

D a n u t a J . C z e l a k o w s k a

**STYMULACJA  
KREATYWNOŚCI  
JĘZYKOWEJ  
DZIECI W WIEKU WCZESNOSZKOLNYM**





**Stymulacja kreatywności językowej  
dzieci w wieku wczesnoszkolnym**

**Akademia Pedagogiczna  
im. Komisji Edukacji Narodowej  
w Krakowie**

**Prace Monograficzne nr 419**

**D a n u t a J . C z e l a k o w s k a**

**STYMULACJA  
KREATYWNOŚCI  
JĘZYKOWEJ  
DZIECI W WIEKU WCZESNOSZKOLNYM**



**Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej  
Kraków**

## **Recenzenci**

prof. dr hab. Jadwiga Hanisz

prof. dr hab. Jadwiga Kowalikowa

© Copyright by Danuta J. Czelakowska & Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2005

redaktor Zuzanna Czarnecka

projekt okładki Rafał Sosin

ISSN 0239-6025

ISBN 83-7271-339-1

Redakcja/Dział Promocji

Wydawnictwo Naukowe AP

30-084 Kraków, ul. Podchorążych 2

tel./fax (012) 662-63-83

e-mail: [wydawnictwo@ap.krakow.pl](mailto:wydawnictwo@ap.krakow.pl)

Zapraszamy na stronę internetową:

<http://www.wydawnictwoap.pl>

Łamanie Helena Jasek

Druk i oprawa Wydawnictwo Naukowe AP, zam. 38/05

Akt tworzenia wymaga udziału całego człowieka i to on właśnie, bardziej niż sam twór końcowy, czyni jego pracę dobrą i ważną.

Jarome Bruner (1978)

## Wstęp

Dążeniem współczesnej edukacji staje się coraz częściej stymulowanie i wspieranie zdolności twórczych oraz motywacji dzieci do działalności językowej. Jest to wynikiem przekonania, że aktywności twórczej można się nauczyć i ją rozwijać. Oznacza to nie tylko doskonalenie zdolności wrodzonych, lecz również kształtowanie nowych przez wychowanie i twórcze formowanie siebie i środowiska – możliwe tylko dzięki samodzielności, aktywnemu zdobywaniu wiedzy i doświadczeń. W związku z tym staje się konieczne przygotowanie uczniów do rozwijania potencjału twórczego w procesie dydaktyczno-wychowawczym poprzez edukację językową i literacką, a także pośrednio kształtowanie takich cech osobowości, jak samodzielność, pomysłowość, inwencja, poszukiwanie niekonwencjonalnych rozwiązań, tworzenie rzeczy nowych i wartościowych w trudnych sytuacjach problemowych. Przyczyny tych wymogów tkwią w niestabilnej i szybko zmieniającej się rzeczywistości, której złożonym warunkom musi sprostać człowiek XXI w. Inny aspekt zagadnienia stanowi takie kształcenie dzieci i młodzieży, które da szansę jednostkom zdolnym i kreatywnym, mogącym w przyszłości działać na rzecz całych społeczności. Zdaniem współczesnych pedagogów (M.S. Szymański 1987, s. 11), „twórczość przejawia się u każdego, kto dąży do przekształcenia otaczającej go rzeczywistości lub tylko do nadania jej nowej struktury znaczeń. [...] Twórczość uznawana jest za zjawisko powszechne i konieczne. Trawestując znane słowa Sartre’a można by powiedzieć, że człowiek współczesny skazany jest na twórczość”.

Wielu znawców zagadnień psychodydaktyki twórczości, m.in. W. Dobrołowicz (1995, 1999), E. Necka (1987, 1994a, 2001), A. Góralski (1989, 1990), wyraża przekonanie, że twórcze myślenie można rozwijać u wszystkich dzieci poprzez działania stymulacyjne, np. treningi, określone zadania twórcze, gry dydaktyczne i dramatyczne. Dotyczy to głównie rozwoju takich właściwości intelektu, jak wyobraźnia i pamięć, płynność, giętkość, oryginalność myślenia, kształtowanie myślenia metaforycznego, stawianie pytań i rozwiązywanie problemów. Działalność tego typu ma psychologiczne uzasadnienie ze względu na potencjał rozwoju zdolności kreatywnych każdej jednostki. W stymulacji języka dziecka i jego dyspozycji twórczych należy podkreślić działania zmierzające do kształcenia najistotniejszych form aktywności werbalnej w kierunku szeroko pojętego myślenia metaforycznego. W całokształcie oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych ważnym elementem mogą się stać emocjonalno-motywacyjne sfery osobowości,

uaktywniane stosowaniem kreatywnych metod nauczania. Wspieranie rozwoju językowego dziecka stanowi równocześnie rodzaj treningu kształtującego zdolności preferowanych cech osobowości wraz z nabywaniem twórczych postaw.

