwości odróżniających jednostki twórcze od pozbawionych tej cechy. Początkowo aktywność twórcza kojarzona była ze zdolnościami ogólnymi i predyspozycjami specjalnymi, o czym świadczył ich miernik statystyczny, czyli iloraz inteligencji. Uważano, iż najwłaściwszymi narzędziami do diagnozowania możliwości twórczych człowieka są testy inteligencji ogólnej. Sądzono, że im wyższy poziom inteligencji u jednostki, tym większe są jej możliwości twórcze⁴⁰. Tradycyjne

³⁶ K. J. Szmidt, *Współczesne podejścia w pedagogicznych badaniach nad twórczością: przegląd wybranych stanowisk*, [w:] *Metody pedagogicznych badań nad twórczością. Teoria i empiria*, red. K. J. Szmidt, Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź 2009, s. 15.

³⁷ Proponuję przywołanie tu podziału technik badań psychometrycznych, jakiego dokonał Krzysztof Szmidt, specyfikuje on dosadnie kategorie badań, zatem przydatny będzie dla poszukujących badaczy: testy zdolności myślenia twórczego; kwestionariusze postaw i osobowości twórczej; skale ocen wytworów twórczości; kwestionariusze i skale właściwości środowiska twórczego; zob. K. J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007, s. 333.

³⁸ Pisze o tym szeroko K. J. Szmidt, *Współczesne podejścia w pedagogicznych badaniach nad twórczością: przegląd wybranych stanowisk*, op. cit., s. 14 i dalsze.

³⁹ Zob. J. P. Guilford, *Creativity*, „American Psychologist” 1950, nr 5.

⁴⁰ S. Popek, *Zdolność i uzdolnienia twórcze – podstawy teoretyczne*, [w:] *Aktywność twórcza dzieci*, red. S. Popek, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1988.

testy inteligencji, posiadające jedną poprawną odpowiedź, badały jedynie myślenie konwergencyjne, ale aby jednostka mogła ujawnić swoje autentyczne twórcze możliwości, testy te powinny mieć odmienny charakter, winny być otwarte, czyli posiadać wiele możliwych odpowiedzi. Dopiero J. P. Guilford wykrył, iż istnieją dwa typy myślenia: konwergencyjne (zbieżne) i dywergencyjne (rozbieżne), które mogą być określane poprzez badanie empiryczne⁴¹.

Drugi okres badań nad twórczością nazwany został przez Sawye'ra **falą psychologii poznawczej**⁴², kiedy skoncentrowano się na właściwościach procesów poznawczych przynoszących nowe i wartościowe wytwory. Pozwoliło to na szersze poznanie i zrozumienie natury procesu twórczego⁴³.

Dalszy rozwój dociekań nad twórczością przyniósł jeszcze inne podejście, które K. J. Szmidt proponuje określić jako **społeczno-kulturowym**. Na istotną rolę uwarunkowań środowiskowych w stymulowaniu twórczego potencjału wskazuje wiele badań, także tych o charakterze podłużnym. E. P. Torrance⁴⁴ w ramach dociekań nad prognostycznością swych testów twórczego myślenia śledził, przez ponad 20 lat, losy osób, które w klasach elementarnych były poddane badaniom. Wyniki uzyskane przez badacza okazały się wysoce prognostyczne. Brak realizacji oczekiwań zawsze łączył się z niekorzystnymi wpływami środowiska.

Aktualnie w stanie badań nad twórczością panuje istotna dowolność, o czym pisze Dorota Kubicka⁴⁵. Metody wskazują na różnorodne pojmowanie zjawiska odnoszą się do poznawczych i osobowościowych właściwości twórczych jednostek lub „do właściwości twórczych wytworów, znacznie rzadziej bada się twórcze środowiska, a już całkiem nieliczne są przypadki badania procesu czy czynności tworzenia”⁴⁶.

⁴¹ J. P. Guilford, *Natura inteligencji człowieka*, PWN, Warszawa 1978.

⁴² K. J. Szmidt, *Współczesne podejścia w pedagogicznych badaniach nad twórczością: przegląd wybranych stanowisk*, op. cit.

⁴³ Zob. ibidem.

⁴⁴ E. P. Torrance, *Growing up Creatively*, referat wygłoszony na Uniwersytecie Wisconsin w dniu 29.10.1980, przytaczam za J. Sołowiej, *Rozwój zdolności twórczych*, [w:] *Sztuka i ekspresja dziecka – w poszukiwaniu sensu tworzenia*, op. cit., s. 12.

⁴⁵ D. Kubicka, *Strategie i techniki badania twórczości*, [w:] *W poszukiwaniu zastosowań psychologii twórczości*, red. A. Tokarz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005.

⁴⁶ Ibidem, s. 125.

1.3. Pomiar potencjalności

Z uwagi na pomiarowy charakter prezentowanego w opracowaniu narzędzia skoncentruję się jedynie na krótkiej charakterystyce technik psychometrycznych, odwołując się do koncepcji Arthura Cropley'a⁴⁷ systematyzującej badania na dwa obszary: analizujący myślenie twórcze oraz eksplorujący właściwości osobowości twórczej.

Obszar pierwszy mieści w sobie pomiar produktu twórczości, który bierze pod uwagę jego nowość, trafność (odnoszącą się do kontekstu) i efektywność (którą można utożsamiać z wartością użytkową w danej sytuacji). Powstający wytwór wykorzystuje specyficzne drogi generowania: replikację pojęciową (przeniesienie do nowego obszaru elementów istniejących wcześniej w innej domenie) lub redefiniowanie, a zatem zastosowanie czegoś znanego w nieznanym sposobie wykraczający poza istniejące i akceptowane kierunki zastosowań. Może też odnieść się do reinicjacji, czyli zupełnej nowości. Do technik pomiarowych kreatywności z punktu widzenia waloryzacji wytworu zaliczyć można *Creative Product Semantic Scale* (PSS) Susan Besemer i Karen O'Quin⁴⁸ *Creative Product Inventory* Irvinga Taylora⁴⁹. Teresa Amabile koncentrując się na wartości produktu powie, że wytwór istotny jest z uwagi na jego użyteczność ujmowana przez sędziów kompetentnych dla danej dziedziny⁵⁰. Tak sformułowany został test CAT (*Consensual Assessment Technique*).

Inny kontekst obszaru analizującego myślenie twórcze koncentruje się na samym myśleniu, i tu pojawiają się testy wytwarzania dywergencyjnego (np. *Creativity Tests for Children* J.P. Guilforda). Nie będę się tu jednak zatrzymywała nad wieloma propozycjami rozmaitych strategii diagnozy młodzieży i dorosłych, bowiem jest to obszar, który szeroko jest reprezentowany w dociekaniach zarówno psychologów, jak i pedagogów⁵¹, przywołam jedynie metody stosowane do wykorzystania w poznaniu małych dzieci, dla których przewidziane jest ujęcie w tym poradniku narzędzie.

Warto skoncentrować się więc na kwestii takiego proponowania rozwiązań testowych, iżby osoby badane miały okazję tworzenia czegoś niepowtarzalnego, dodatkowo w aurze bawienia się formami i pojęciami, stosowanymi na ogół w pracy z dzieckiem w wieku

⁴⁷ A. J. Cropley, *Creativity in Education and Learning. A Guide for Teachers and Educators*, Kogan Page, London 2001, s. 114-132.

⁴⁸ Zob. J. Gralewski, *Ocena poziomu twórczości wytworu*, [w:] *Identyfikacja potencjału twórczego. Teoria, metodologia, diagnostyka*, red. M. Karwowski, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2009, s. 219 i dalsze.

⁴⁹ Zob. *ibidem*, s. 222.

⁵⁰ T. Amabile, *Social psychology of Creativity: A Consensual Assessment Technique*, „*Journal of Personality and Social Psychology*” 1982 nr 43, s. 1001.

⁵¹ Zaś zainteresowanych odsyłam do doskonałego opracowania systematyzującego pod red. M. Karwowskiego: *Identyfikacja potencjału twórczego. Teoria, metodologia, diagnostyka*, *op. cit.*

wczesnoszkolnym. Takie przesłanie zawiera w sobie np. *Test for Creative Thinking – Drawing Production* (TCT-DP), opracowany przez K. K. Urbana i H. G. Jellena⁵² (polska adaptacja ukazała się w 2000 roku). Podobne zamierzenie można przypisać koncepcji R. Hoepfnera i J. Hemenway⁵³, opierającej się na analizie wykonania zadań otwartych dotyczących materiału werbalnego. Polska wersja, przygotowana przez J. Witkowską skupia się na pisaniu słów, podobnych do podanego oraz teście „Trzy litery”, wymagającym napisania wielu słów zawierających te litery w odpowiedniej kolejności⁵⁴.

Dla najmłodszych dzieci, uczęszczających do przedszkola i klas I-III podobnie doskonale nadaje się rozbudowana wersja Testu E. Paula Torrance’a: *Torrance Tests of Creative Thinking*⁵⁵ zawiera ona zarówno formy figuralne, jak i zadania werbalne. Badani wypełniają przygotowane formularze (za pomocą dorysowywania wymyślonych przez siebie rozwiązań), mogą być one zastosowane przy równoczesnym udziale kilkorga dzieci. Niezwykle popularnym elementem stosowanym przez diagnostów jest fragment z części B, tzw. Test Kółek. Cały zestaw testów jest udostępniony tylko przez Autora w celach eksperymentalnych, wybiórcze zaś próby znajdują zastosowanie w badaniach diagnostycznych, o czym wspomniano wcześniej⁵⁶.

Polskie propozycje także okazują się dość interesujące, a przede wszystkim dostosowane do kulturowego determinantu badania i do możliwości zastosowania przez nauczycieli. Ciekawą propozycję znajdziemy także w źródłach polskich - u Joanny Smogorzewskiej, badającej twórczość werbalną dzieci przedszkolnych na podstawie opowiadanych bajek⁵⁷. Przykładem może być też koncepcja piszącej te słowa, oparta na idei polisensorycznego diagnozowania ujawniająca rozmaite typy modalności wychowanków⁵⁸. Głównym zatem elementem tego narzędzia jest stworzenie naturalnych warunków do optymalnego uruchomienia ekspresji twórczej dziecka, za sprawą odwołania się do jego rozmaitych kanałów nadawania i odbioru informacji. Jej wymiarem konkretnym jest matryca

⁵² K.K. Urban, H. G. Jellen, *Assesing Creative Potential via Drawing Production: The Test for Creative Thinking-Drawing Production (TCT-DP)*, [w:] *Giftedness: A continuing worldwide challenge*, red. C. J. Copley, K. K. Urban, H. Wagner, W. Wiczerkowski, *Trillium Press*, New York 1986; K.K. Urban, H. G. Jellen, *Assesing Creative Potential World-Wide: The first cross-cultural application of the Test for Creative Thinking-Drawing Production (TCT-DP)*, „*Gifted Education International*” 1989, nr 6.

⁵³ R. Hoepfner, J. Hemenway, *Test of Creative Potential. Manual Monitor*, Hollywood 1973.

⁵⁴ J. Witkowska, *Ocena poziomu uzdolnień twórczych na podstawie zróżnicowanych metod pomiaru*, „*Psychologia Rozwojowa*” 2000, nr 3-4.

⁵⁵ E. P. Torrance, *Torrance Tests of Creative Thinking, Figural Test Booklet A*, Personnel Press/Ginn and Co, New York 1972; E. P. Torrance, *Torrance Tests of Creative Thinking, Figural Test Booklet B*, Personnel Press/Ginn and Co, New York 1974.

⁵⁶ Zob. np. J. Uszyńska-Jarmoc, *Potencjalne a rzeczywiste zdolności twórcze w wieku przedszkolnym*, „*Psychologia Rozwojowa*” 2000, nr 3-4.

⁵⁷ J. Smogorzewska, *Rozpoznanie poziomu twórczości werbalnej dziecka w wieku przedszkolnym - problemy i rozwiązania*, [w:] *Identyfikacja potencjału twórczego. Teoria, metodologia, diagnostyka*, op. cit., s. 55 i następane.

⁵⁸ K. Krasoń, *Myślenie twórcze dziecka w wieku przedszkolnym – polisensoryczne płaszczyzny diagnozowania*, „*Chowanna*” 2002, t. 2 (19), s. 56-68.

składająca się z trzech zasadniczych części: płaszczyzny iluzyjno-interakcyjnej (obserwowanej w zabawie dziecka), płaszczyzny figuratywno-manipulacyjnej (składającej się z zadań manipulacyjno – zewnętrzno przedmiotowych) i wreszcie płaszczyzny narracyjnej (opowiadanie poprzedzone oglądaniem zabawek - stymulatorów, z możliwością ich dotykania i przemieszczania. Opowiadając, dziecko wykorzystuje przedmioty poruszając nimi i odpowiednio je łączy w relacje podczas narracji).

Warto też zapoznać się z opracowaniem Janiny Uszyńskiej-Jarmoc, dla usystematyzowania wiedzy dotyczącej badania myślenia twórczego dzieci w wieku przedszkolnym⁵⁹.

Drugi obszar wymieniony przez A. Cropley'a⁶⁰ bada cechy osobowości twórczej, pojawią się tutaj testy i inwentarze biograficzne, testy cech osobowości twórczej i wreszcie testy motywacji i postaw twórczych.

Prezentowane narzędzie w tym podręczniku należy zatem do grupy badających **cechy motywacji i postaw twórczych**.

⁵⁹ Zob. J. Uszyńska-Jarmoc, *Twórcza aktywność dziecka. Teoria – rzeczywistość - perspektywy*, Trans Humana, Białystok 2003.

⁶⁰ A. J. Cropley, *Creativity in Education and Learning. A Guide for Teachers and Educators*, op. cit.

2. Opis kwestionariusza (SP Postawa twórcza dziecka – poszukiwanie strategii poznania)

2.1. Istota postawy twórczej. Postawa a ustosunkowanie

Aktywność twórcza – na co wskazują badania - wynika z równoległego działania składników psychospołecznych. Wychowanie, będące jednym z tych składników, ma wpływ na nią, przyczynić się może do jej uruchamiania i optymalizowania. Pracując nad twórczymi możliwościami dziecka od najwcześniejszych lat jego życia, przyczynimy się do ukształtowania **postawy twórczej**, rozumianej jako dyspozycja „do tworzenia, która w stanie potencjalnym istnieje u wszystkich ludzi i w każdym wieku”⁶¹, która determinowana zostaje właśnie przez środowisko społeczno – kulturalne. W ten sposób ujawnia się niejako pedagogiczna natura twórczości⁶².

Postawę możemy rozumieć jako efekt czy raczej rezultat przekonań i emocji oraz zachowań⁶³. Rezultat przekonań zakłada, iż stosunek emocjonalny do obiektu jest wynikiem świadomej jego waloryzacji (dostrzeganie wad i zalet). Przekonania dziecka są gromadzone za sprawą doświadczenia świata lub informacji docierających pośrednio (np. przez nauczyciela).

Ryszarda Ewa Bernacka proponuje zastosowanie innego jeszcze terminu, a mianowicie ustosunkowania⁶⁴, utożsamianego z oceną wartościującą obiektu. Uznaje jednak, iż nie jest on jeszcze koncepcyjnie dookreślony, dlatego pozostaniemy w niniejszych dociekaniach przy pojęciu postawy.

„Postawa pośredniczy między przeszłym i bieżącym doświadczeniem z danym obiektem, może być wyznaczana dotychczasowymi emocjami przeżywanymi w związku z obiektem (...) postawa wpływa na późniejsze reakcje emocjonalne w stosunku do obiektu, na sądy i decyzje, a także działania dotyczące owego obiektu”⁶⁵. Ważna jest w tym kontekście również motywacja prowadząca do inicjowania kontaktu z tworzeniem, a jest nią dążenie do rozwoju, ekspresji i tą drogą także do samopoznania.

Jednoznaczne określenie typu postawy dziecka wobec twórczości nie będzie zatem działaniem łatwym, będzie wymagało poszukiwania strategii diagnozujących, odwołujących się do aktualnych i tkwiących w referencji kulturowym doświadczeń oraz dość ograniczonej autonomii przekonań (głównie generowanych opinią innych osób).

⁶¹ R. Gloton, C. Clero, *Twórcza aktywność dziecka*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1985, s. 49.

⁶² Zob. E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, op. cit., s. 20.

⁶³ Zob. B. Wojciszke, *Człowiek wśród ludzi*, Scholar, Warszawa 2002.

⁶⁴ R. E. Bernacka, *Konformizm i nonkonformizm a twórczość*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2004, s. 63-73.

⁶⁵ Ibidem, s. 74.

2.2. Kwestionariusze postawy twórczej – rekonesans

Zadania narzędzi badających postawy - posadowione są na dociekaniach rozpoznających specyficzne nastawienia (determinowane doświadczeniem), zainteresowania, motywami, a także style działania. Niefortunna może tu być skłonność do ukazania się w świetle lepszym, tak by podobać się badającemu. D. Kubicka podkreśla jednak, że może to mieć też wymiar pozytywny, bo informuje o zjawisku twórczości z perspektywy podmiotowej⁶⁶. Istnieje szereg narzędzi diagnozujących postawę twórczą, wypada jednak w tym miejscu przywołać jedynie najistotniejsze z punktu widzenia częstotliwości stosowania.

How do You Think (HDYT) Gary'ego A. Davisa⁶⁷, składa się ze 102 stwierdzeń, które wymagają ustosunkowania się, dotyczą one m. in. oryginalności, twórczych zainteresowań oraz czynności, twórczego pisarstwa, wiary w siebie, poczucia humoru, niezależności i giętkości czy skłonności do podejmowania ryzyka.

Test Przymiotników (*The Adjective Check List - Creative Personality Scale*) Harrisona G. Gougha i Alfreda B. Heilbruna, zawiera 30 określeń przymiotnych, odróżniających osoby twórcze od nietwórczych, 19 z nich koreluje dodatnio z twórczością, 12 ujemnie. Dokonywano tego na bazie analizy wytworów oraz typów nauczycieli⁶⁸.

Inną nieco perspektywę ukazał w swoich opracowaniach S. Popek, narzędzie jego autorstwa - Kwestionariusz Twórczego Zachowania KANH, dostarcza informacji dotyczących sfer określanych mianem konformizmu, nonkonformizmu, zachowań algorytmicznych, heurystycznych. Kwestionariusz ów nie mierzy określonego zestawu konkretnych uzdolnień do „czegoś”, ale – co dla nas ważne - pozwala na diagnozę ogólnych uzdolnień twórczych i odtwórczych w sferze poznawczej i motywacyjnej badanej grupy⁶⁹.

Kwestionariusz Stylów Twórczego Zachowania A. Strzałeckiego⁷⁰ oparty jest na 120 twierdzeniach (przyczę w nawiasach przykładowe), uporządkowanych według ustalonych czynników, pierwszym jest aprobata życia („potrafię cieszyć się wieloma rzeczami”), kolejnym siła *ego* („niepowodzenia zniechęcają mnie”), samorealizacja („lubię stawiać przed sobą długofalowe i ambitne cele”), giętkość struktur poznawczych („nowe i trudne problemy są dla mnie zachętą do działania”), wewnętrzna sterowność („umiem się przeciwstawiać naciskom jednostek i grup”).