Zdaniem psychologów humanistycznych (C. Rogersa, A. Masłowa, E. Fromma) aktywizacja uczniów ujawnia się najlepiej wówczas, gdy potrafią wyrazić werbalnie swoje zainteresowania oraz ukształtować we właściwy sposób nowe, poprawne stosunki z otoczeniem. Dlatego w prezentowanych badaniach szczególną rolę odgrywały warunki psychologiczne stymulujące twórczość. Najważniejsze z nich to: poczucie bezpieczeństwa, motywacji wewnętrznej i wolności. Poprzez akceptację jednostki i empatyczne jej rozumienie, atmosferę pozbawioną potencjalnie zagrażającej oceny stwarzały one możliwość wyrażania przez jednostkę nowych i wartościowych treści o otaczającej rzeczywistości w relacji z innymi, przekazywane w sposób najbardziej adekwatny, poprawny i atrakcyjny. Według znawcy problematyki wychowania dla twórczości D. Lewisa (1988, s. 9): „dziecko rodzi się wszechstronnie uzdolnione, z pełną możliwością rozwoju we wszystkich kierunkach, potencjalną wybitną inteligencją i zadatkami na rozwijanie wielkiej twórczości oraz dużym talentem społecznym. Trzeba tylko stworzyć mu możliwość maksymalnego ich rozwoju”.

Rodzina i środowisko mogą zapewnić mu pełną realizację uzdolnień, także językowych, lub zaprzepaścić je bezpowrotnie. Najnowsze badania nad rozwojem języka wykazały, że wczesne opanowanie mowy decyduje o korzystnej pozycji dziecka w przedszkolu i klasie szkolnej, a także późniejszym braku kłopotów z nauką (G. Doman, J. Doman 1990; E. Malmquist 1992). Im młodsze jest dziecko uczące się języka, tym szybciej i łatwiej go opanowuje. Na ogół osoby, które nauczyły się czytania do piątego roku życia, odznaczały się w przyszłości wysoką inteligencją i osiągały bardzo dobre wyniki w nauce. Prawdopodobnie tę należy tłumaczyć wykształconą sprawnością umysłu i możliwością szybkiego zdobywania nowych informacji.

Sprawne opanowanie języka ojczystego i umiejętność posługiwania się nim wymagają wielu lat ćwiczeń, zarówno w rodzinie, jak i w instytucjach edukacyjnych. Stymulacja rozwoju poprawnej i pięknej mowy, bogactwa leksykalnego, utartych związków wyrazowych, wyrażen metaforycznych czy trudniejszych struktur składniowych jest niezbędna także w procesie opanowania umiejętności czytania i pisania. W przyszłości może stanowić podstawę do dalszego szybkiego wzrostu inteligencji i wiedzy ucznia. Większość dydaktyków języka uważa, że wczesny rozwój mowy może stanowić kapitał, który procentuje przez całe życie. W okresie wczesnoszkolnej edukacji przyspiesza on i ułatwia opanowywanie podstawowych umiejętności komunikowania się, wyrażania emocji i zdobywania wiedzy, a w przyszłości sprawniejszego rozumienia pojęć, adekwatnego wyrażania myśli w formie właściwych struktur składniowych, a z czasem dłuższych całości myślowych. Sprawność językowa dziecka wspomaga również rozwój zdolności twórczych oraz ułatwia opanowywanie wiedzy w konkretnych dziedzinach życia społecznego.

Bez stymulowania rozwoju językowego większość dzieci nie może liczyć na szybki sukces szkolny – sprawne myślenie, łatwe zapamiętywanie i uczenie się, wyrażanie przeżyć i uczuć oraz podejmowanie i realizację zadań poznawczych. Trudności w opanowywaniu języka mogą się okazać tym większe, im mniejsza jest odporność psychiczna i dojrzałość emocjonalna jednostki wobec dużego zaniedbania środowiskowego oraz pragnienia szybkich sukcesów.

Przedmiotem niniejszej rozprawy będzie stymulacja kreatywności językowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym przez stosowanie aktywizujących metod i technik pracy dydaktyczno-wychowawczej, w tym: metody synektycznej W.J.J. Gordona z wykorzystaniem myślenia analogicznego i metaforycznego, ekspresji werbalnej organizowanej zgodnie z zasadami technik C. Freineta oraz zaprogramowaną działalnością myślenia dywergencyjnego. Istotnym zadaniem dydaktyczno-wychowawczym eksperymentu było stworzenie właściwej atmosfery sprzyjającej podejmowaniu aktywności dziecka, podczas której nauczyciel pełnił rolę doradcy i przyjaciela, a nie kogoś odgórnie narzucającego zadania, z którymi uczeń się nie utożsamiał. Właściwa realizacja celów nie byłaby jednak możliwa bez dobrej znajomości psychiki ucznia, jego uzdolnień i wpływu środowiska.

Współcześni psychologowie i dydaktycy języka (E.P. Torrance 1962; W. Dobrowolowicz 1995; J. Koziół 1987, 1997; E. Nęcka 2001) uważają, że kreatywności można nauczyć tak, jak każdego innego przedmiotu. Uczniowie powinni poznawać zasady i techniki twórczego myślenia oraz skutecznego pokonywania barier utrudniających rozwiązywanie i realizację wartościowych i oryginalnych pomysłów. Dotychczas opracowano kilka takich programów za granicą, powstał także podręcznik autorstwa polskiego zespołu (Borzęcki, Okraszewski, Rakowiecka i Szmidt) *Porządek i przygoda. Lekcje twórczości* (1996). Programy treningów twórczości uwzględniają nie tylko zdolności kreatywne, lecz również inne sprawności intelektualne: myślenie krytyczne, dywergencyjne, rozumowanie indukcyjne i dedukcyjne, kojarzenie odległych faktów, myślenie metaforyczne oraz przez analogię.

Wymienionym zdolnościom oraz sprawności stylistyczno-językowej poświęcono wiele uwagi ze względu na cel badawczy autorki, który stanowiło uzasadnienie możliwości stymulowania zdolności kreatywnych dzieci w edukacji wczesnoszkolnej. Należy podkreślić, że wielu badaczy (J. Bruner 1978; W.J.J. Gordon 1961; W. Limont 1994, 1996; G. Prince 1970; E. Nęcka 1987, 1994) uważa myślenie analogiczne i metaforyczne za jeden z głównych mechanizmów procesu twórczego, ponieważ istotą jego jest kojarzenie podobieństw między przedmiotami i zjawiskami w tym, co znane, zwykle i konkretne oraz tym, co nieznanne, abstrakcyjne. Opiera się ono na analogii cech wspólnych i podobnych, choć nieidentycznych i stanowi częściej związki relacyjne niż atrybucyjne. W życiu codziennym rozumowanie i wnioskowanie opiera się na metaforach, używanych często w sposób nieświadomy, kiedy np. stwierdzamy, że ktoś ma *złote serce*, wypowiada uwagi *ostrym tonem* lub *jest* naszym największym *skarbem*. Z powstaniem i tworzeniem przenośni wiążą się procesy poznawcze oraz doświadczenie indywidualne. Myślenie metaforyczne dzieci rozwija przede wszystkim wyobraźnię twórczą, wrażliwość emocjonalną i świadomość metajęzykową.

Preferowanie metod kreatywnych w połączeniu z ekspresją werbalną oraz elementami synektyki stwarza uczniom korzystne warunki rozwoju twórczości językowej – zarówno krótkich, spontanicznych wypowiedzi: dialogu, dyskusji, monologu, jak i dłuższych form w postaci opowiadania, opisu, sprawozdania, listu czy wiersza. Postawa kreatywna staje się możliwa do osiągnięcia poprzez kształtowanie właściwych cech umysłu i charakteru tworzących się na bazie wielu różnorodnych doświadczeń, umiejętności i sposobu myślenia. Dotyczyło to zarówno zagadnień dywergencyjnych z wielością możliwych rozwiązań, jak i konwergencyjnych z jednym rozwiązaniem, występujących w wielu sytuacjach problemowych organizowanych często na lekcjach z dominacją treści polonistycznych.