⁶⁶ D. Kubicka, *Strategie i techniki badania twórczości*, op. cit.

⁶⁷ Opis narzędzia odnajdziemy w: B. Jaślarowa, *Test do badania twórczych postaw intelektualnych HDYT Gary A. Davisa*, [w:] *Metodologia i metody badań psychologicznych*, red. K. Czarniecki, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1980.

⁶⁸ H. G. Gough, *The Adjective Check List as a Personality Assessment Research Technique*, „Psychological Reports” 1960, nr 6, s. 107.

⁶⁹ S. Popek, *Kwestionariusz Twórczego Zachowania* (KANH), Wydawnictwo Uniwersytetu M. Curie-Skłodowskiej, Lublin 2000.

⁷⁰ A. Strzałeki, *Psychologia twórczości*, op. cit., s. 81 i następane.

Ciekawą również techniką, odwołującą się do oceny zewnętrznej dokonanej z perspektywy nauczyciela jest *Nauczycielski Kwestionariusz Oceny Postawy Twórczej Ucznia* Krzysztofa J. Szmidta, stanowi swoistą technikę ewaluacyjną dla nauczycieli i służy formułowaniu ocen postępów twórczych uczniów⁷¹. Zawiera on 15 zdań, które charakteryzują komponenty postawy twórczej w obszarze poznawczym, emotywnym i behawioralnym.

Kwestionariusze przyjmują zasadniczo kształt samooceny, umożliwiającej diagnozę twórczych predyspozycji „dzięki uzyskaniu informacji, w jaki sposób człowiek spostrzega świat, innych ludzi lub własną osobę”⁷². Nie zakładają podjęcia zadań twórczych, niestety bazują na umiejętności wydawania trafnych i uogólnionych sądów na temat samego siebie – osobistych zainteresowań, upodobań, doświadczeń i sposobów działania – co dla kilkulatka może okazać się niełatwym wymaganiem. Trudno bowiem mówić tu o wyrafinowanej samowiedzy, autorefleksji i możliwości werbalnej jej konceptualizacji, dlatego kwestionariusze te stosowane są zwykle do badań osób dojrzałych i wykształconych. Uniemożliwia to zatem ich zastosowanie do osób młodszych i nie można badać nimi dzieci w wieku, któremu poświęcono to opracowanie. Badanie ucznia klas I-III wymagać będzie więc dość precyzyjnych instrukcji, dostosowanych do poziomu rozwoju dziecka w wieku wczesnoszkolnym, specjalnie też muszą być sformułowane zadania, najlepiej ukazane w wymiarze ikonicznym i werbalnym (docierającym do dziecka dwukanałowo, zgodnie z ideą Allana Paivio⁷³ *redundancji kodowania*), nawiązujące do dziecięcych zainteresowań i przeżyć.

Istotną konstatacją jest jednak kwestia dotycząca specyfiki podmiotu badań. Stosowanie reguł „dorosłych” do badania twórczości dzieci jest dość dużym błędem⁷⁴, podobnie diagnozowanie ustosunkowania się do twórczości czy postawy twórczej wymaga specyficznego podejścia i swoistych metod eksploracji.

⁷¹ K. J. Szmidt, *Współczesne podejścia w pedagogicznych badaniach nad twórczością: przegląd wybranych stanowisk*, op. cit., s. 76.

⁷² E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, op. cit., s. 194.

⁷³ A. Paivio, *Mental Representations. A Dual Coding Approach*, Oxford University Press, New York 1986.

⁷⁴ D. Kubicka, *Twórcze działanie dziecka w sytuacji zabawowo-zadaniowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2003, s. 60.

3. Koncepcja Skali Postaw Twórczych i Odtwórczych przeznaczona dla uczniów klas I-III Szkoły Podstawowej

3.1. Konstrukcja narzędzia SPTO

Skala zawiera specjalnie skonstruowane scenki - SYTUACJE DIAGNOSTYCZNE, zaczerpnięte z najbliższego otoczenia uczniów klas I-III i odwołujące się do ich doświadczeń lub poznanej wcześniej rzeczywistości. Oparta jest na dychotomicznym wyborze jednej z dwóch strategii działania i wskazaniu preferencji badanego. Celowo wyboru nie dokonujemy w ujęciu dymorficznym, zatem nie porównujemy strategii dziewczynki i chłopca przy jednej historyjce, aby uniknąć stereotypowego wyboru (czego w wieku wczesnoszkolnym nie można wykluczyć). Dla ukonkretnienia zadanie przedstawione jest ikonicznie, bowiem scenki zawierają zarówno opis, ale głównie oparte zostały na rysunkach, egzemplifikujących możliwość wyboru. Jest to zabieg celowy, zgodny z zasadą pogładowości, a także redundancją kodowania w pracy z dzieckiem, które zmierza dopiero w poziomie myślenia do działania na kategoriach abstrakcyjnych. Konkretność jest niezbędna w sytuacji diagnostycznej, a obrazki dokładnie odzwierciedlają zakres wyboru rozwiązania, jakiego winno dokonać dziecko. Sposób rozwiązania precyzuje również wprowadzenie skierowane do uczniów, wyjaśniające, iż badany po zastanowieniu winien wskazać (przez zakreślenie kwadratu z odpowiednią literą wskazującą wersję historyjki lub w wersji elektronicznej – poprzez zaznaczenie odpowiedniego kwadratu), które z dwóch rozwiązań podoba mu się najbardziej i w którym postąpiłby tak samo. Ważne jest zaznaczenie, iż nie ma odpowiedzi „dobrych” i „złych”, każdy wybór jest dobry, jeśli rzeczywiście akceptowany jest przez badanego.

Narzędzie zbudowane jest z kilku części ujętych w dwóch modułach:

MODUŁ I (identyfikacyjny)

Wybór w tym module dokonywany jest z perspektywy obserwatora, ułatwia ona zadanie poprzez konkretyzującą identyfikację z postacią. Zatem wybór strategii winien być dokonany z perspektywy postrzegania drugiej osoby, przynajmniej w jakimś wymiarze, bo kilkulatek ma kłopot z tzw. perspektywą osobistą (odpowiada częstokroć tak, jak pytający oczekuje, jeśli wypowiada się w relacji *Ja*). Tu ocenia strategię, nie zaś siebie w strategii. Podsumowując, uczeń dokonuje wyboru identyfikując się z osobą/bohaterem scenki, co ma stanowić swoiste zabezpieczenie przed problemem wynikającym z samooceną, zaś punkt ciężkości przesunięty jest na wybór strategii działania, a nie tylko na autorefleksji.

Moduł I podzielono na 4 części:

- 1/ określającą dywergencję;
- 2/ odwołującą się do motywacji;
- 3/ ukazującą skłonność do rozbudowanej elaboracji czynności nowych;
- 4/ ujawniającą stosunek do niepowodzeń w działaniu twórczym.

Część 1 skoncentrowana została na diagnozie gotowości do poszukiwania własnych i oryginalnych rozwiązań, gdzie dywergencja rozumiana jest jako skłonność do reprezentowania wysokiego poziomu giętkości i oryginalności myślenia, bez odwoływania się do gotowych rozwiązań, zaś algorytm pojmuję się jako skłonność do zastosowania znanych i podanych przez inne osoby rozwiązań. 4 historyjki ułożono według schematu – od najbardziej oczywistej (Poszukiwanie skarbu), która wyraźnie różnicuje strategie na „łatwą” i „banalną”, zestawiając ją z procedurą opartą na własnym wysiłku. W tym samym tonie zbudowano historyjkę 2 (Wyspa). Historyjka 3 (Na pomoc w szkolnym ogrodzie!) ma nieco inny wymiar, a sposoby postępowania wskazują na konieczność włożenia określonego wysiłku, jednak szukanie rady u osoby dorosłej jest najczęściej podejmowaną strategią przez dzieci w tym wieku w rzeczywistości. Wybór więc nie jest już tak jednoznaczny. I wreszcie historyjka 4 (Prezent), najmniej statystycznie różnicująca (na co wskazywali także sędziowie kompetentni), to zadanie, które winno być rozpatrywane głównie w indywidualizującym podejściu (czyli w przypadku, kiedy nauczyciel bada swoją klasę na potrzeby wewnętrznej diagnozy zespołu i jej pojedynczych członków). Wybór jest tu bowiem znacznie trudniejszy, oba rozwiązania wydają się atrakcyjne, ale dochodzi tu jeszcze kwestia tego, z czego może ucieszyć się osoba obdarowana. I wtedy wybór strategii zakłada konieczność skonstruowania własnego samochodu zdaje się u badanego wskazywać na większą dojrzałość decyzji, a nie jedynie na powierzchowne wskazanie. Wyraźnie konieczność własnej aktywności jest przez taki wybór traktowana jako coś prymarnego, dosadniej więc manifestuje postawę twórczą dziecka. Dlatego – mimo wcześniej wymienionych zastrzeżeń -postanowiono jednak pozostawić tę historyjkę w wersji ostatecznej narzędzia.

Część 2 diagnozuje sferę motywacyjną, czyli wskazuje czy badany uczeń kieruje się troską o własny wizerunek jako osoby oryginalnej czy też woli się nie wyróżniać i podporządkować regułom; określa też, z jakiego powodu podejmowane jest działanie twórcze – dla własnej korzyści czy z uwagi na inne osoby.

Historyjka 5 ma 4 warianty, przy czym wszystkie wskazują różne motywy działania i podejmowania wysiłku twórczego: w pierwszym przypadku widać wyraźnie, że motywem napisania twórczego opowiadania dziewczynki jest zadziwienie czytelnika, zatem szuka się nieprawdopodobnych wydarzeń do opisu. Druga dziewczynka napisze odtwórcze opowiadanie, bo woli, żeby było prawdziwe. Wyraźnie wyodrębnia się z tych dwóch opcji strategię, w której motywacja jest nonkonformistyczna. Sprawdzająca wersja to wariant 5.2, piszący tym razem chłopcy, albo chcą zakończenia ze znanych baśni (bezpieczny konformizm), albo decydują zaskoczyć czytelnika (zabieg pozostawienia otwartej historii – trochę jak u Umberto Eco), która na pewno pobudzi czytelnika do myślenia, ale może też być odebrana negatywnie (wskazanie na nonkonformizm).

Kolejne warianty historyjek (5.3 i 5.4) sformułowane zostały tak, by wyodrębnić skłonność do egotycznej motywacji lub skierowanej na innego człowieka. Stąd wybór

między opowiadaniem, które ma przynieść jedynie satysfakcję piszącemu (ma się mu podobać lub być uznane za najlepsze) albo adresatowi.

Część 3, diagnozująca skłonność do rozbudowanej elaboracji czynności nowych, ma ocenić nastawienie na szczegółowość działania, przywiązanie do ilości postrzeganych elementów sytuacji czy pobieżność oglądu nowej rzeczywistości. Ta część reprezentowana jest tylko przez jedną historyjkę, bowiem uznano, iż element elaboracji nie wymaga szerszej egzemplifikacji (także z uwagi na mniejszy ciężar gatunkowy tej cechy w odniesieniu do postawy twórczej niż dywergencyjność czy motywacja), zaś różnicowanie było tu wystarczające.

Część 4 sytuuje się w kategorii radzenia sobie z sytuacją trudną, jaką jest krytyka podjętego działania twórczego. Tu możliwe są strategie wycofania, czyli - krytyka blokuje działanie twórcze u wrażliwych uczniów, lub zadaniowe, gdzie krytyka wykorzystana jest jak „wypowiedź rusztowanie” dla ulepszenia rozwiązań.

Warto tu wspomnieć o wartości tej części, ponownie odnosząc się do kwestii indywidualizujących. Odpowiedzi badanych winny stać się ważną informacją dla nauczyciela, który powinien dostosować swoje oddziaływanie podczas lekcji zgodnie z potrzebami dziecka. Musimy mieć świadomość, że krytykując ucznia, który deklaruje (identyfikacyjnie), że ucieknie po niepowodzeniu w strategię wycofania, zupełnie go zablokujemy. Historyjka ukazuje też tych uczniów, którzy rozwiną się lepiej, jeśli będziemy konstruktywnie oceniać ich działania, nawet punktując niedoskonałości.

Ponieważ radzenie sobie z sytuacją trudną ma dla postawy twórczej istotną rolę rozszerzono aspekt poszukiwania diagnostycznych wskazań w tym zakresie także w module samooceniającym (II).

MODUŁ II (samooceniający)

Skala podobnie oparta na dychotomicznym wyborze, ale tym razem bazujemy na odniesieniu do wiedzy o sobie, uznając, że moduł I wykształcił już gotowość do oceniania strategii, którą teraz łatwiej odnieść do autorefleksji.

W tym module pojawiają się głównie kwestie strategii radzenia sobie z trudnością (sytuacją trudną), od postrzegania jej interpersonalnie, kiedy rozpatrujemy sytuację niejako z „towarzyszeniem” innych osób (wolę pracować z kolegą czy lubię, gdy oceniają mnie inni) - do intrapersonalnej – preferującej działanie indywidualne, ale też skoncentrowane jedynie na sobie (głównie 8.4). I tak pojawiają się wybory dotyczącego tego, co dziecko lubi lub czego nie lubi podczas wykonywania zadań twórczych:

8.1. (strategia postrzegania trudności)

wolę zadania, które umiem rozwiązać od razu

lubię zadania, które na początku wydają się zupełnie nie do rozwiązania

8.2. (*strategia radzenia sobie z trudnościami - aspekt interpersonalny*)

kiedy mam trudne zadanie wolę rozwiązywać je z kolegą
trudne zadania zawsze rozwiązuję sam

8.3. (*strategia radzenia sobie z trudnościami- aspekt intrapersonalny*)

kiedy mam trudne zadanie wolę rozwiązywać je od razu
kiedy mam trudne zadanie wolę poczekać, aż lepiej je zrozumieć

8.4. (*strategia radzenia sobie z trudnościami - aspekt interpersonalny*)

nie lubię, kiedy moje pomysły oceniają koledzy, bo to mnie nie obchodzi
nie lubię, kiedy moje pomysły oceniają koledzy, bo nie chcę, żeby się ze mnie śmiali

8.5. (*strategia radzenia sobie z trudnościami - aspekt intrapersonalny*)

lubię, kiedy mówimy o moich pomysłach, fajnie, że się podobają kolegom
lubię, kiedy mówimy o moich pomysłach, bo mogę je jeszcze poprawiać.

Finalne zadanie odnosi się do empatycznego rozumienia reakcji na sytuację trudną obserwowaną u innych osób i wyjątkowo zawiera 4 możliwości wyboru. „Kiedy ktoś płacze, bo mu się nie udało wykonać zadania: nie wiem, co zrobić (A); chcę go pocieszyć, bo wiem, jak mu smutno (B); to jego sprawa, musi być dzielny (C); trochę mnie to denerwuje (D)”; przy czym zmieniona jest też możliwość waloryzowania wybranych rozwiązań - możemy przydzielić (wg klucza) 0-1 lub dwa punkty. Najwyżej oceniono wybór 2, wskazujący na skłonność empatyczną. Doceniono też odpowiedź sugerującą, iż bohater historyjki „*musi być dzielny*”, co wskazuje na preferowanie strategii zadaniowej (1 punkt).

3.2. Klucz

Wybory dzieci są naniesione bezpośrednio na formularz obrazkowy. Rozwiązania punktujemy zgodnie z kluczem, przedstawionym poniżej:

Moduł I

Część 1/

Historyjka 1. **Poszukiwanie skarbu**

A - 0 punktów

B - 1 punkt

Historyjka 2. **Wyspa**

A - 0 punktów

B - 1 punkt

Historyjka 3. **Na pomoc w szkolnym ogrodzie!**

A - 0 punktów

B - 1 punkt

Historyjka 4. **Prezent**

A - 1 punkt

B - 0 punktów

Część 2/

Historyjka 5. **Jestem pisarzem**

wybór 5.1.

A 1 punkt

B 0 punktów

wybór 5.2.

A 0 punktów

B 1 punkt

wybór 5.3.

A 0 punktów

B 1 punkt

wybór 5.4.

A 1 punkt

B 0 punktów

Część 3/

Historyjka 6. **Zoo**

A 1 punkt

B 0 punktów

Część 4/

Historyjka 7. **Zadanie domowe**

A 0 punktów

B 1 punkt

Moduł II

Historyjka 8. **Trudne zadanie**

wybór 8.1.

A 0 punktów

B 1 punkt

wybór 8.2.

A 0 punktów

B 1 punkt

wybór 8.3.

A 1 punkt

B 0 punktów

wybór 8.4.

A 1 punkt

B 0 punktów

wybór 8.5.

A 0 punktów

B 1 punkt

wybór 8.6.

A 0 punktów

B 2 punkty

C 1 punkt

D 0 punktów

3.3. Psychometryczne właściwości Skali Postaw Twórczych i Odtwórczych (SPTO)⁷⁵

3.3.1. Rzetelność narzędzia⁷⁶

Zgodność wewnętrzna

Zgodność wewnętrzną testu bada się za pomocą metod, które analizują właściwości statystyczne pozycji testowych oraz ich związek z ogólnym wynikiem testu. Pozwala nam to określić, w jakim stopniu test „jest czystą miarą mierzonej zmiennej i w jakim stopniu odpowiedzi na poszczególne pytania mierzą to samo, co wyniki w całym teście”⁷⁷.

Określając zgodność wewnętrzną SPTO, w której możliwe są odpowiedzi dychotomiczne (poza ostatnią historyjką), właściwy w użyciu jest wskaźnik Kuder-Richardsona (KR-20). Uzyskana wartość nie jest zbyt wysoka (0,58), tym niemniej można stwierdzić, że jest ona na granicy akceptowalnej.

Oszacowanie rzetelności skali SPTO można również dokonać przy użyciu analizy wariancji. Otrzymany w ten sposób wynik jest identyczny z uzyskanym w ramach wzoru KR-20.

Badacze bardzo często za podstawowy rodzaj rzetelności uznają zgodność wewnętrzną testu. Owa rzetelność nie przesądza jednak ostatecznie o wiarygodności skali, dlatego w dalszej procedurze określającej rzetelności nowo powstałego narzędzia skorzystano z techniki powtórzenia testu.

Wiarygodność testu

⁷⁵ Część analizująca psychometryczne właściwości narzędzia opracowana została przez Barbarę Ostafińską-Molik z Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie.

⁷⁶ W analizie, posługiwano się następującymi skrótami:

Skala Postaw Twórczych i Odtwórczych – SPTO

PT – Postawa twórcza (czyli suma punktów uzyskanych przez respondenta w module MI i MII)

MI – moduł I (identyfikacyjny)

MI_1 – Poziom dywergencji

MI_2 – Poziom motywacji

MI_3 – Elaboracja czynności nowych

MI_4 – Stosunek do niepowodzeń w działaniu twórczym

MI_SUMA (czyli suma punktów uzyskanych przez respondenta w w/w modułach: MI_1+MI_2+ MI_3+ MI_4)

MII – moduł II (samooceniający)

MII_1 – Aspekt interpersonalny

MII_2 – Aspekt intrapersonalny

MII_SUMA – (czyli suma punktów uzyskanych przez respondenta w w/w modułach: MII_1 + MII_2).

⁷⁷ M. Chojnowski, *Podstawy i zastosowanie teorii rzetelności testów psychologicznych*, [w]: *Problemy psychologii matematycznej*, red. J. Koziński, PWN, Warszawa 1971, s. 103.

Wiarygodność testu obliczono stosując metodę stabilności bezwzględnej. Skalą Postaw Twórczych i Odtwórczych (SPTO) przebadano dwukrotnie 69 osób, z około czterotygodniową przerwą między pomiarami. Stabilność pozwala odpowiedzieć na pytanie, na ile powtarzalne są uzyskane wyniki po upływie określonego czasu. Wysoki współczynnik rzetelności *test vs retest*, informuje, że uzyskany wynik badanej jednostki się nie zmienia.

W tabeli nr 1 zestawiono dane dwóch pomiarów - dla *Modułu identyfikacyjnego* (MI_SUMA), *Modułu samooceniającego* (MII_SUMA) oraz ich sumy, czyli *Postawy Twórczej* (PT). Korelacje wynosiły w poszczególnych parach odpowiednio: 0,764; 0,861 i 0,824, przy poziomie istotności $p < 0,001$. Zatem rzetelność narzędzia SPTO badaną metodą stabilności bezwzględnej osiąga bardzo satysfakcjonujące wyniki.

Tabela 1 Korelacja dla prób zależnych

| SKALA | N | Korelacja | Istotność |
|--|----|-----------|-----------|
| Para 1 Pomiar 1 moduł identyfikacyjny (MI_SUMA) & Pomiar 2 moduł identyfikacyjny (MI_SUMA) | 69 | ,764 | ,000 |
| Para 2 Pomiar 1 moduł samooceniający (MII_SUMA) & Pomiar 2 moduł samooceniający (MII_SUMA) | 69 | ,861 | ,000 |
| Para 3 Pomiar 1 Postawa Twórcza (PT) & Pomiar 2 Postawa twórcza (PT) | 69 | ,824 | ,000 |

Dzięki testowi dla prób zależnych wykazano, że w poszczególnych grupach (pomiarach), średnie pomiarów nie różnią się (zob. tabela 2). Z przeprowadzonych dwukrotnie pomiarów uzyskano podobne średnie. Wynik jest w tym przypadku nieistotny statystycznie. Wartości p kształtują się na poziomie powyżej 0,1.

Tabela 2 Istotność dla dwukrotnego pomiaru w teście prób zależnych

| Test dla prób zależnych | PARA 1 Pomiar 1 moduł identyfikacyjny (MI_SUMA) - Pomiar 2 moduł identyfikacyjny (MI_SUMA) | PARA 2 Pomiar 1 moduł samooceniający (MII_SUMA) - Pomiar 2 moduł samooceniający (MII_SUMA) | PARA 3 Pomiar 1 Postawa twórcza (PT) - Pomiar 2 Postawa twórcza (PT) |
|-------------------------|--|--|--|
| t | 1,891 | -,127 | 1,279 |
| df | 68 | 68 | 68 |
| Istotność (dwustronna) | ,163 | ,899 | ,543 |

Reasumując. Uzyskane wyniki w przypadku dwukrotnego pomiaru SPTO, w miesięcznym odstępie, osiągają wysokie korelacje, a ich średnie nie różnicują się. Można zatem wysunąć wniosek, że są stałe w czasie.

3.3.2. Trafność narzędzia

Trafność testu wskazuje na ile test istotnie mierzy to, do czego został skonstruowany (przeznaczony); na ile stopień jego wyników jest zgodny z założeniami badacza i użytej teorii. W przypadku Skali Postaw Twórczych i Odtwórczych (SPTO) będziemy chcieli sprawdzić, w jakim stopniu skala mierzy postawę twórczą jednostki. Czytelnikowi może to się wydać zaskakujące, bo przecież nazwa narzędzia może być źródłem informacji o jego przeznaczeniu, a w przypadku SPTO jest ona dość oczywista.

W literaturze na ogół wyodrębnia się trzy rodzaje trafności: treściową, kryterialną i teoretyczną⁷⁸. Trafność treściowa pozwala zdefiniować zakres, w jakim dane pozycje testu właściwie reprezentują uniwersum pozycji testowych. Jak podaje E. Hornowska określając zakres uniwersum, najczęściej korzysta się z pomocy ekspertów tzw. sędziów kompetentnych⁷⁹.

O ocenę SPTO poproszono trzech sędziów kompetentnych. Na pięciostopniowej skali, sędziowie szacowali wszystkie pozycje testu i zakreślali stopień ich przynależności do zdefiniowanego przez autora uniwersum. Średnia tych ocen: od zadania 1 do zadania 8,6, wyniosła 4,67. Dodatkowo ocenili na ile test proporcjonalnie reprezentuje uniwersum i na ile skala dostosowana jest do badanej grupy. Średnie tych ocen wahały się odpowiednio od 4,71 do 4,89. Sędziowie uznali, że skala w bardzo dużym stopniu jest zgodna z założeniami teoretycznymi.

Uznając, że przyznana przez sędziego ocena o wartości 5 lub 4 określa daną pozycję jako zasadną, skorzystano z założeń Lawsha i określono współczynnik trafności treściowej, tzw. CVR. Przy wyżej wymienionych założeniach, wartość wskaźnika CVR dla każdej pozycji testowej wynosiła 1,00. Pozostaje więc uznać otrzymaną wielkość CVR za istotną statystycznie⁸⁰.

Trafność teoretyczna jest oceną stopnia, w jakim narzędzie odzwierciedla konstrukcję, który ma być przedmiotem pomiaru. Do metod badania tej trafności należy min. analiza różnic międzygrupowych. Dzięki niej można zweryfikować hipotezę dotyczącą różnego zachowania się w dwóch grupach. W przypadku SPTO są to grupy różniące się nasileniem cechy badanej przez skalę, czyli grupy skrajne. Analizie poddane zostały wyniki jednostek, które uzyskały wyniki wysokie, świadczące o postawie *twórczej* i wyniki niskie dowodzące postawy *odtwórczej*.

Analizując tabele krzyżowe (warstwowe) założono, że jednostka przejawiająca postawę twórczą będzie konsekwentnie wybierać odpowiedzi zawierające zadania kreatywne. Przykładowo (zob. tabela nr 3) przedstawiono ścieżkę wyboru odpowiedzi jednostek dla modułu 1 – poziom dywergencji. Stosunek konsekwentnie wybieranych odpowiedzi kreatywnych ze ścieżki postaw twórczych do ścieżki odpowiedzi ze skali postaw odtwórczych w Module 1 _1 wynosi 153/50, czyli 3,06. Dla poziomu motywacyjnego Modułu 1_2 wartość ta

⁷⁸ *Standardy dla testów stosowanych w psychologii i pedagogice*, przekład E. Hornowska, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.

⁷⁹ E. Hornowska, *Testy psychologiczne. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa 2010.

⁸⁰ dla $\alpha = 0,05$.

osiąga 1,48, dla Modułu I_3 równa jest 3,85; zaś dla Modułu I_4 aż 7,4. Dla całego Modułu I (I_SUMA, in. identyfikacyjny) = 28. W przypadku Aspektu interpersonalnego (MII_1) 7,9 zaś dla Aspektu intrapersonalnego (MII_2) 1,7. Dla całego Modułu II (II_SUMA) – moduł samooceniający stosunek ten wynosi 31/1, czyli 31.

Tabela 3 Tabela krzyżowa dla: zadanie_1 * zadanie_2 * zadanie_3 * zadanie_4

| historyjka_4 | | historyjka_3 | | | historyjka_2 | | Ogółem |
|--------------|---|--------------|-----------|---|--------------|------------|--------|
| | | | | | a | b | |
| | b | a | zadanie_1 | a | 50 | 12 | 62 |
| | | | | b | 117 | 60 | 177 |
| | | Ogółem | | | 167 | 72 | 239 |
| | | b | zadanie_1 | a | 47 | 8 | 55 |
| | | | | b | 107 | 78 | 185 |
| | | | Ogółem | | | 154 | 86 |
| | a | a | zadanie_1 | a | 14 | 7 | 21 |
| | | | | b | 66 | 101 | 167 |
| | | | Ogółem | | | 80 | 108 |
| | | b | zadanie_1 | a | 20 | 12 | 32 |
| | | | | b | 73 | 153 | 226 |
| | | | Ogółem | | | 93 | 165 |

Każda z omawianych ścieżek konsekwentnie różnicuje grupy skrajne. We wszystkich omawianych przypadkach stosunek ten wypada na korzyść postaw twórczych.

Skala Postaw Twórczych i Odtwórczych (SPTO) jest trafną miarą określonej konstrukcji, bowiem wyniki testowe otrzymane od respondentów różnią się między sobą ze względu na nasilenie postawy twórczej vs odtwórczej.

Inną z metod badania trafności teoretycznej testu jest analiza struktury wewnętrznej testu. Termin homogeniczność oznacza stopień, w jakim dane narzędzie można uznać za miarę jednej konstrukcji. Na tym etapie analizy oszacowano współczynnik korelacji między wynikiem każdej pozycji skali składającej się na dany moduł a ogólnym wynikiem uzyskanym w skali.

Tabela 4 Korelacje poszczególnych pytań z poziomu dywergencji z wynikiem ogólnym MI_1, MI_SUMA i PT

| | | Poziom dywergencji (MI_1) | Moduł identyfikacyjny (MI_SUMA) | Postawa twórcza (PT) |
|-------------|------------------------|------------------------------|------------------------------------|-------------------------|
| zadanie_1_A | Korelacja Pearsona | -,537 | -,462 | -,388 |
| | Istotność (dwustronna) | ,000 | ,000 | ,000 |
| zadanie_1_B | Korelacja Pearsona | ,538 | ,463 | ,391 |
| | Istotność (dwustronna) | ,000 | ,000 | ,000 |
| zadanie_2_A | Korelacja Pearsona | -,679 | -,536 | -,466 |
| | Istotność (dwustronna) | ,000 | ,000 | ,000 |
| zadanie_2_B | Korelacja Pearsona | ,680 | ,536 | ,466 |
| | Istotność (dwustronna) | ,000 | ,000 | ,000 |
| zadanie_3_A | Korelacja Pearsona | -,518 | -,398 | -,327 |
| | Istotność (dwustronna) | ,000 | ,000 | ,000 |
| zadanie_3_B | Korelacja Pearsona | ,516 | ,397 | ,325 |
| | Istotność (dwustronna) | ,000 | ,000 | ,000 |
| zadanie_4_A | Korelacja Pearsona | ,655 | ,529 | ,435 |
| | Istotność (dwustronna) | ,000 | ,000 | ,000 |
| zadanie_4_B | Korelacja Pearsona | -,654 | -,530 | -,436 |
| | Istotność (dwustronna) | ,000 | ,000 | ,000 |

Zauważa się istotną współzależność pytań z części postaw twórczych z wynikami ogólnymi skali. W tym przypadku - wysokiej wartości jednej zmiennej towarzyszą wysokie wartości drugiej zmiennej (i odwrotnie). Korelacje te wahają się między wartościami 0,68 a 0,32. W analizowanym przykładzie występują również ujemne współczynniki korelacji z ogólnym wynikiem testu. Odnoszą się one do pytań tzw. zmiennych tłumiących, czyli przeciwnych do postaw twórczych. Siła związków w pozycjach świadczy o istniejącej współzmienności. Niskim wynikiem jednej zmiennej - towarzyszą wysokie wyniki drugiej zmiennej.

Tabela 5 Korelacje poszczególnych pytań z poziomu motywacji z wynikiem ogólnym MI_2, MI_SUMA i PT

| Pytania SPTO | | Poziom motywacyjny (MI_2) | Moduł identyfikacyjny (MI_SUMA) | Postawa Twórcza (PT) |
|---------------|------------------------|---------------------------|---------------------------------|----------------------|
| zadanie_5.1_A | Korelacja Pearsona | ,440 | ,188 | ,095 |
| | Istotność (dwustronna) | ,000 | ,000 | ,005 |
| Zadanie_5.1_B | Korelacja Pearsona | -,439 | -,190 | -,094 |
| | Istotność (dwustronna) | ,000 | ,000 | ,005 |
| zadanie_5.2_A | Korelacja Pearsona | -,492 | -,293 | -,266 |
| | Istotność (dwustronna) | ,000 | ,000 | ,000 |
| zadanie_5.2_B | Korelacja Pearsona | ,501 | ,296 | ,268 |
| | Istotność (dwustronna) | ,000 | ,000 | ,000 |
| zadanie_5.3_A | Korelacja Pearsona | -,445 | -,339 | -,306 |
| | Istotność (dwustronna) | ,000 | ,000 | ,000 |
| zadanie_5.3_B | Korelacja Pearsona | ,445 | ,339 | ,306 |
| | Istotność (dwustronna) | ,000 | ,000 | ,000 |
| zadanie_5.4_A | Korelacja Pearsona | ,428 | ,361 | ,287 |
| | Istotność (dwustronna) | ,000 | ,000 | ,000 |
| zadanie_5.4_B | Korelacja Pearsona | -,428 | -,361 | -,287 |
| | Istotność (dwustronna) | ,000 | ,000 | ,000 |

Tabela 5 również zawiera informacje o uporządkowaniu wartości jednej zmiennej względem drugiej zmiennej oraz przedstawia stopień istniejącej współzależności pomiędzy poziomem motywacyjnym a wynikami ogólnymi SPTO. Tabele od nr 6 do 8 zestawiają współczynnik *r-Pearsona* dla pozostałych pytań SPTO z wynikami ogólnymi tejże skali.

Tabela 6 Korelacje poszczególnych pytań z poziomu elaboracji i niepowodzeń w działaniu z wynikiem ogólnym MI_3, MI_4 i MI_SUMA i PT

| Pytania SPTO | | Elaboracja (MI_3) | Niepowodzenia (MI_4) | Moduł identyfikacyjny (MI_SUMA) | Postawa Twórcza (PT) |
|--------------|------------------------|-------------------|----------------------|---------------------------------|----------------------|
| zadanie_6_A | Korelacja Pearsona | 1,000 | | ,357 | ,309 |
| | Istotność (dwustronna) | ,000 | | ,000 | ,000 |
| Zadanie_6_B | Korelacja Pearsona | -,986 | | -,349 | -,310 |
| | Istotność (dwustronna) | ,000 | | ,000 | ,000 |
| zadanie_7_A | Korelacja Pearsona | | -,995 | -,296 | -,241 |
| | Istotność (dwustronna) | | ,000 | ,000 | ,000 |
| zadanie_7_B | Korelacja Pearsona | | 1,000 | ,293 | ,237 |
| | Istotność (dwustronna) | | ,000 | ,000 | ,000 |

Tabela 7 Korelacje poszczególnych pytań z aspektu intrapersonalnego z wynikiem ogólnym MII_2, MII_SUMA i PT

| Pytania SPTO | | Aspekt intrapersonalny (MII_2) | Moduł samooceniający (MII_SUMA) | Postawa Twórcza (PT) |
|---------------|------------------------|--------------------------------|---------------------------------|----------------------|
| zadanie_8.1_A | Korelacja Pearsona | -,617 | -,485 | -,407 |
| | Istotność (dwustronna) | ,000 | ,000 | ,000 |
| Zadanie_8.1_B | Korelacja Pearsona | ,630 | ,493 | ,414 |
| | Istotność (dwustronna) | ,000 | ,000 | ,000 |
| zadanie_8.3_A | Korelacja Pearsona | ,453 | ,333 | ,093 |
| | Istotność (dwustronna) | ,000 | ,000 | ,006 |
| zadanie_8.3_B | Korelacja Pearsona | -,449 | -,331 | -,091 |
| | Istotność (dwustronna) | ,000 | ,000 | ,007 |
| zadanie_8.5_A | Korelacja Pearsona | -,584 | -,385 | -,321 |
| | Istotność (dwustronna) | ,000 | ,000 | ,000 |
| zadanie_8.5_B | Korelacja Pearsona | ,588 | ,389 | ,324 |
| | Istotność (dwustronna) | ,000 | ,000 | ,000 |

Tabela 8 Korelacje poszczególnych pytań z aspektu interpersonalnego z wynikiem ogólnym MII_1, MII_SUMA i PT

| Pytania SPTO | | Aspekt interpersonalny (MII_1) | Moduł samooceniający (MII_SUMA) | Postawa Twórcza (PT) |
|----------------|------------------------|--------------------------------|---------------------------------|----------------------|
| zadanie_8.2_A | Korelacja Pearsona | -,548 | -,512 | -,323 |
| | Istotność (dwustronna) | ,000 | ,000 | ,000 |
| Zadanie_8.2_B | Korelacja Pearsona | ,551 | ,512 | ,322 |
| | Istotność (dwustronna) | ,000 | ,000 | ,000 |
| zadanie_8.4_A | Korelacja Pearsona | ,543 | ,409 | ,147 |
| | Istotność (dwustronna) | ,000 | ,000 | ,000 |
| zadanie_8.4_B | Korelacja Pearsona | -,543 | -,403 | -,146 |
| | Istotność (dwustronna) | ,000 | ,000 | ,000 |
| zadanie_8.6_A | Korelacja Pearsona | -,377 | -,251 | -,198 |
| | Istotność (dwustronna) | ,000 | ,000 | ,000 |
| zadanie_8.6_B* | Korelacja Pearsona | ,546 | ,361 | ,344 |
| | Istotność (dwustronna) | ,000 | ,000 | ,000 |
| zadanie_8.6_D | Korelacja Pearsona | -,370 | -,172 | -,179 |
| | Istotność (dwustronna) | ,000 | ,000 | ,000 |

*W historyjce 8.6 respondent mógł wybrać tylko jedną odpowiedź, a korelacja *r-Pearsona* to miara związku liniowego między dwoma zmiennymi; do korelacji wybrano odpowiedź, która była najwyżej punktowana na skali.

Rozpatrując wewnętrzną strukturę narzędzia SPTO zauważa się nie tylko grupy pytań dotyczących wzajemnie skorelowanych skal, lecz również skorelowane sumy pozycji testowych. Zestawienie to przedstawione zostało w poniższej tabeli.

Tabela 9 Korelacje poszczególnych szczegółowych sum wyników poziomów i aspektów z ogólnym wynikiem PT

| Współczynnik <i>r</i> -Pearsona | | Poziom dywergencji (MI_1) | Poziom motywacyjny (MI_2) | Elaboracja (MI_3) | Stosunek do niepowodzeń (MI_4) | Moduł identyfikacyjny (MI_SUMA) | Aspekt interpersonalny | Aspekt intrapersonalny | Moduł samooceniający (MIII_SUMA) |
|---------------------------------|--------------------|---------------------------|---------------------------|-------------------|--------------------------------|---------------------------------|------------------------|------------------------|----------------------------------|
| PT | Korelacja Pearsona | ,675 | ,522 | ,309 | ,237 | ,830 | ,487 | ,498 | ,663 |
| | Istotność | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |

Korelacje pozycji ze skali całościowej *Postawa Twórcza* (PT) z każdym z poszczególnych modułów (poziomów/aspektów), są istotne statystycznie i ze sobą korelują. Najsilniejsza korelacja pozycji ogółem zachodzi z modulem identyfikacyjnym (MI_SUMA) $r = 0,83$, zaś z modulem samooceniającym, korelacja ta jest bliska poziomowi 0,7.