Cele zaplanowanych ćwiczeń z zakresu myślenia twórczego, w tym zdolności umysłowych, giętkości i oryginalności, realizowano systematycznie według ustalonych scenariuszy, a także okazjonalnie przy wypełnianiu określonych zadań dydaktyczno-wychowawczych. W toku pracy metodą ekspresji twórczej czy w trakcie generowania nowych pomysłów i rozwiązań obowiązywały zasady powstrzymywania się od natychmiastowej krytyki oraz zapewnienia dzieciom swobody. W realizowanym procesie dydaktyczno-wychowawczym stosowano także inne metody aktywizujące, m.in. dramatyzacje, gry i zabawy dydaktyczne, nauczanie i uczenie się problemowe, nie wykraczając jednak poza przeciętny wymiar godzin przeznaczony na ich realizację.

Praca składa się z dwóch części. Teoretyczna poświęcona została prezentacji najważniejszego dorobku piśmienniczego na temat istoty kreatywności oraz zagadnień pokrewnych: procesu twórczego, jego struktury, systemu wartości, osobowości i kształtowania postawy twórczej w wybranych koncepcjach psychologów poznawczych, humanistycznych i innych. Przedstawiono tu także najważniejsze badania naukowe dotyczące kształtowania języka i rozwijania elementarnych zdolności twórczych, teorie i poglądy językoznawców, psychologów i pedagogów. Należy podkreślić, że jakkolwiek w ostatnich latach obserwuje się wzrost zainteresowania twórczością werbalną, to jednak wiele prac nie ujmuje tematyki w sposób kompleksowy ani tym bardziej wyczerpujący. W części teoretycznej zaprezentowano także metodę ekspresji twórczej wraz z systemem C. Freineta oraz metodę synektyczną Wiliama J. J. Gordona. Konkluzje wyprowadzone z analizy literatury oraz własne doświadczenia autorki stanowiły główne źródło hipotez badawczych. Druga część prezentuje procedurę i metody badań eksperymentalnych, ich analizę i interpretację wraz z implikowanymi przez nie rezultatami. Zawiera również szczegółową charakterystykę grupy badań i zastosowanej procedury metodologicznej. W rozdziale siódmym i ósmym dokonano szczegółowej analizy i interpretacji wyników eksperymentu. Obraz twórczych działań uczniów – opracowany na podstawie analizy testów myślenia dywergencyjnego w początkowym i końcowym etapie badań – przedstawia rozdział siódmy. W wymienionych częściach studium zaprezentowano także efekty badawcze, potwierdzone m.in. listami frekwencyjnymi opracowanych zadań testowych, oraz przykłady typowych i rzadkich użyczeń wyrazów. Spośród najistotniejszych zagadnień logiczno-gramatycznych uwzględniono strukturę wypowiedzi, błędy lesykalno-stylistyczne i problematykę składni. Rozdział ósmy zawiera oprócz analizy jakościowej wypracowań uczniów także egzemplifikację tworzonych środków językowego obrazowania treści, w tym: neologizmów, prozaizmów, utartych związków frazeologicznych, porównań, epitetów i wyrażań metaforycznych (onomatopei, animizacji i animalizacji, antropomorfizacji, hiperboli, metonimii, synekdoch, peryfraz i metafor własnych dzieci). Dane statystyczne z prowadzonych badań przedstawiono w formie zestawień tabelarycznych i wykresów.

Immanentną część pracy stanowią przykłady rozwiązań metodycznych, wybrane przykłady wypowiedzi i odrębnych zdań z wyróżnionymi środkami stylistycznymi. Końcowa część rozprawy to podsumowanie i wnioski uogólniające całokształt badań oraz uwagi na temat możliwości stymulowania twórczości językowej uczniów w wieku wczesnoszkolnym. Praktyczna wartość rozprawy – zdaniem autorki – wyraża się w dostreżeniu i docenieniu znaczenia prowadzonych badań stymulacyjnych oraz płynących z nich refleksji nad kierunkami zmian w procesie doskonalenia mowy, a także twórczej edukacji językowej (świadomości metalingwistycznej) dzieci w wieku wczesnoszkolnym.