We wszystkich częściach kwestionariusza obserwuje się korelacje bądź to silnie dodatnie, bądź silnie ujemne – co oznacza, że SPTO jest trafny w obszarze własnych skal.

W powyższych analizach przede wszystkim oparto się na pomiarze ilościowo udzielonych odpowiedzi w poszczególnych skalach.

Poniższa tabela przedstawia dane odnoszące się do wyboru przez respondentów odpowiedzi kreatywnej albo pasywnej. Ważne jest przy tym, że historyjki potraktowane zostały jako zmienne mierzone na skali nominalnej. Wnioskowanie statystyczne na danych jakościowych oparto na rozkładzie *chi-kwadrat*.

Tabela 10 Wnioskowanie na danych jakościowych. Analiza różnicująca wybór historyjek testem chi-kwadrat.

| | Chi-kwadrat | df | Istotność asymptotyczna |
|----------------|-----------------------|----|-------------------------|
| historyjka_1 | 369,973 ^a | 1 | ,000 |
| historyjka_2 | 4,291 ^a | 1 | ,038 |
| historyjka_3 | 5,450 ^a | 1 | ,020 |
| historyjka_4 | 1,177 ^a | 1 | ,278 |
| historyjka_5.1 | 8,952 ^a | 1 | ,003 |
| historyjka_5.2 | 223,811 ^a | 1 | ,000 |
| historyjka_5.3 | 28,023 ^a | 1 | ,000 |
| historyjka_5.4 | 248,044 ^a | 1 | ,000 |
| historyjka_6 | 307,123 ^a | 1 | ,000 |
| historyjka_7 | 531,244 ^a | 1 | ,000 |
| historyjka_8.1 | 3,270 ^a | 1 | ,071 |
| historyjka_8.2 | 30,877 ^a | 1 | ,000 |
| historyjka_8.3 | 17,990 ^a | 1 | ,000 |
| historyjka_8.4 | 41,108 ^a | 1 | ,000 |
| historyjka_8.5 | 14,799 ^a | 1 | ,000 |
| historyjka_8.6 | 1133,457 ^b | 2 | ,000 |

a. 0 komórek (0%) ma liczebność oczekiwaną mniejszą od 5. Minimalna liczebność oczekiwana w komórce wynosi 462,5.

b. 0 komórek (0%) ma liczebność oczekiwaną mniejszą od 5. Minimalna liczebność oczekiwana w komórce wynosi 308,3.

Wyniki testu *chi-kwadrat* są nieistotne statystycznie w przypadku historyjki_4 [$\chi^2(1, N = 925) = 1,177; ni.$]. Nie ma istotnych różnic między rozkładem obserwowanym a oczekiwanym – analizowany przypadek rozkłada się wśród obu kategorii w sposób losowy (nie różnicuje grup). Jak podkreślono w punkcie 3.1., wybór zaproponowany respondentowi jest znacznie trudniejszy, oba rozwiązania wydają się atrakcyjne dla dziecka. Analiza statystyczna potwierdziła owo założenie. Na granicy istotności jest historyjka_8.1⁸¹. Otrzymane wartości *chi-kwadrat* dla pozostałych historyjek są istotne statystycznie. Wobec tego można wnioskować, że rozkład wśród tych kategorii zmiennych nie jest dziełem przypadku.

Zaprezentowane wyniki testu *chi-kwadrat* dostarczają nam informacji o istnieniu bądź nieistnieniu istotnego związku między analizowanymi zmiennymi. Współczynnik kontyngencji wskazuje na siłę związku między analizowanymi zmiennymi. Tabele te w układzie 2x2 zanalizowano w obszarze poszczególnych modułów SPTO.

⁸¹ Część statystyków twierdzi, że jeśli wynik zawiera się w przedziale 0,05 do 0,1 (czyli między pięć a dziesięć procent) można mówić o tendencji w istotności.

Tabela 11 Dane dotyczące istnienia bądź nieistnienia związku między analizowanymi zmiennymi

| siła związku dla zmiennych: 2x2 | | Wartość testu χ^2 | współczynnik kontyngencji ⁸² | miary phi i V Cramera | istnienie związku między analizowanymi zmiennymi |
|------------------------------------|---------------------------|---------------------------------------|---|-----------------------|--|
| MI_1 | zadanie_1 a zadanie_2 | $\chi^2(1, N=877) = 49,981; p < 0,05$ | ,232 | ,239 | istnieje związek |
| | zadanie_1 z zadanie_3 | $\chi^2(1, N=877) = 1,118; ni.$ | ,036 | ,036 | nie istnieje związek |
| | zadanie_1 a zadanie_4 | $\chi^2(1, N=877) = 25,881; p < 0,05$ | ,169 | ,172 | istnieje związek |
| | zadanie_2 z zadanie_3 | $\chi^2(1, N=877) = 5,943; p < 0,05$ | ,132 | ,143 | istnieje związek |
| | zadanie_2 a zadanie_4 | $\chi^2(1, N=877) = 69,153; p < 0,05$ | ,270 | ,281 | istnieje związek |
| | zadanie_3 z zadanie_4 | $\chi^2(1, N=877) = 3,256; ni.$ | ,069 | ,070 | nie istnieje związek |
| MI_2 | zadanie_5.1 a zadanie_5.2 | $\chi^2(1, N=877) = ,047; ni.$ | ,007 | ,007 | nie istnieje związek |
| | zadanie_5.1 a zadanie_5.3 | $\chi^2(1, N=877) = 66,214; p < 0,05$ | ,265 | ,275 | istnieje związek |
| | zadanie_5.1 a zadanie_5.4 | $\chi^2(1, N=877) = ,047; ni.$ | ,022 | ,022 | nie istnieje związek |
| | zadanie_5.2 a zadanie_5.3 | $\chi^2(1, N=877) = 5,992; p < 0,05$ | ,082 | ,083 | istnieje związek |
| | zadanie_5.2 a zadanie_5.4 | $\chi^2(1, N=877) = 13,651; p < 0,05$ | ,124 | ,125 | istnieje związek |
| | zadanie_5.3 a zadanie_5.4 | $\chi^2(1, N=877) = 2,245; ni.$ | ,051 | ,051 | nie istnieje związek |
| MI_1 | zadanie_8.2 a zadanie_8.4 | $\chi^2(1, N=877) = 1,747; ni.$ | ,045 | ,045 | nie istnieje związek |
| | zadanie_8.2 a zadanie_8.6 | $\chi^2(1, N=877) = 12,651; p < 0,05$ | ,111 | ,114 | istnieje związek |
| | zadanie_8.4 a zadanie_8.6 | $\chi^2(1, N=877) = 10,672; p < 0,05$ | ,110 | ,111 | istnieje związek |
| MI_2 | zadanie_8.1 a zadanie_8.3 | $\chi^2(1, N=877) = 6,455; p < 0,05$ | ,085 | ,086 | istnieje związek |
| | zadanie_8.1 a zadanie_8.5 | $\chi^2(1, N=877) = 15,463; p < 0,05$ | ,132 | ,133 | istnieje związek |
| | zadanie_8.3 a zadanie_8.5 | $\chi^2(1, N=877) = 20,278; p < 0,05$ | ,150 | ,152 | istnieje związek |

W ostatniej kolumnie tabeli 11 zapisano słownie istnienie bądź nieistnienie związku między analizowanymi zmiennymi. Im wyższy współczynnik kontyngencji czy miary phi i V Cramera, tym ów związek jest silniejszy.

Z całą stanowczością należy podkreślić, że określanie walidacji testu nie kończy się na podaniu czytelnikowi współczynników rzetelności czy trafności, a polega na prowadzeniu ciągłych badań i gromadzeniu informacji⁸³.

3.3.3. Opis grupy normalizacyjnej. Informacje ogólne

Badania właściwe prowadzone były wśród uczniów uczęszczających do szkół podstawowych, do klas 1-3, we wszystkich województwach, z podziałem na trzy typy miejscowości. W sumie badaniami objęto 1000 uczniów, z czego do analizy wykorzystano kwestionariusze, które spełniały kryteria przyjęcia do analizy – zanalizowano 925 kwestionariuszy (443 kwestionariuszy dziewcząt, 476 kwestionariuszy chłopców - 6 osób nie podało swojej płci). W kolejnych krokach analizy, które musiały uwzględniać założenia projektu,

⁸² Współczynnik kontyngencji przyjmuje wartość od 0 (brak związku) do 1 (silny związek).

⁸³ E. Hornowska, *Testy psychologiczne. Teoria i praktyka*, op. cit.

wyselekcjonowano ostatecznie grupę 877 uczniów w wieku 7, 8 i 9 lat, w tym 419 dziewcząt i 458 chłopców⁸⁴.

W poniższych tabelach przedstawiono dane dotyczące rozkładu danych uzyskanych w badaniach SPTO.

Tabela 12 Dane dotyczące całej grupy badanych. Podział ze względu na płeć badanych respondentów a wiek (podany w latach)

| wiek | | płeć | | | Ogółem | |
|--------|----|-------------|----------|-------------|--------|--------|
| | | dziewczynka | chłopiec | brak danych | | |
| lat | 6 | n | 17 | 7 | 2 | 26 |
| | | % z Ogółem | 1,8% | ,8% | ,2% | 2,8% |
| | 7 | n | 108 | 125 | 1 | 234 |
| | | % z Ogółem | 11,7% | 13,5% | ,1% | 25,3% |
| | 8 | n | 126 | 164 | 0 | 290 |
| | | % z Ogółem | 13,6% | 17,7% | ,0% | 31,4% |
| | 9 | n | 185 | 169 | 0 | 354 |
| | | % z Ogółem | 20,0% | 18,3% | ,0% | 38,3% |
| | 10 | n | 0 | 5 | 0 | 5 |
| | | % z Ogółem | ,0% | ,5% | ,0% | ,5% |
| | 11 | n | 7 | 6 | 3 | 16 |
| | | % z Ogółem | ,8% | ,6% | ,3% | 1,7% |
| Ogółem | | N | 443 | 476 | 6 | 925 |
| | | % z Ogółem | 47,9% | 51,5% | ,6% | 100,0% |

⁸⁴ Badania były prowadzone przez zespół w składzie: Jolanta Pułka, Barbara Ostafińska-Molik i Szymon Czaplinski, w okresie od lutego 2011 r. do maja 2011 r. Badania właściwe zostały przeprowadzone we wszystkich szesnastu województwach Polski, w następujących miejscowościach:

- województwo świętokrzyskie: Kielce, Sandomierz, Zagnańsk
- województwo łódzkie: Łódź, Radomsko, Wielgomłyny
- województwo kujawsko – pomorskie: Bydgoszcz, Grudziądz, Złotniki Kujawskie
- województwo warmińsko – mazurskie: Olsztyn, Pisz, Straduny
- województwo mazowieckie: Warszawa, Żyrardów, Zalesie Górne
- województwo śląskie: Bielsko – Biała, Pszczyna, Strumień
- województwo opolskie: Opole, Kluczbork, Komprachcice
- województwo lubuskie: Gorzów Wielkopolski, Nowa Sól, Kozuchów
- województwo pomorskie: Gdańsk, Sopot, Łąg
- województwo podkarpackie: Rzeszów, Przemyśl, Radymno
- województwo lubelskie: Lublin, Biała Podlaska, Przybysławice
- województwo podlaskie: Białystok, Łomża, Gródek
- województwo zachodnio – pomorskie: Szczecin, Gryfice, Barwice
- województwo wielkopolskie: Poznań, Gniezno, Krzymów
- województwo dolnośląskie: Wrocław, Oleśnica, Cieszków.

W tabeli 12 przedstawiono szczegółowo liczbę wszystkich osób objętych badaniami. Należy zaznaczyć, że zastosowane narzędzie SPTO było przede wszystkim skierowane do dzieci 7, 8 i 9 letnie, dlatego w dalszej procedurze normalizacyjnej usunięto jednostki, które miały 6, 10 i 11 lat.

W kolejnych pracach nad narzędziem można również skupić się na badaniu dzieci 6-letnich. Ze względu na ograniczenia projektu, oraz sytuację prawną sześciolatków, które w roku szkolnym 2010/2011⁸⁵ nie były objęte obowiązkiem szkolnym, uzyskanie grupy reprezentatywnej było niemożliwe.

Przy kontynuowaniu przedstawiania wyników badań ograniczono się tylko do jednostek, które podały swoją płeć oraz miały 7, 8 i 9 lat, co obrazują poniższe tabele.

Tabela 13 Podział ze względu na płeć badanych respondentów i wiek (podany w latach)

| wiek | | | płeć | | Ogółem |
|--------|---|------------|-------------|----------|--------|
| | | | dziewczynka | chłopiec | |
| lat | 7 | n | 108 | 125 | 233 |
| | | % z Ogółem | 12,3% | 14,3% | 26,6% |
| | 8 | n | 126 | 164 | 290 |
| | | % z Ogółem | 14,4% | 18,7% | 33,1% |
| | 9 | n | 185 | 169 | 354 |
| | | % z Ogółem | 21,1% | 19,3% | 40,4% |
| Ogółem | | N | 419 | 458 | 877 |
| | | % z Ogółem | 47,8% | 52,2% | 100,0% |

Tabela 14 Podział ze względu na płeć badanych respondentów i klasę, do której uczęszczają

| klasa | | | płeć | | Ogółem |
|--------|---|------------|-------------|----------|--------|
| | | | dziewczynka | chłopiec | |
| poziom | 1 | n | 97 | 124 | 221 |
| | | % z Ogółem | 11,1% | 14,1% | 25,2% |
| | 2 | n | 138 | 169 | 307 |
| | | % z Ogółem | 15,7% | 19,3% | 35,0% |
| | 3 | n | 184 | 165 | 349 |
| | | % z Ogółem | 21,0% | 18,8% | 39,8% |
| Ogółem | | N | 419 | 458 | 877 |
| | | % z Ogółem | 47,8% | 52,2% | 100,0% |

⁸⁵ W czasie powstawania tego podręcznika okazało się, że także w kolejnym roku szkolnym wszystkie sześciolatki nie będą objęte obowiązkiem szkolnym. Uznaje się zatem, że skala SPTO jest odpowiednim narzędziem dla uczniów 7-9 letnich.

Tabela 15 Podział ze względu na płeć badanych respondentów i miejsce ich zamieszkania

| Miejsce zamieszkania | | | płeć | | Ogółem |
|--|------------|--|-------------|----------|--------|
| | | | dziewczynka | chłopiec | |
| Miasto wojewódzkie | n | | 114 | 146 | 260 |
| | % z Ogółem | | 13,0% | 16,6% | 29,6% |
| Miasto do 100 tys. mieszkańców | n | | 167 | 149 | 316 |
| | % z Ogółem | | 19,0% | 17,0% | 36,0% |
| Wieś i miasteczka do 10 tys. mieszkańców | n | | 138 | 163 | 301 |
| | % z Ogółem | | 15,7% | 18,6% | 34,3% |
| Ogółem | N | | 419 | 458 | 877 |
| | % z Ogółem | | 47,8% | 52,2% | 100,0% |

Po dokonaniu selekcji wszystkich danych uzyskanych w trakcie badań normalizacyjnych, odrzucono kwestionariusze:

- niekompletne;
- źle wypełnione przez respondentów (zaznaczone dwie odpowiedzi);
- wypełniane przez uczniów 6, 10 i 11 letnich;
- w których badani nie podali swojej płci.

Ostateczna liczebność próby normalizacyjnej wyniosła więc 877 osób i była nieco mniejsza od zakładanej pierwotnie wielkości. Struktura oraz rozkład demograficzny nie wykazywały zbytnich odstępstw od założeń. Wystąpiła pewna nadreprezentatywność osób uczęszczających do wyższych klas w porównaniu z uczniami klas pierwszych. Pomimo losowego doboru spowodowane było to kilkoma czynnikami – otóż z klas pierwszych wykluczono dzieci 6 letnie, klasy te były również mniej liczne ze względu na większą absencję uczniów w trakcie prowadzenia badań oraz widoczny niż demograficzny.

Porównując strukturę próby pod kątem płci ze strukturą ogólnopolskiego rejestru osób uczęszczających do szkół podstawowych z 2011⁸⁶ wykazano brak odstępstw od założeń (do szkół podstawowych uczęszcza więcej chłopców niż dziewcząt). Wylosowana grupa jest zatem reprezentatywna pod względem płci. Aby dopełnić pozostałych „równoliczności” i aby próba spełniała wszystkie wymagania reprezentatywności (uczniowie klas 1) różnice wyrównano stosując ważenie.

Warto zapoznać się z rozkładem pewnych zmiennych w próbie normalizacyjnej i odnieść je do wyników poszczególnych modułów SPTO. Wybrane zmienne to płeć, wiek i miejsce zamieszkania. Rozkład w próbie poszczególnych wartości przedstawiono w poniższych tabelach.

⁸⁶ Centrum Informatyczne Edukacji 2011.

Tabela 16 Średnia (M) i odchylenie standardowe (SD) wyników SPTO z uwzględnieniem miejsca zamieszkania

| Miejsce zamieszkania | Płeć i liczebność | MI_SUMA | | MII_SUMA | | Postawa Twórcza (PT) | |
|--|-----------------------|---------|-------|----------|-------|----------------------|-------|
| | | M | SD | M | SD | M | SD |
| Miasto wojewódzkie | Dziewczęta n = 114 | 6,26 | 1,591 | 4,28 | 1,216 | 10,54 | 2,166 |
| | Chłopcy n = 146 | 5,91 | 1,601 | 4,00 | 1,226 | 9,91 | 2,054 |
| Miasto do 100 tys. mieszkańców | Dziewczęta n = 167 | 6,14 | 1,646 | 3,97 | 1,234 | 10,11 | 2,103 |
| | Chłopcy n = 149 | 6,23 | 1,611 | 4,27 | 1,206 | 10,50 | 2,104 |
| Wieś i miasteczka do 10 tys. mieszkańców | Dziewczęta n = 138 | 6,05 | 1,830 | 4,03 | 1,232 | 10,08 | 2,411 |
| | Chłopcy n = 163 | 5,72 | 1,810 | 4,04 | 1,414 | 9,76 | 2,499 |

Tabela 17 Średnia (M) i odchylenie standardowe (SD) wyników SPTO z uwzględnieniem wieku

| Miejsce wiek | Płeć i liczebność | MI_SUMA | | MII_SUMA | | Postawa Twórcza (PT) | |
|--------------|-----------------------|---------|-------|----------|-------|----------------------|-------|
| | | M | SD | M | SD | M | SD |
| 7 lat | Dziewczęta n = 108 | 6,20 | 1,515 | 4,56 | 1,162 | 10,77 | 2,040 |
| | Chłopcy n = 125 | 6,00 | 1,641 | 4,26 | 1,232 | 10,26 | 2,255 |
| 8 lat | Dziewczęta n = 126 | 6,25 | 1,778 | 4,02 | 1,229 | 10,27 | 2,250 |
| | Chłopcy n = 164 | 6,04 | 1,635 | 4,11 | 1,357 | 10,15 | 2,249 |
| 9 lat | Dziewczęta n = 185 | 6,04 | 1,733 | 3,82 | 1,196 | 9,86 | 2,263 |
| | Chłopcy n = 169 | 5,82 | 1,781 | 3,97 | 1,265 | 9,79 | 2,252 |

Tabela 18 Średnia (M) i odchylenie standardowe (SD) wyników SPTO z uwzględnieniem płci

| Płeć i liczebność | Moduł identyfikacyjny (MI_SUMA) | | Moduł samooceniający (MII_SUMA) | | Postawa twórcza (PT) | |
|-----------------------|---------------------------------|-------|---------------------------------|-------|----------------------|-------|
| | M | SD | M | SD | M | SD |
| Dziewczęta n = 419 | 6,14 | 1,693 | 4,07 | 1,232 | 10,22 | 2,229 |
| Chłopcy n = 458 | 5,95 | 1,691 | 4,10 | 1,292 | 10,05 | 2,256 |
| Ogół N = 877 | 6,04 | 1,694 | 4,09 | 1,263 | 10,13 | 2,243 |

Tabela 19 Rozkład – skośność i kurtoza z uwzględnieniem płci

| Płeć i liczebność | Moduł identyfikacyjny (MI_SUMA) | | Moduł samooceniający (MII_SUMA) | | Postawa twórcza (PT) | |
|-----------------------|---------------------------------|---------|---------------------------------|---------|----------------------|---------|
| | skośność | kurtoza | skośność | kurtoza | skośność | kurtoza |
| Dziewczęta n = 419 | -,181 | -,081 | -,064 | -,816 | -,064 | -,247 |
| Chłopcy n = 458 | -,188 | -,081 | -,151 | -,454 | -,243 | ,032 |
| Ogół N = 877 | -,183 | -,086 | -,111 | -,610 | -,160 | -,090 |

Wraz ze wzrostem liczebności próby rozkład statystyk coraz bardziej upodabnia się do rozkładu normalnego. Zmienne z próby normalizacyjnej SPTO mają kształt dzwonka, z nieznaczną skośnością lewostronną. W zaprezentowanych danych skośność minimalnie odstaje od wartości 0, a co najważniejsze nie przekracza jedności (wskaźnik skośności pozwala na oszacowanie, jak bardzo wyniki odchylają się od rozkładu normalnego w lewo bądź w prawo, wskaźnik kurtozy zaś pozwala oszacować, na ile wyniki odbiegają od normalnych w górę lub w dół, czyli czy są płaskie czy szpiczaste w porównaniu do krzywej normalnej).

Po dokonaniu analizy, m.in. pod kątem różnic rozkładu średniej, odchylenia standardowego przystąpiono do normalizacji uzyskanych wyników. Standaryzacja zmiennych unifikuje przedział zmienności, doprowadzając do bezpośredniej porównywalności.

Ze względu na fakt, że różnice między dziewczętami a chłopcami w skali postaw twórczych są nieistotne statystycznie, obliczono normy dla całej przebadanej próby.

W tabeli nr 20 przedstawiono normy stenowe dla *Postawy Twórczej* narzędzia SPTO.

Tabela 20 Steny a wynik surowy uzyskany w Postawie Twórczej (PT)

| STENY | WYNIK SUROWY DLA POSTAWY TWÓRCZEJ |
|-------|--------------------------------------|
| 1 | 0 - 4 |
| 2 | 5 |
| 3 | 6 |
| 4 | 7 - 8 |
| 5 | 9 - 10 |
| 6 | 11 |
| 7 | 12 |
| 8 | 13 - 14 |
| 9 | 15 |
| 10 | 16 - 17 |

Tabela 21 Przełożenie stenów z wyniku surowego na opis poszczególnych poziomów

| POZIOM POSTAWY TWÓRCZEJ | STENY | PUNKTACJA |
|-------------------------|-------|-----------------|
| Poziom bardzo niski | 1-2 | 0 - 5 punktów |
| Poziom niski | 3-4 | 6 – 8 punktów |
| Poziom średni | 5-6 | 9 – 11 punktów |
| Poziom wysoki | 7-8 | 12 – 14 punktów |
| Poziom bardzo wysoki | 9-10 | 15 – 17 punktów |

Obliczenie poziomu postawy twórczej obejmuje całość punktów SPTO. Dodatkowo można określić poziom dla poszczególnych modułów.

Tabela 22 Punktacja dla Modułu identyfikacyjnego (MI_SUMA) oraz Modułu samooceniającego (MII_SUMA)

| POZIOM | MODUŁ I identyfikacyjny | | MODUŁ II samooceniający | |
|--------|-------------------------|------------------|---|---|
| | poziom dywergencji | poziom motywacji | aspekt interpersonalny (8.2, 8.4, 8.6) | aspekt intrapersonalny (8.1, 8.3, 8.5) |
| Niski | 0-1 punkt | 0-1 punkt | 0-1 punkt | 0-1 punkt |
| Średni | 2-3 punkty | 2-3 punkty | 2 punkty | 2 punkty |
| Wysoki | 4 punkty | 4 punkty | 3-4 punkty | 3 punkty |

Nie ustalamy osobno poziomu elaboracji i radzenia sobie z niepowodzeniem w module I, ponieważ istnieje tylko jedna odpowiedź dla tych poziomów (skala 0-1).

Reasumując:

Skala Postaw Twórczych i Odtwórczych (SPTO) przeznaczona dla uczniów klas I-III Szkoły Podstawowej spełnia niezbędne minimalne wymogi psychometryczne, może być więc wykorzystywana jako jedna z technik diagnostycznych w badaniach służących określeniu poziomu postawy twórczej reprezentowanego przez dzieci w wieku 7-9 lat. Jej prosta formuła została dobrze przyjęta w trakcie trwania przedstawionych tu badań, zarówno przez uczniów, jak i nauczycieli, co zdaje się gwarantować możliwość szerszego wdrożenia jej do praktyki pedagogicznej (zwłaszcza w kontekście dociekań indywidualizujących, o czym wcześniej wspomniano), wychodząc w ten sposób naprzeciw zapotrzebowaniu społecznemu.

3.4. Opis procedury zastosowania SPTO

Narzędzie ma charakter diagnostyczny, za pomocą SPTO można określić poziom postawy twórczej reprezentowany przez ucznia. Jest głównie przeznaczone dla nauczyciela i może być spożytkowane w celu lepszego poznania klasy, a także określenia dynamiki kształtowania postawy twórczej (wówczas wymaga powtórzenia, z zachowaniem odstępu czasowego - co najmniej 12 miesięcy).

Cały arkusz wypełniany jest przez dziecko poprzez zaznaczenie prawidłowej odpowiedzi za pomocą jej zakreślenia (lub zaznaczenia w wersji elektronicznej). Pod obrazkami widnieje specjalne oznaczenie literowe A i B do naniesienia wyboru, dostosowane do imion narysowanych postaci (z wyjątkiem ostatniego zadania, gdzie wybieramy spośród 4 możliwych rozwiązań).

Każde zadanie musi być głośno czytane przez prowadzącą badanie osobę (nauczyciela lub innego dorosłego narratora w warunkach pozaszkolnych), a dzieci powinny mieć otwarty formularz na stosownej stronie, by dokładnie przyglądać się ilustracjom. W wersji elektronicznej każda para lub 4 historyjki w jednym przypadku, będą pojawiać się kolejno, po zaznaczeniu danej odpowiedzi. Połączenie oglądania obrazu z czytaniem tekstem ułatwi recepcję - wówczas bowiem jednostki o różnym typie modalności uzyskają właściwą, odpowiednią dla swojej preferencji informację wyjściową, zaś polecenie, *zaznacz kółkiem, który sposób/rozwiązanie podoba ci się bardziej* należy powtarzać za każdym razem. Czas wypełniania arkuszy obrazkowych będzie dostosowany do wieku badanych, jednakowoż nawet u siedmiolatków nie powinien wykraczać poza ich możliwości percepcyjne (co potwierdziły nasze badania).

Formularz dzieci wypełniają tzw. „równym frontem”, jednocześnie, dopiero po przeczytaniu polecenia przez prowadzącego. Wyeliminujemy w ten sposób także problemy związane z opanowaniem techniki czytania ze zrozumieniem przez niektórych uczniów.

W wersji elektronicznej - po przeczytaniu polecenia przez osobę dorosłą i upewnieniu się, że dziecko rozumie jego sens (oczywiście bez żadnych sugestii, co należało by wybrać) następuje zaznaczenie odpowiedniego kwadratu wg samodzielnej decyzji badanego, po czym automatycznie pojawia się nowa historyjka.

Specyfika badań wymaga zapewnienia poczucia bezpieczeństwa badanym, dlatego **konieczna jest informacja podana na wstępie, iż każdy wybór jest właściwy, i nie ma złych rozwiązań. Tylko wówczas unikniemy napięcia związanego z obawą badanego przed możliwością dokonania niewłaściwych wyborów, co mogłoby falsyfikować wyniki.** Takie zapewnienie oraz fakt konieczności pośrednictwa podczas rozwiązania osoby dorosłej (o czym wspomniano wyżej), czytającej polecenia, wyklucza możliwość autobadania ucznia.

Dodatkowo niefortunne byłoby samodzielne obliczenie wyników przez dziecko, zaś uzyskanie informacji wskazującej na reprezentowany przez nie „niski poziom postawy twórczej” mogło by być zbyt trudne do zaakceptowania, ponieważ wiązało by się z dyskomfortem (przeciwnie by też założeniu wstępnemu, że każda odpowiedź jest właściwa). Dlatego nieostrożne jest wykorzystanie narzędzia do tradycyjnej autodiagnozy.

Jednakowoż – w sytuacji bezpiecznej i przy zachowaniu poprawności procedury, a także w przypadku, kiedy dziecko rzeczywiście wykazywać będzie zainteresowanie – możemy pokusić się o zaprogramowanie (w wersji elektronicznej) informacji zwrotnej. Należy przy tym pamiętać, że nie może mieć ona charakteru naznaczającego, a zatem pomijamy i wynik ilościowy (by wypełniający nie widział, że uzyskał 0 punktów), i formalne określenie poziomu. Koncentrujemy się na mocnych stronach badanego, podpowiadając jednocześnie, co można zrobić, żeby działać efektywniej. Niezbędne jest tu dostosowanie komunikatu do poziomu odbioru dziecka, głównie w obszarze języka, przy unikaniu centralnych treści, na rzecz przenośni i porównań. Wówczas przekaz nie będzie godził w poczucie własnej wartości dziecka, choć przekazana zostanie mu podstawowa informacja na temat wypełnionego arkusza.

Specyfika rozwojowa dziecka 7-9 letniego decyduje o tym, iż komunikat perswazyjny, wskazujący na przykład na konieczność zmiany postępowania, która wynikała by z dookreślenia znaczenia niskiego czy średniego poziomu postawy twórczej, przynieść mogła by skutek odwrotny, miast mobilizacji uzyskalibyśmy zachwianie poczucia własnej wartości. I nawet ograniczone prawdopodobieństwo wystąpienia takiej reakcji – determinuje decyzję o nie ujawnianiu wyników finalnych, w formie bezpośrednio ilościowej lub sugerującej wartość posiadanych cech badanym uczniom. Kierując się tymi przesłankami wyeliminowano przecież na poziomie kształcenia zintegrowanego oceny wyrażone stopniem, zaś waloryzacje opisowe konstatują jedynie stan faktycznego opanowania określonych kompetencji, bez oceniania poziomu.

Informacja dotycząca ilościowej i profesjonalnej interpretacji wyników oraz ich znaczenia, uzyskana w wyniku zastosowania narzędzia, jest natomiast niezbędna dla nauczyciela, który zyskuje rozeznanie, co do potencjału dziecka i jego podejścia do podejmowania zadań twórczych. Może zatem generować specyficzne strategie pracy z uczniem, dostosowując je do jego określonych możliwości i potrzeb. Dotyczy to zwłaszcza części związanej z postawą wobec trudności czy niepowodzeń (o czym pisano w części analizującej konstrukcję skali).

3.4.1. Analiza i interpretacja wyników w wersji dla nauczyciela

Analizę wyników rozpocząć należy od sumowania rezultatów przypisanych poszczególnym historyjkom w kolejnych częściach i obu modułach. Dokonujemy tego zgodnie z kluczem ujętym w podrozdziale 3.2., zaś ułatwi owo sumowanie arkusz zbiorczy, zawarty w punkcie 3.4.2. Następnie przypisujemy wynikom surowym normy stenowe, które umożliwiają określenie poziomów poszczególnych cech.

Opis jakościowy poszczególnych modułów i zmiennych to zadanie inicjalne dla analizy zastosowania narzędzia, w pierwszej kolejności dokonujemy charakterystyki rezultatów z modułu identyfikacyjnego, korzystając z wyników surowych wg tabeli nr 22, ujętej w rozdziale poprzednim (3.3.3.), przy czym aspekt dywergencji, mający znaczenie prymarne, zostanie poddany analizie na samym początku. Po nim skoncentrujemy się na deskrypcji aspektu motywacyjnego, by w dalszej części omówić reprezentowane przez ucznia nastawienie do niepowodzeń oraz rezultaty modułu samooceniającego.

ASPEKT DYWERGENCYJNY (moduł I)

Poziom dywergencji niski (0-1 punktu)

Poziom ten wskazuje na to, że uczeń nie waloryzuje pozytywnie działań wymagających własnego wysiłku intelektualnego. Woli rozwiązania gotowe.

Poziom dywergencji średni (2-3 punkty)

Uczeń reprezentuje wyważone stanowisko, z jednej strony potrafi wykonywać działania algorytmiczne, czasem jednak tworzy własne rozwiązania.

Poziom dywergencji wysoki (4 punkty)

Na poziomie wysokim preferowany jest dywergencyjny sposób podejmowania aktywności. Uczeń gotowy jest na własny wysiłek poszukiwania rozwiązań oryginalnych, unika algorytmu, uznając go za mało interesujący.

ASPEKT MOTYWACYJNY (moduł I)

Poziom motywacji niski (0-1 punktu)

Określa, że najważniejsze jest dla ucznia dostosowanie się do ogólnie obowiązujących zasad, poszukuje zatem rozwiązań sprawdzonych, które gwarantują sukces. Chce być akceptowany, więc się podporządkowuje, ponieważ nie jest pewny siebie.

Poziom motywacji średni (2-3 punkty)

Uczeń równoważy skłonności przystosowawcze, ale także pojawiają się u niego zachowania nonkonformistyczne, chce czasem zaskoczyć otoczenie.

Poziom motywacji wysoki (4 punkty)

Główną skłonnością ucznia jest dążenie do zaskoczenia otoczenia, chce zadziwiać, chce być zauważony przez to, że jego działanie wymyka się spod przyjętych reguł. Nie boi się zaskakiwać, ponieważ ma ustalone przekonanie o własnej wartości.

RADZENIE SOBIE Z NIEPOWODZENIEM (moduł I - wybór w części 4, historyjka 7)

Przedmiotowa historyjka ma bardzo istotne znaczenie dla określenia poziomu radzenia sobie z niepowodzeniem. Wybór strategii wycofania (0 punktów) wskazuje bowiem na konieczność wspierania ucznia we wszystkich działaniach, głównie jednak twórczych, aby zapewnić mu poczucie bezpieczeństwa. Nadmierna krytyka może pozbawić go chęci podjęcia jakiegokolwiek wysiłku, co może skutkować utratą motywacji do nauki w ogóle, w szczególności zaś do zadań otwartych i problemowych. Nauczyciel winien oceniać aktywność dziecka z ogromnym taktem i wyczuciem, i w żadnej sytuacji nie może dezawuować jego wysiłków (zobacz także uwagi zamieszczone w opisie narzędzia).

Uzyskanie punktu w tej historyjce pozwala przypuszczać, iż uczeń opanował strategię zadaniową wobec niepowodzeń, zaś uwagi krytyczne przyjmuje jako wskazanie do dalszej pracy. Niewątpliwie jest też osobą o wysokim poczuciu własnej wartości, przez co jedna porażka nie decyduje o obniżeniu nastroju.

TENDENCJA ELABORACYJNA

Uzyskanie punktacji w historyjce 8 świadczy o preferowaniu szczegółowego opisu rzeczywistości i skłonności do drobiazgowych analiz nowo poznanych obiektów.

Brak punktów wskazuje natomiast na ograniczoną deskryptywność, mniejsze zainteresowanie nowością, przy sztywnym koncentrowaniu się na znanych obiektach.

RADZENIE SOBIE Z SYTUACJĄ TRUDNĄ (moduł II - samooceniający)

Poziom niski radzenia sobie z sytuacją trudną – w ujęciu interpersonalnym (1 punkt)

W sytuacji wymagającej wysiłku i pokonania trudności uczeń szuka intensywnie pomocy innych, stara się odroczyć moment rozwiązania. Boi się ośmieszenia. Mniej interesuje się niepowodzeniami innych osób.

Poziom średni radzenia sobie z sytuacją trudną – w ujęciu interpersonalnym (2 punkty)

Uczeń radzi sobie z sytuacją związaną z trudnym zadaniem poprzez poszukiwanie wsparcia innych osób i bardzo mu zależy na tym, żeby być przez nich akceptowanym. Nie lubi niepowodzeń, ale lęk przed ośmieszeniem go nie paraliżuje.

Poziom wysoki radzenia sobie z sytuacją trudną – w ujęciu interpersonalnym (3-4 punkty)

Poziom wysoki wskazuje na umiejętność samodzielnego radzenia sobie z zadaniem trudnym, niezależnie od opinii innych osób. Nie interesuje go bowiem zdanie kolegów, nie boi się ośmieszenia. Mimo tego, uczeń potrafi jednocześnie zrozumieć innych, którzy ponieśli porażkę (skłonność empatyczna).

Poziom niski radzenia sobie z sytuacją trudną – w ujęciu intrapersonalnym (1 punkt)

Uczeń preferuje zadania łatwiejsze i odwleka czas podjęcia się rozwiązania zadań trudnych, pragnie żeby jego rozwiązania były akceptowane.

Poziom średni radzenia sobie z sytuacją trudną – w ujęciu intrapersonalnym (2 punkty)

Uczeń potrafi samodzielnie podjąć zadania trudne, ale nie jest to specyficzna preferencja.

Poziom wysoki radzenia sobie z sytuacją trudną – w ujęciu intrapersonalnym (3 punkty)

Większe zainteresowanie pojawia się w sytuacji zadań trudnych, które uczeń uznaje za ambitne, w których może się sprawdzić. Szuka okazji do doskonalenia siebie i każde wyzwanie podejmuje bez zwłoki.

Po dookreśleniu zmiennych szczegółowych możemy podjąć się uogólnienia wszystkich wyników i wskazać 5 poziomów *Postawy Twórczej* (PT), które możemy poddać deskrypcji jakościowej.

WYMIAR POSTAWY TWÓRCZEJ (MI+MII)

Poziom bardzo niski – wynik w przedziale 1-2 steny

Uzyskanie najniższych wyników wskazuje na preferowanie rozwiązań sprawdzonych, gotowych, eliminujących wysiłek własny. Można powiedzieć, iż uczeń nie wykazuje się skłonnością do podjęcia działań o dywergencyjnym charakterze. Główną motywacją w trakcie tworzenia jest konformistyczne dostosowanie do uznanych sposobów pracy, gwarantujących uniknięcie porażki, która jest główną obawą. Przeważa zatem niechęć przed byciem oryginalnym, zaś lęk przed staniem się pośmiewiskiem - kiedy się coś nie uda - jest paraliżujący. Czytelne jest skłanianie się do zadań łatwiejszych, zapewniających finalizację. Widoczne jest również unikanie/odraczanie sytuacji, w których konieczne jest podjęcie zadań trudnych. Kiedy sytuacja taka jest nie do uniknięcia, uczeń intensywnie poszukuje wsparcia innych osób.

Wskazaniem do pracy z dzieckiem zdiagnozowanym na tym poziomie jest przede wszystkim troska o bezpieczeństwo emocjonalne, a także dbałość o poczucie własnej wartości. Koniecznie trzeba korzystać z każdej okazji, w której uczeń może odnieść sukces, tylko wówczas generować będziemy wiarę w siebie. Koniecznie nagradzać także należy każde nietuzinkowe rozwiązanie i pomysły dziecka (warto formułować komunikaty wg reguły: *twoje rozwiązanie jest bardzo dobre, spróbuj odnaleźć jeszcze inne. Na pewno Ci się uda*).

Poziom niski (3-4 steny)

Ten poziom nie różni się znacząco od poprzedniego. Nadal przeważa skłonność do reduplikacji rozwiązań, choć w niektórych przypadkach można zauważyć inicjalne próby własnych poszukiwań. Nadal konieczne okazuje się wsparcie samooceny ucznia w celu zapewnienia mu poczucia bezpieczeństwa w trakcie podejmowania aktywności, aby uniknąć zamkniętego nastawienia konformistycznego.

Poziom średni (5-6 stenów)

Reprezentacja mieszcząca się na tym poziomie wskazuje na zrównoważenie skłonności do wyboru działań oryginalnych wymagających własnego wysiłku i poszukiwań z korzystaniem z gotowych rozwiązań. Uczniowie potrafią się podporządkować algorytmowi, ale w pewnych sytuacjach wykazują nastawienie dywergencyjne. Obawa przed rozwiązaniem niewłaściwym nie jest już tak duża, i pojawiają się już konstruktywne próby radzenia sobie z niepowodzeniem. W sprzyjających okolicznościach uczeń potrafi poradzić sobie samodzielnie podczas rozwiązywania trudnych, nieznanych zadań - bez udziału innych osób

W działaniu edukacyjnym należy stwarzać warunki do szerszego bazowania na własnej aktywności heurystycznej dziecka, stawiając go przed zadaniami wymagającymi głównie rozwiązań oryginalnych.

Poziom wysoki (7-8 stenów)

Osiągnięcie poziomu wysokiego związane jest z przewagą nastawienia twórczego. Uczeń nie odczuwa obawy przed rozwiązaniami oryginalnymi, nawet, jeśli wiązało by się to z krytyką otoczenia. Na opinii innych osób nie zależy mu już tak bardzo. Motywacja do podjęcia aktywności jest nacechowana nonkonformistycznie, dziecko widzi wartość w niepowtarzalności, chce zaskakiwać. Nie chce być takie, jak inni, chce być wyjątkowe. Nie deprecjonuje jednak całkowicie wszystkich innych możliwości działania, w tym algorytmu. Preferuje jednakowoż wszystko, co wymyka się standardowi, chce zadań ambitnych, których rozwiązania podejmuje się samodzielnie i bez zwłoki.

Uczeń gotowy jest na trudne zadania, dobrze znosi niepowodzenia, które mobilizują go do podjęcia większego wysiłku.

Poziom bardzo wysoki (9-10 stenów)

Uzyskanie tego rezultatu wskazuje na jednoznaczny wybór nastawienia twórczego. Uczeń uznaje jedynie rozwiązania oryginalne, nie zależy mu przy tym na opinii innych osób, koncentruje się na zadaniu, podejmuje je indywidualnie, zaś jego rozwiązanie przynosi mu pełną satysfakcję. Im trudniejsze zadanie, tym chęć rozwiązania wzrasta. Jest ono podejmowane bez zwłoki, choć często także inicjowane są próby doskonalenia istniejących już rozwiązań. Dlatego nie boi się niepowodzeń, a potencjalnie każda porażka motywuje go zadaniowo do większego wysiłku. Motywacja do podjęcia aktywności jest na tym poziomie nacechowana całkowicie nonkonformistycznie, dziecko widzi jedynie wartość w niepowtarzalności. Jest zadowolone ze swojej wyjątkowości.

Uczeń reprezentujący poziom bardzo wysoki nie potrzebuje wsparcia, ale – co należy podkreślić – jest mimo tego bardzo wymagający. Nauczyciel musi sprostać jego potencjałowi

i dostarczać właściwego, edukacyjnego bodźcowania. Zupełnie niestosowne jest infantylizowanie zadań, czy swoiste „odpuszczanie” dziecka, które świetnie sobie radzi z materiałem nauczania. Aby nie zmarnować jego możliwości, należy konstruować specjalny typ oddziaływania, oparty na zadaniach problemowych, wykraczających poza standard. Warto też zwrócić uwagę na wdrażanie do współpracy, zwłaszcza w sytuacji, kiedy uczeń może stać się przewodnikiem pozostałych osób.

3.4.2. Informacja zwrotna dla dziecka wypełniającego skalę

Zakładając, że dziecko może wypełnić arkusz z narzędziem elektronicznie podjęto też próbę specyficznego zapisu efektów tego działania jako informacji zwrotnej. Z uwagi na charakter komunikatu podporządkowany on został trójpodziałowi wyników całej skali postaw twórczych i odtwórczych, przy czym informacja 1 - to wynik mieszczący się w poziomie bardzo niskim i niskim, informacja 2 – sytuuje się na poziomie średnim, zaś 3 obejmuje rezultaty z poziomu wysokiego i bardzo wysokiego. **Oczywiście istotne jest, że właściwy komunikat zapisany poniżej ukaże się automatycznie dziecku po wypełnieniu całego arkusza elektronicznie, bez ilości punktów i poziomu.** Osoba dorosła może także sama przekazać badanemu informację zwrotną (jeśli wypełniany arkusz będzie miał formę papierową), pamiętając jednak o wszystkich zastrzeżeniach, które zgłoszono w poprzedniej części.

Zasadniczym elementem konstrukcji tych informacji jest powrót do zabiegu identyfikacyjnego, a zatem odwołujemy się ponownie do postaci z historyjek i ich postępowania. Na zakończenie pomagamy dziecku odczytać metaforę i odnieść ją do siebie. To zapewni poczucie bezpieczeństwa i nie wywoła perswazyjnego dyskomfortu. Pozwoli też otworzyć dyskusję z dorosłym pośrednikiem, na temat tego, co można jeszcze w działaniu postaci/swoim zmienić, ale staramy się, aby dziecko nie czuło się przymuszane do przyjęcia zbyt natrętnego pouczenia, zaś główny nacisk kładziemy na autorefleksyjne przemyślenia badanego.

Poniżej zawarto informację zwrotną w brzmieniu przeznaczonym dla dziecka.

Informacja dla wyniku 1 (steny 1-4)

Znakomicie wywiązałeś/łaś się z zadania. Gratuluję! Na obrazkach przedstawiono dzieci, które mogłyby być twoimi koleżankami i kolegami. Oglądałeś/łaś, jak sobie radzą z różnymi zadaniami. Wybierałeś/łaś te rysunki, na których dzieci korzystają z gotowych sposobów rozwiązania zadań. Twoi obrazkowi koledzy chcą sprawiać przyjemność innym osobom, dlatego nie chcą nikogo zaskakiwać. Lubią, kiedy wszystko jest na miejscu i uporządkowane, takie jak zawsze. Lubią też rozwiązywać zadania z dorosłymi lub przyjaciółmi. Kiedy mają trudności jest im przykro, nie chcą, żeby inne dzieci z nich się śmiały.

Pomyśl, czy jesteś trochę podobny do tych obrazkowych kolegów? Postępujesz podobnie do nich? A może chciałbyś im coś doradzić?

Informacja dla wyniku 2 (steny 5-6)

Znakomicie wywiązałeś/łaś się z zadania. Gratuluję! Na obrazkach przedstawiono dzieci, które mogłyby być twoimi koleżankami i kolegami. Oglądałeś/łaś, jak sobie radzą z różnymi zadaniami. Wybierałeś/łaś te rysunki, na których dzieci czasem korzystają z gotowych sposobów rozwiązania a czasem wymyślają własne rozwiązania zadań. Twój obrazkowi koledzy czasem chcą zaskakiwać i postąpić tak, jak jeszcze nikt nie postąpił. Lubią, kiedy wszystko jest na miejscu i jest uporządkowane, ale cieszą się też z tego, co się zmienia i jest inne niż było. Czasami, kiedy mają trudności jest im przykro, ale potrafią sobie wytłumaczyć, że będzie następnym razem lepiej.

Pomyśl, czy jesteś trochę podobny do tych obrazkowych kolegów? Postępujesz podobnie do nich? A może chciałbyś im coś doradzić?

Informacja dla wyniku 3 (steny 7-10)

Znakomicie wywiązałeś/łaś się z zadania. Gratuluję! Na obrazkach przedstawiono dzieci, które mogłyby być twoimi koleżankami i kolegami. Oglądałeś/łaś, jak sobie radzą z różnymi zadaniami. Wybierałeś/łaś te rysunki, na których dzieci przede wszystkim korzystają z wymyślonych przez siebie sposobów rozwiązywania zadań. Twój obrazkowi koledzy chcą zaskakiwać i postąpić tak, jak jeszcze nikt nie postąpił. Chcą być zauważeni i wyjątkowi. Lubią to, co nowe, kiedy wszystko się zmienia i jest inne niż było. Kiedy mają trudności potrafią sobie wytłumaczyć, że będzie następnym razem lepiej. Wiedzą jak się poprawić i nie przejmują się, co powiedzą inni. Potrafią być też dobrymi kolegami.

Pomyśl, czy jesteś trochę podobny do tych obrazkowych kolegów? Postępujesz podobnie do nich? A może chciałbyś im coś doradzić?

3.4.3. Arkusz zapisu wyników

| | Część | Historyjka | Rozwiązanie | Punkty | | |
|--|-------------------------------------|--|--------------------------------------|--------|---|--|
| Moduł I | Część 1. | Historyjka 1. Poszukiwanie skarbu | A | 0 | | |
| | | | B | 1 | | |
| | | Historyjka 2. Wyspa | A | 0 | | |
| | | | B | 1 | | |
| | | Historyjka 3. Na pomoc w szkolnym ogrodzie! | A | 0 | | |
| | | | B | 1 | | |
| | | Historyjka 4. Prezent | A | 1 | | |
| | | | B | 0 | | |
| | | RAZEM MI_część 1. (dywergencja) | | | | |
| | | Część 2. | Historyjka 5. Jestem pisarzem | | | |
| | | | Wybór 5.1. | A | 1 | |
| | | | | B | 0 | |
| | Wybór 5.2. | | A | 0 | | |
| | | | B | 1 | | |
| | Wybór 5.3. | | A | 0 | | |
| | | | B | 1 | | |
| | Wybór 5.4. | | A | 1 | | |
| | | B | 0 | | | |
| | RAZEM MI_część 2. (motywacja) | | | | | |
| | Część 3. | Historyjka 6. Zoo | A | 1 | | |
| B | | | 0 | | | |
| Część 4. | Historyjka 7. Zadanie domowe | A | 0 | | | |
| | | B | 1 | | | |
| RAZEM MODUŁ I (identyfikacyjny) | | | | | | |
| Moduł II | Historyjka 8. Trudne zadanie | | | | | |
| | Wybór 8.1. (aspekt intrapersonalny) | A | 0 | | | |
| | | B | 1 | | | |
| | Wybór 8.2. (aspekt interpersonalny) | A | 0 | | | |
| | | B | 1 | | | |
| | Wybór 8.3. (aspekt intrapersonalny) | A | 1 | | | |
| | | B | 0 | | | |
| | Wybór 8.4. (aspekt interpersonalny) | A | 1 | | | |
| | | B | 0 | | | |
| | Wybór 8.5. (aspekt intrapersonalny) | A | 0 | | | |
| | | B | 1 | | | |
| | Wybór 8.6. (aspekt interpersonalny) | A | 0 | | | |
| | | B | 2 | | | |
| | | C | 1 | | | |
| D | | 0 | | | | |
| RAZEM MII_ A. interpersonalny | | | | | | |
| RAZEM MII_A. intrapersonalny | | | | | | |
| RAZEM MODUŁ II (samoceniający) | | | | | | |
| RAZEM MI+MII (Postawa Twórcza) | | | | | | |

Bibliografia

- Amabile T., *Social psychology of Creativity: A Consensual Assessment Technique*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1982, nr 43
- Bernacka R. E., *Konformizm i nonkonformizm a twórczość*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2004
- Bilewicz-Kuźma B., *Pobudzanie dyspozycji twórczych dzieci*, „Wychowanie w Przedszkolu”, 2001 nr 8
- Bruner J. S., *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznawania*, przekład E. Krasieński, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1971
- Campbell L., Campbell B., Dickinson D., *Teaching and Learning Through Multiple Intelligences*, NY Allyn & Bacon, New York 1999; http://pzweb.harvard.edu/Pls/HG_Changeux.htm.
- Choynowski M., *Podstawy i zastosowanie teorii rzetelności testów psychologicznych*, [w:] *Problemy psychologii matematycznej*, red. J. Koziński, PWN, Warszawa 1971
- Cropley A. J., *Creativity in Education and Learning. A Guide for Teachers and Educators*, Kogan Page, London 2001
- Cropley A. J., *Defining and measuring creativity: are creativity tests worth using? “Roeper Review”*, 2000, vol. 23, issue 2
- Csikszentmihalyi M., *Society, Culture, and Person: a Systematic View of Creativity*, [w:] Sternberg R., (red.) *The Nature of Creativity*, Cambridge University Press, Cambridge 1991
- Csikszentmihalyi M., *Society, culture, and person: a systematic view of creativity*, [w:] *The nature of creativity*, red. R. Sternberg, Cambridge University Press, Cambridge 1991
- Dobrołowicz W., *Psychodydaktyka kreatywności*, Wydawnictwo WSPS, Warszawa 1995
- Feldman D. H., *The development of creativity*, [w:] *Handbook of creativity*, red. R. Sternberg, Cambridge University Press, Cambridge 1993
- Gardner H., *Extraordinary minds*, Weidenfeld and Nicolson, London 1997
- Gardner H., *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*, Basic Books, New York 1983; H. Gardner, *To Open Minds: Chinese clues to the dilemma of contemporary education*, Basic Books New York 1989
- Gardner H., *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*, Fontana Press, London 1993; H. Gardner, *Intelligence Reframed. Multiple intelligences for the 21st century*, Basic Books, New York 1999
- Gardner H., *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, Media Rodzina, Poznań 2002
- Gardner H., *The Unschooled Mind: How children think and how schools should teach*, Basic Books, New York 1991
- Gloton R., Clero C., *Twórcza aktywność dziecka*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1985
- Golka M., *Socjologia sztuki*, Centrum Doradztwa i Informacji Difin, Warszawa 2008

- Gough H. G., *The Adjective Check List as a Personality Assessment Research Technique*, "Psychological Reports" 1960, nr 6
- Gralewski J., *Ocena poziomu twórczości wytworu*, [w:] *Identyfikacja potencjału twórczego. Teoria, metodologia, diagnostyka*, red. M. Karwowski, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2009
- Guilford J. P., *Creativity*, „American Psychologist” 1950, nr 5
- Guilford J. P., *Natura inteligencji człowieka*, PWN, Warszawa 1978
- Haensly P., Reynolds C. R., Nash W. R., *Coalescence, context, conflict, commitment*, [w:] *Conceptions of giftedness*, red. R. Sternberg, J. Davidson, Cambridge University Press, Cambridge 1990
- Han K. S., Marvin Ch., *Multiple creativities? Investigating domain-specificity of creativity in young children*, "Gifted Child Quarterly", 2002, nr 2
- Hoepfner R., Hemenway J., *Test of Creative Potential. Manual Monitor*, Hollywood 1973
- Hornowska E., *Testy psychologiczne. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa 2010.
- Hurlock E. B., *Rozwój dziecka*, tłumaczenie B. Hornowski, K. Lewandowska, B. Rosemann, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1985
- Jaślarowa B., *Test do badania twórczych postaw intelektualnych HDYT Gary A. Davisa*, [w:] *Metodologia i metody badań psychologicznych*, red. K. Czarnecki, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1980
- Karwowski M., *Zgłębianie kreatywności. Studia nad pomiarem poziomu i stylu twórczości*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2009
- Kovalik S., *Teachers Make the Difference*, Book for Educators, Arizona Oak Creek 1991
- Krasoń K., *Myślenie twórcze dziecka w wieku przedszkolnym – polisensoryczne płaszczyzny diagnozowania*, „Chowanna” 2002, t. 2 (19)
- Kubicka D., *Strategie i techniki badania twórczości*, [w:] *W poszukiwaniu zastosowań psychologii twórczości*, red. A. Tokarz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005
- Kubicka D., *Twórcze działanie dziecka w sytuacji zabawowo-zadaniowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2003
- Kwieciński Z., *Młodzież wobec wartości i norm życia społecznego*, Wydawnictwo Uniwersytetu im. M. Kopernika, Toruń 1987
- Nęcka E., *Psychologia twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2001
- Nęcka E., *TROP. Twórcze rozwiązywanie problemów*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1994
- Paivio A., *Mental Representations. A Dual Coding Approach*, Oxford University Press, New York 1986
- Popek S., *Kwestionariusz Twórczego Zachowania (KANH)*, Wydawnictwo Uniwersytetu M. Curie-Skłodowskiej, Lublin 2000
- Popek S., *Twórczość w procesie rozwoju i wychowania dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie Skłodowskiej, Lublin 1988

Popek S., *Zdolność i uzdolnienia twórcze – podstawy teoretyczne*, [w:] *Aktywność twórcza dzieci*, red. S. Popek, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1988

Przetacznik–Gierowska M., *Świat dziecka. Aktywność – Poznanie - Środowisko*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1993

Sawyer K. R., *Explaining Creativity. The Science of Human Innovation*, Oxford University Press, New York 2006

Smogorzewska J., *Rozpoznanie poziomu twórczości werbalnej dziecka w wieku przedszkolnym - problemy i rozwiązania*, [w:] *Identyfikacja potencjału twórczego. Teoria, metodologia, diagnostyka*, red. M. Karwowski, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2009

Sołowiej J., *Rozwój zdolności twórczych*, [w:] *Sztuka i ekspresja dziecka – w poszukiwaniu sensu tworzenia*, red. K. Krasoń, Zeszyt Naukowy I Ogólnopolskiego Festiwalu Ekspresji, Katowice 2003

Standardy dla testów stosowanych w psychologii i pedagogice, przekład E. Hornowska, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007

Stasiak M. K., *Twórczy i harmonijny rozwój człowieka*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź 2000

Stasiak M. K., *Twórczy i harmonijny rozwój człowieka*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, Łódź 2000

Stróżowski W., *Dialektyka twórczości*, Wydawnictwo „Znak”, Kraków 20017

Strzałeczki A., *Psychologia twórczości. Między tradycją a ponowoczesnością*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2003

Szmidt K. J., *ABC kreatywności*, Centrum Doradztwa i Informacji Difin, Warszawa 2010

Szmidt K. J., *Mity na temat twórczości dzieci i próba ich dekonspiracji*, [w:] *Twórczość dzieci i młodzieży. Stymulowanie – badanie – Wsparcie*, red. K. J. Szmidt, W. Ligęza, Ośrodek Twórczej Edukacji, Polskie Stowarzyszenie Kreatywności, Kraków 2009

Szmidt K. J., *Pedagogika twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007

Szmidt K. J., *Współczesne podejścia w pedagogicznych badaniach nad twórczością: przegląd wybranych stanowisk*, [w:] *Metody pedagogicznych badań nad twórczością. Teoria i empiria*, red. K. J. Szmidt, Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź 2009

Tannenbaum A. J., *Giftedness a psychosocial approach*, [w:] *Conceptions of giftedness*, red. R. Sternberg, J. Davidson, Cambridge University Press, Cambridge 1990

Torrance E. P., *Torrance Tests of Creative Thinking, Figural Test Booklet A*, Personnel Press/Ginn and Co, New York 1972

Torrance E. P., *Torrance Tests of Creative Thinking, Figural Test BookletB*, Personnel Press/Ginn and Co, New York 1974

Trojanowska-Kaczmarek A., *Dziecko i twórczość*, Ossolineum, Wrocław 1971

Urban K.K., Jellen H. G., *Assesing Creative Potential via Drawing Production: The Test for Creative Thinking-Drawing Production (TCT-DP)*, [w:] *Giftedness: A continuing worldwide challenge*, red. C. J. Copley, K. K. Urban, H. Wagner, W. Wiczerkowski, Trillium Press, New York 1986

Urban K.K., Jellen H. G., *Assesing Creative Potential World-Wide: The first cross-cultural application of the Test for Creative Thinking-Drawing Production (TCT-DP)*, "Gifted Education International" 1989, nr 6

Uszyńska-Jarmoc J., *Potencjalne a rzeczywiste zdolności twórcze w wieku przedszkolnym*, „Psychologia Rozwojowa” 2000, nr 3-4

Uszyńska-Jarmoc J., *Twórcza aktywność dziecka. Teoria – rzeczywistość - perspektywy*, Trans Humana, Białystok 2003

Witkowska J., *Ocena poziomu uzdolnień twórczych na podstawie zróżnicowanych metod pomiaru*, „Psychologia Rozwojowa” 2000, nr 3-4

Wojciszke B., *Człowiek wśród ludzi*, Scholar, Warszawa 2002

Znaniecki F., *Pisma filozoficzne*, t. I, red. J. Wocial, PWN, Warszawa 1987

Spis tabel

| | |
|---|----|
| Tabela 1 Korelacja dla prób zależnych | 26 |
| Tabela 2 Istotność dla dwukrotnego pomiaru w teście prób zależnych | 26 |
| Tabela 3 Tabela krzyżowa dla: zadanie_1 * zadanie_2 * zadanie_3 * zadanie_4 | 28 |
| Tabela 4 Korelacje poszczególnych pytań z poziomu dywergencji z wynikiem ogólnym MI_1, MI_SUMA i PT | 29 |
| Tabela 5 Korelacje poszczególnych pytań z poziomu motywacji z wynikiem ogólnym MI_2, MI_SUMA i PT | 30 |
| Tabela 6 Korelacje poszczególnych pytań z poziomu elaboracji i niepowodzeń w działaniu z wynikiem ogólnym MI_3, MI_4 i MI_SUMA i PT | 30 |
| Tabela 7 Korelacje poszczególnych pytań z aspektu intrapersonalnego z wynikiem ogólnym MII_2, MII_SUMA i PT | 31 |
| Tabela 8 Korelacje poszczególnych pytań z aspektu interpersonalnego z wynikiem ogólnym MII_1, MII_SUMA i PT | 31 |
| Tabela 9 Korelacje poszczególnych szczegółowych sum wyników poziomów i aspektów z ogólnym wynikiem PT | 32 |
| Tabela 10 Wnioskowanie na danych jakościowych. Analiza różnicująca wybór historyjek testem chi-kwadrat. | 33 |
| Tabela 11 Dane dotyczące istnienia bądź nieistnienia związku między analizowanymi zmiennymi..... | 34 |
| Tabela 12 Dane dotyczące całej grupy badanych. Podział ze względu na płeć badanych respondentów a wiek (podany w latach)..... | 35 |
| Tabela 13 Podział ze względu na płeć badanych respondentów i wiek (podany w latach)..... | 36 |
| Tabela 14 Podział ze względu na płeć badanych respondentów i klasę, do której uczęszczają..... | 36 |
| Tabela 15 Podział ze względu na płeć badanych respondentów i miejsce ich zamieszkania | 37 |
| Tabela 16 Średnia (M) i odchylenie standardowe (SD) wyników SPTO z uwzględnieniem miejsca zamieszkania | 38 |
| Tabela 17 Średnia (M) i odchylenie standardowe (SD) wyników SPTO z uwzględnieniem wieku | 38 |
| Tabela 18 Średnia (M) i odchylenie standardowe (SD) wyników SPTO z uwzględnieniem płci | 38 |
| Tabela 19 Rozkład – skośność i kurtoza z uwzględnieniem płci | 39 |
| Tabela 20 Steny a wynik surowy uzyskany w Postawie Twórczej (PT)..... | 39 |
| Tabela 21 Przełożenie stenów z wyniku surowego na opis poszczególnych poziomów | 40 |
| Tabela 22 Punktacja dla Modułu identyfikacyjnego (MI_SUMA) oraz Modułu samooceniającego (MII_SUMA) | 40 |

Aneks

Załącznik 1. SKALA POSTAW TWÓRCZYCH I ODTWÓRCZYCH PRZEZNACZONA DLA UCZNIÓW KLAS I-III SZKOŁY PODSTAWOWEJ

SKALA POSTAW TWÓRCZYCH I ODTWÓRCZYCH (SPTO) PRZEZNACZONA DLA UCZNIÓW KLAS I-III SZKOŁY PODSTAWOWEJ

autorzy

Katarzyna Krasoń (Uniwersytet Śląski, Katowice) – koncepcja diagnostyczna skali

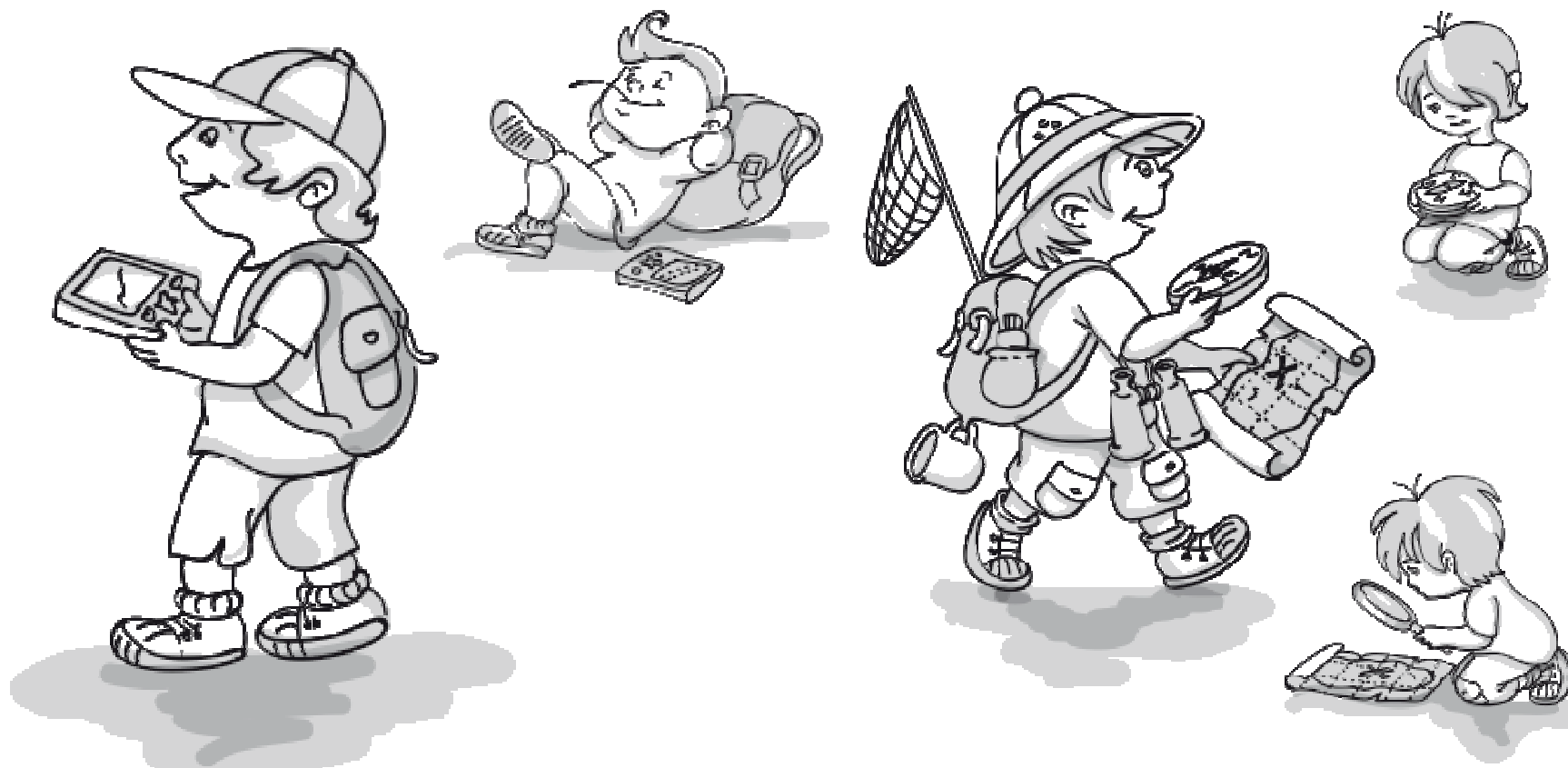
Michał Meiser (Akademia Sztuk Pięknych, Katowice) – koncepcja graficzna skali

Instrukcja:

Przeczytaj uważnie każdą z poniżej zamieszczonych historyjek i przyglądaj się dokładnie obrazkom. Zastanów się, które rozwiązanie podoba ci się najbardziej, bo ty postąpiłabyś/postąpiłbyś tak samo. Zaznacz właściwe rozwiązanie w kwadracie znajdującym się pod wybranym rysunkiem (zakreśl kwadracik lub postaw krzyżyk). Prosimy, odpowiadaj szczerze, nie ma tu odpowiedzi „dobrych” i „złych”, każdy wybór jest dobry, jeśli tobie rzeczywiście się podoba.

Sprawdź na zakończenie, czy zakreśliłaś/zakreśliłeś wszystkie wybrane przez siebie historyjki!

Chłopcy dowiedzieli się, gdzie ukryty jest skarb. Alek i Bartek mają różne pomysły jak tam dotrzeć.
Który pomysł podoba ci się bardziej?



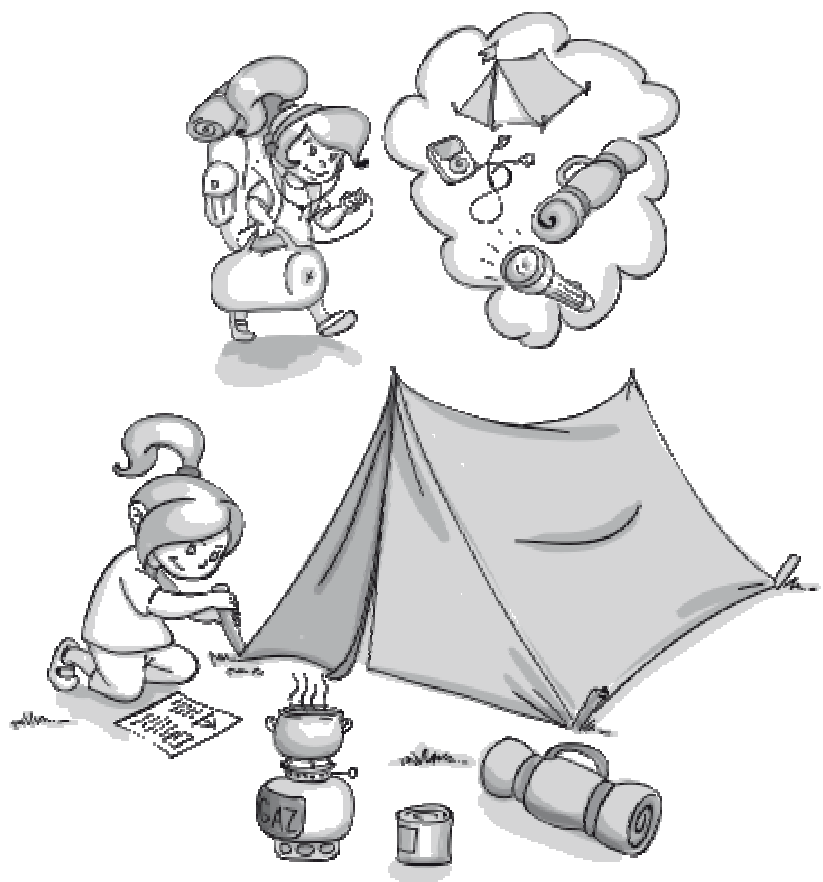
Alek posługuje się GPS-em (nie musi szukać drogi, nawigacja zaprowadzi go pewnie i bez wysiłku do skarbu)

A

Bartek ma ze sobą kompas, mapę, lornetkę (droga będzie wymagała wysiłku, ale pozwoli samodzielnie odszukać skarb)

B

Dwie dziewczynki – Ania i Basia – są na wakacjach na Mazurach. Rodzice pozwolili im przenocować na małej wyspce. Każda wymyśliła swój sposób na zorganizowanie noclegu, wybierz jeden z nich.



Ania zabrała ze sobą sprzęty gotowe z domu (śpiwór, namiot, latarkę i MP3) rozbija namiot posługując się gotową, rysunkową instrukcją.

A

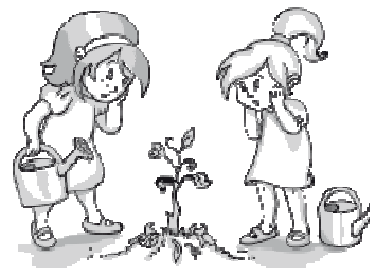


Basia zabrała ze sobą różne sprzęty, przydatne do rozbicia obozu (np. łopatkę, scyzoryk, sznurek), ale wymagające pomysłu jak samodzielnie zbudować szałas z przedmiotów znalezionych na wyspie.

B

Ania i Basia mają trudne zadanie. Muszą rozwiązać zagadkę: dlaczego jedna z roślin w szkolnym ogrodzie źle rośnie.

Obu udało się uratować ozdobę ogrodu, który sposób bardziej ci się podoba?



Ania postanowiła zapytać zaprzyjaźnionego ogrodnika, ponieważ w taki sposób szybko odpowie na pytanie i uratuje roślinę. Zabrała kilka liści, aby je pokazać specjalście.

A

Basia zdecydowała, że sama zbada sprawę, dokładnie sprawdziła jakość gleby, wody, która służy do podlewania i poszukiwała informacji w Internecie na temat wymagań podobnych okazów.

B

Zbliża się Dzień Chłopca, koleżanki chcą kupić chłopakom nowe samochody zdalnie sterowane.

Pomóż im wybrać samochód.



Alek marzy o samochodzie, który może zbudować sam, dzięki temu jego samochód będzie niepowtarzalny i nie będzie miał takiego nikt.

A



Bartek marzy o samochodzie, który widział na wystawie sklepu „5-10-15”, ma wszystkie niezbędne gadżety i super przyspieszenie, od razu można się nim bawić.

B

Uczniowie otrzymali zadanie napisania opowiadania na dowolny temat.

Wybierz jeden z pomysłów dziewczynek i jeden z pomysłów chłopców na super opowiadanie.



Ania postanowiła napisać zupełnie nieprawdopodobną historię, wymyślając niesamowite, czarodziejskie przygody bohatera, chce zadziwić czytelnika.

A



Basia wysłuchała opowieści babci o jej bardzo ciekawym życiu i starannie ją opisała, chce napisać prawdziwą historię

B

Uczniowie otrzymali zadanie napisania opowiadania na dowolny temat.

Wybierz jeden z pomysłów dziewczynek i jeden z pomysłów chłopców na super opowiadanie.



Alek chciałby, żeby wszystko dobrze się skończyło, więc jego historia zakończy się zwycięstwem bohatera, jak w wielu znanych baśniach

A



Bartek specjalnie nie dokończył swojego opowiadania, bo chce zaskoczyć czytelnika.

B

Uczniowie otrzymali zadanie napisania opowiadania na dowolny temat.

Wybierz jeden z pomysłów dziewczynek i jeden z pomysłów chłopców na super opowiadanie.



Ania napisała opowiadanie, które jej zdaniem jest bardzo dobre i jej się podoba.

A



Basia chce, żeby jej babcia była zadowolona z jej opowiadania.

B

Uczniowie otrzymali zadanie napisania opowiadania na dowolny temat.

Wybierz jeden z pomysłów dziewczynek i jeden z pomysłów chłopców na super opowiadanie.



Alek napisał takie opowiadanie, bo wie, że takie opowieści przynoszą czytelnikom radość.

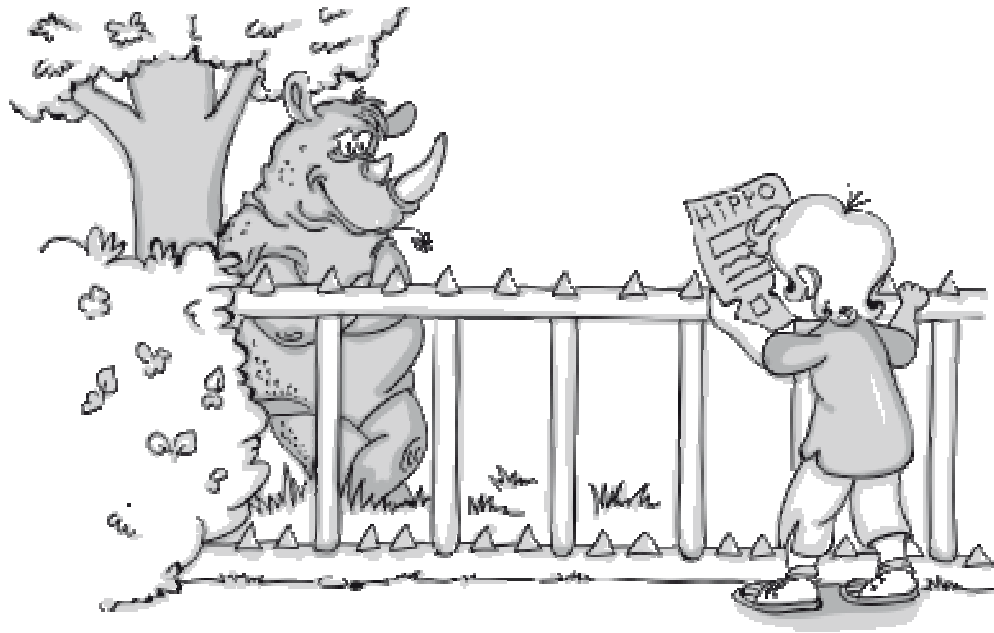
A



Bartek chce, żeby dzieci uznały jego opowiadanie za najlepsze.

B

W miejskim zoo zbudowano nowy wybieg dla nosorożca.



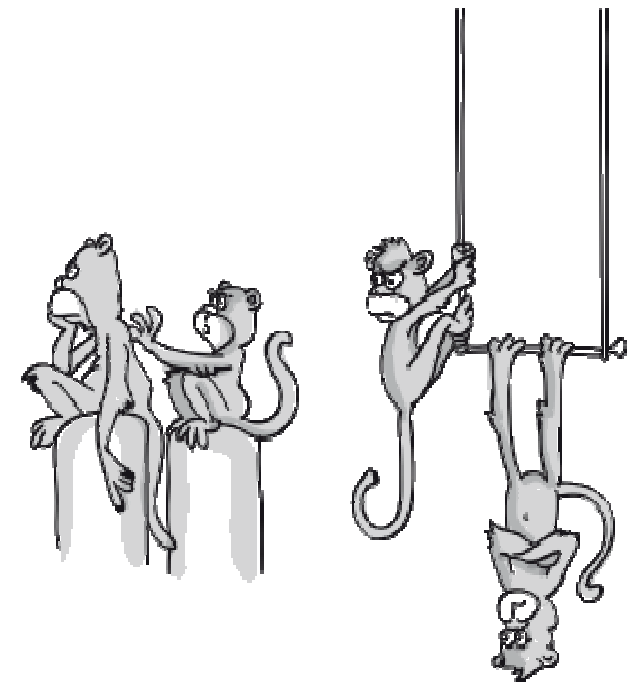
Alek postanowił dokładnie przyglądać się nowemu wybiegowi, starał się zaobserwować wszystkie szczegóły konstrukcji, żeby je poznać najlepiej, jak potrafi.

A



Bartek tylko na chwilę zaglądnął do boku nosorożca, zawsze biegnie popatrzeć na małpy, bo je lubi najbardziej.

B



Na zadanie wszyscy uczniowie mieli wykonać własną, неповtarzalną makietę nowoczesnego domu. Dziewczynki bardzo się starały, aby wykonać je doskonale, ale nie wszystko im się udało. Pani oceniła je surowo, dokładnie opisując, co wykonały w nich źle.



Ania wysłuchała uwag spokojnie, ale było jej bardzo przykro. Uznała, że nie potrafi zbudować lepszego domu i zrezygnowała z wykonania zadania.

A



Basia postanowiła poprawić projekt, zanotowała wszystkie uwagi nauczycielki, by po powrocie do domu jeszcze raz wykonać lepszą makietę.

B

Kiedy odrabiam zadania:



wolę zadania, które umiem rozwiązać od razu.

A



lubię zadania, które na początku wydają się zupełnie nie do rozwiązania.

B

Kiedy odrabiam zadania:



kiedy mam trudne zadanie wolę rozwiązywać je z kolegą.

A



trudne zadania zawsze rozwiązuję sam.

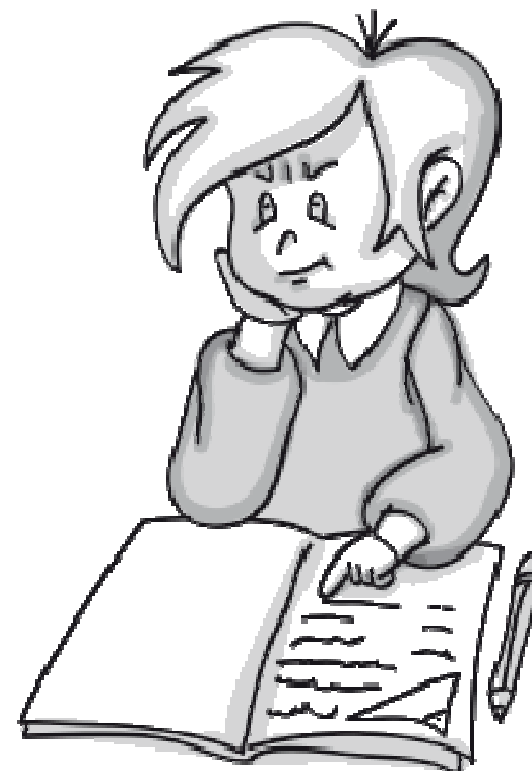
B

Kiedy odrabiam zadania:



kiedy mam trudne zadanie wolę rozwiązywać je od razu.

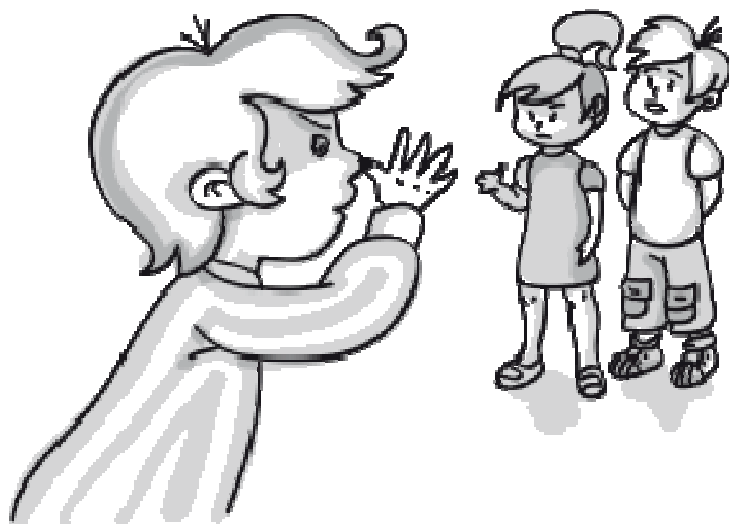
A



kiedy mam trudne zadanie wolę poczekać,
aż lepiej je zrozumiem.

B

Moje pomysły:



nie lubię, kiedy moje pomysły oceniają koledzy,
bo to mnie nie obchodzi.

A



nie lubię, kiedy moje pomysły oceniają koledzy, bo nie
chcę, żeby się ze mnie śmiali.

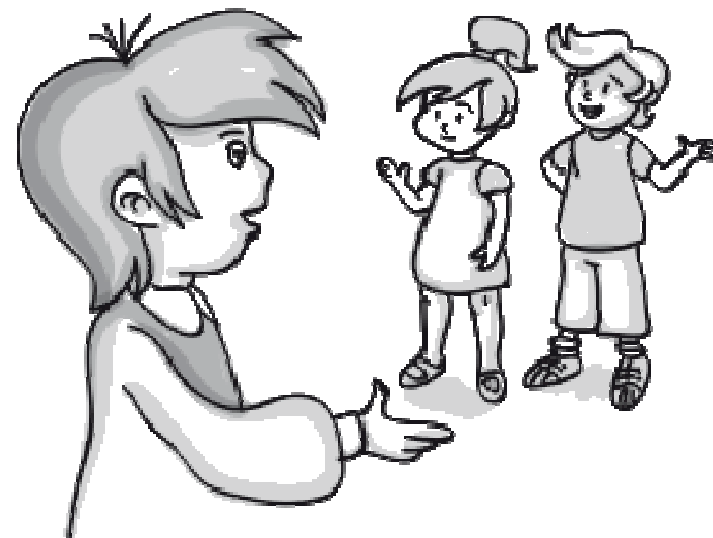
B

Moje pomysły:



lubię, kiedy mówimy o moich pomysłach,
fajnie, że się podobają kolegom.

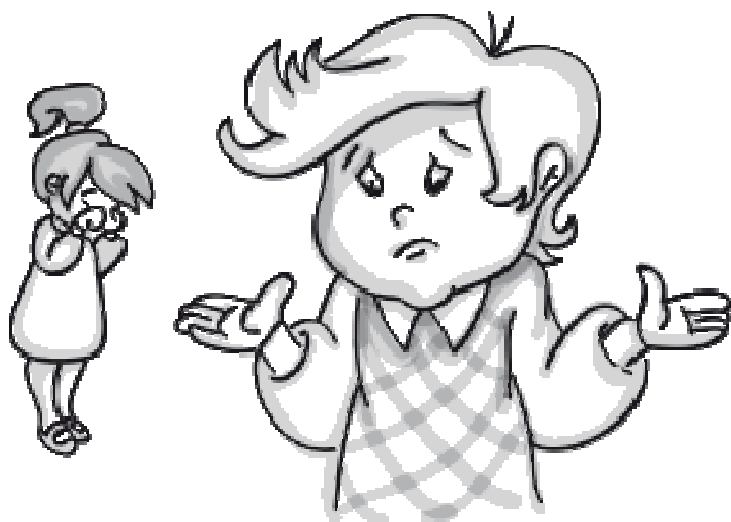
A



lubię, kiedy mówimy o moich pomysłach,
bo mogę je jeszcze poprawiać.

B

Kiedy ktoś płacze, bo mu się nie udało wykonać nowego zadania:



nie wiem, co zrobić.

A



chcę pocieszyć, bo wiem, jak jest wtedy smutno

B

Kiedy ktoś płacze, bo mu się nie udało wykonać nowego zadania:



to jego sprawa, musi być dzielny.

C



trochę mnie to denerwuje.

D

Metryczka

Rok urodzenia:

Klasa:

Płeć: dziewczynka chłopiec

Nazwa miejscowości, w której mieszkasz:
.....

Numer szkoły:

Dziękujemy za współpracę!

Załącznik 2. TABELA PORÓWNAWCZA WYNIKÓW

| WYMIAR POSTAWY TWÓRCZEJ (MI+MII) | |
|---|--|
| Opis dla profesjonalistów | Informacja zwrotna dla dzieci |
| <p>Poziom bardzo niski – wynik w przedziale 1-2 steny</p> <p>Uzyskanie najniższych wyników wskazuje na preferowanie rozwiązań sprawdzonych, gotowych, eliminujących wysiłek własny. Można powiedzieć, iż uczeń nie wykazuje się skłonnością do podjęcia działań o dywergencyjnym charakterze. Główną motywacją w trakcie tworzenia jest konformistyczne dostosowanie do uznanych sposobów pracy, gwarantujących uniknięcie porażki, która jest główną obawą. Przeważa zatem niechęć przed byciem oryginalnym, zaś lęk przed staniem się pośmiewiskiem - kiedy się coś nie uda - jest paraliżujący. Czytelne jest skłanianie się do zadań łatwiejszych, zapewniających finalizację. Widoczne jest również unikanie/odraczanie sytuacji, w których konieczne jest podjęcie zadań trudnych. Kiedy sytuacja taka jest nie do uniknięcia, uczeń intensywnie poszukuje wsparcia innych osób.</p> <p>Wskazaniem do pracy z dzieckiem zdiagnozowanym na tym poziomie jest przede wszystkim troska o bezpieczeństwo emocjonalne, a także dbałość o poczucie własnej wartości. Koniecznie trzeba korzystać z każdej okazji, w której uczeń może odnieść sukces, tylko wówczas generować będziemy wiarę w siebie. Koniecznie nagradzać także należy każde nietuzinkowe rozwiązanie i pomysły dziecka (warto formułować komunikaty wg reguły: <i>twoje rozwiązanie jest bardzo dobre, spróbuj odnaleźć jeszcze inne. Na pewno Ci się uda</i>).</p> | <p style="text-align: center;">Wynik 1</p> <p>Znakomicie wywiązałeś/łaś się z zadania. Gratuluję! Na obrazkach przedstawiono dzieci, które mogłyby być twoimi koleżankami i kolegami. Oglądałeś/łaś, jak sobie radzą z różnymi zadaniami. Wybierałeś/łaś te rysunki, na których dzieci korzystają z gotowych sposobów rozwiązania zadań. Twój obrazkowi koledzy chcą sprawiać przyjemność innym osobom, dlatego nie chcą nikogo zaskakiwać. Lubią, kiedy wszystko jest na miejscu i uporządkowane, takie jak zawsze. Lubią też rozwiązywać zadania z dorosłymi lub przyjaciółmi. Kiedy mają trudności jest im przykro, nie chcą, żeby inne dzieci z nich się śmiały. Pomyśl, czy jesteś trochę podobny do tych obrazkowych kolegów? Postępujesz podobnie do nich? A może chciałbyś im coś doradzić?</p> |
| <p>Poziom niski (3-4 steny)</p> <p>Ten poziom nie różni się znacząco od poprzedniego. Nadal przeważa skłonność do reduplikacji rozwiązań, choć w niektórych przypadkach można zauważyć inicjalne próby własnych poszukiwań. Nadal konieczne okazuje się wsparcie samooceny ucznia w celu zapewnienia mu poczucia bezpieczeństwa w trakcie podejmowania aktywności, aby uniknąć zamkniętego nastawienia konformistycznego.</p> | |
| <p>Poziom średni (5-6 stenów)</p> <p>Reprezentacja mieszcząca się na tym poziomie wskazuje na zrównoważenie skłonności do wyboru działań oryginalnych wymagających własnego wysiłku i poszukiwań z korzystaniem z gotowych rozwiązań. Uczniowie potrafią się podporządkować algorytmowi, ale w pewnych sytuacjach wykazują nastawienie dywergencyjne. Obawa przed rozwiązaniem niewłaściwym nie jest już tak duża, i pojawiają się już konstruktywne próby radzenia sobie z niepowodzeniem. W sprzyjających okolicznościach uczeń potrafi poradzić sobie samodzielnie podczas rozwiązywania trudnych, nieznanymi zadaniami - bez udziału innych osób</p> <p>W działaniu edukacyjnym należy stwarzać warunki do szerszego bazowania na własnej aktywności heurystycznej dziecka, stawiając go przed zadaniami wymagającymi głównie rozwiązań oryginalnych.</p> | <p style="text-align: center;">Wynik 2</p> <p>Znakomicie wywiązałeś/łaś się z zadania. Gratuluję! Na obrazkach przedstawiono dzieci, które mogłyby być twoimi koleżankami i kolegami. Oglądałeś/łaś, jak sobie radzą z różnymi zadaniami. Wybierałeś/łaś te rysunki, na których dzieci czasem korzystają z gotowych sposobów rozwiązań a czasem wymyślają własne rozwiązania zadań. Twój obrazkowi koledzy czasem chcą zaskakiwać i postąpić tak, jak jeszcze nikt nie postąpił. Lubią, kiedy wszystko jest na miejscu i jest uporządkowane, ale cieszą się też z tego, co się zmienia i jest inne niż było. Czasami, kiedy mają trudności jest im przykro, ale potrafią sobie wytłumaczyć, że będzie następnym razem lepiej.</p> <p>Pomyśl, czy jesteś trochę podobny do tych obrazkowych kolegów? Postępujesz podobnie do nich? A może chciałbyś im coś doradzić?</p> |

| | | | |
|--|--|-----------------------|---|
| <p>Poziom wysoki (7-8 stenów)</p> | <p>Osiągnięcie poziomu wysokiego związane jest z przewagą nastawienia twórczego. Uczeń nie odczuwa obawy przed rozwiązaniami oryginalnymi, nawet, jeśli wiązało by się to z krytyką otoczenia. Na opinii innych osób nie zależy mu już tak bardzo. Motywacja do podjęcia aktywności jest nacechowana nonkonformistycznie, dziecko widzi wartość w niepowtarzalności, chce zaskakiwać. Nie chce być takie, jak inni, chce być wyjątkowe. Nie deprecjonuje jednak całkowicie wszystkich innych możliwości działania, w tym algorytmu. Preferuje jednakowoż wszystko, co wymyka się standardowi, chce zadań ambitnych, których rozwiązania podejmuje się samodzielnie i bez zwłoki.</p> <p>Uczeń gotowy jest na trudne zadania, dobrze znosi niepowodzenia, które mobilizują go do podjęcia większego wysiłku.</p> | <p>Wynik 3</p> | <p>Znakomicie wywiązałeś/łaś się z zadania. Gratuluję! Na obrazkach przedstawiono dzieci, które mogłyby być twoimi koleżankami i kolegami. Oglądałeś/łaś, jak sobie radzą z różnymi zadaniami. Wybierałeś/łaś te rysunki, na których dzieci przede wszystkim korzystają z wymyślonych przez siebie sposobów rozwiązywania zadań. Twój obrazkowi koledzy chcą zaskakiwać i postąpić tak, jak jeszcze nikt nie postąpił. Chcą być zauważeni i wyjątkowi. Lubią to, co nowe, kiedy wszystko się zmienia i jest inne niż było. Kiedy mają trudności potrafią sobie wytłumaczyć, że będzie następnym razem lepiej. Wiedzą jak się poprawić i nie przejmują się, co powiedzą inni. Potrafią być też dobrymi kolegami.</p> <p>Pomyśl, czy jesteś trochę podobny do tych obrazkowych kolegów? Postępujesz podobnie do nich? A może chciałbyś im coś doradzić?</p> |
| <p>Poziom bardzo wysoki (9-10 stenów)</p> | <p>Uzyskanie tego rezultatu wskazuje na jednoznaczny wybór nastawienia twórczego. Uczeń uznaje jedynie rozwiązania oryginalne, nie zależy mu przy tym na opinii innych osób, koncentruje się na zadaniu, podejmuje je indywidualnie, zaś jego rozwiązanie przynosi mu pełną satysfakcję. Im trudniejsze zadanie, tym chęć rozwiązania wzrasta. Jest ono podejmowane bez zwłoki, choć często także inicjowane są próby doskonalenia istniejących już rozwiązań. Dlatego nie boi się niepowodzeń, a potencjalnie każda porażka motywuje go zadaniowo do większego wysiłku. Motywacja do podjęcia aktywności jest na tym poziomie nacechowana całkowicie nonkonformistycznie, dziecko widzi jedynie wartość w niepowtarzalności. Jest zadowolone ze swojej wyjątkowości.</p> <p>Uczeń reprezentujący poziom bardzo wysoki nie potrzebuje wsparcia, ale – co należy podkreślić – jest mimo tego bardzo wymagający. Nauczyciel musi sprostać jego potencjałowi i dostarczać właściwego, edukacyjnego bodźcowania. Zupełnie niestosowne jest infantylizowanie zadań, czy swoiste „odpuszczanie” dziecka, które świetnie sobie radzi z materiałem nauczania. Aby nie zmarnować jego możliwości, należy konstruować specjalny typ oddziaływania, oparty na zadaniach problemowych, wykraczających poza standard. Warto też zwrócić uwagę na wdrażanie do współpracy, zwłaszcza w sytuacji, kiedy uczeń może stać się przewodnikiem pozostałych osób.</p> | | |