W tym miejscu pragnę złożyć wyrazy wdzięczności za duchowe wsparcie życzliwym mi pracownikom Instytutu Pedagogiki Przedszkolnej i Szkolnej Akademii Pedagogicznej w Krakowie oraz podziękowanie za zrozumienie i trud współpracującym ze mną nauczycielom ze szkół objętych badaniami. Serdeczne słowa podziękowania składam recenzentkom pracy Pani Profesor Jadwidze Kowalikowej oraz Pani Profesor Jadwidze Haniszowej za uwagi krytyczne, cenne rady i sugestie, które w istotny sposób przyczyniły się do udoskonalenia i ostatecznej redakcji rozprawy.

Bardzo gorąco dziękuję także mojej rodzinie: Annie i Grzegorzowi oraz Mężowi za wyrozumiałość, wszelką pomoc, zwłaszcza przy tabelarycznym opracowywaniu danych statystycznych i wykresach, a także wsparcie i słowa otuchy w trudnych chwilach.

*Danuta J. Czelakowska*

# 1. Istota kreatywności w świetle literatury przedmiotu

## 1.1. Pojęcie i cechy twórczości w ujęciu historycznym

Współczesne teorie rozwoju osobowości uważają aktywność, w tym także aktywność twórczą, za jeden z podstawowych czynników kształtujących indywidualność jednostki. Poprzez działalność człowiek przekształca i kreuje nową rzeczywistość, zmieniając w ten sposób samego siebie oraz osiągając samorealizację. Zdaniem psychologa Zbigniewa Pietrasińskiego (1969, s. 10), celem aktywności powinny być „wytwory dotąd nieznanne, a zarazem społecznie wartościowe”. Nowe dzieło lub wynalazek nie muszą być uznawane przez wszystkich ludzi. Czasem mogą być docenione dopiero po wielu latach, jak odkrycie M. Kopernika i G. Bruna, ale mogą też zupełnie stracić na wartości.

Starożytni Grecy nie znali ani nie używali pojęcia *twórczości*, ponieważ nie było im ono potrzebne – malarze i rzeźbiarze nie byli uznawani za twórców, lecz jedynie za wykonawców rzeczy podobnych do naturalnych. Dla określenia czynności odtwórczych wystarczało im pojęcie *robić* (*poiein*). Natomiast artyści, muzycy, plastycy, pieśniarze czy tancerze, zdobywać mieli umiejętność w swojej dziedzinie praktycznie oraz poznawać reguły i prawa rządzące procesami twórczości. Zdaniem starożytnych, sztuka nie zawierała twórczości i byłoby źle, gdyby ją posiadała, ponieważ natura jest doskonała (W. Tatarkiewicz 1988, s. 289). Celem sztuki powinno być jedynie naśladowanie doskonałej rzeczywistości i odkrywanie jej praw, nie zaś poszukiwanie nowości. Artysta musi w swych działaniach poddawać się i podporządkowywać tym prawom, a nie szukać swobody, która go może oddalać od doskonałości natury. Nawet Platon uważał, że artysta może wykonać dobre dzieło tylko wówczas, gdy wzoruje się na rzeczy naturalnej i kiedy jest ono zgodne z rzeczywistością. Jego zdaniem „to, co jest piękne, jest nim zawsze i samo dla siebie”, dlatego artyści, odtwarzający naturę, mogli być tylko jej odkrywcami, a nie wynalazcami. Jedyny wyjątek stanowiła poezja (*poiesis* od *poiein* – ‘robić’); tylko poeci byli uważani za ludzi twórczych i wolnych, gdyż powoływali do życia nowe, niepodlegające ustanowionym regułom świat. Posiadali swobodę działania – mogli stwarzać fikcyjne postacie, kreować wydarzenia i losy bohaterów.

W starożytnym Rzymie znaczenie pojęcia *sztuki* uległo już znacznym zmianom i zbliżyło się do *poezji*, gdyż, jak pisał ówczesny krytyk Filostrat, „można wykryć podobieństwo między poezją a sztuką i znaleźć, że wspólna im jest wyobraźnia” (za: Tatarkiewicz 1988, s. 290). Rzymianie mieli także swoje określenia dla tworzenia i twórcy

(*facere i creare*), choć znaczyły one mniej więcej to samo ('zrobić'). Utworzenie się odrębnego słowa i pojęcia *creatio*, określającego czynność tworzenia w jego znaczeniu zbliżonym do współczesnego, ukształtowało się dość późno, bo w średniowieczu, ograniczało jednak twórczość tylko do boskiej działalności tworzenia z niczego (*creatio ex nihilo*). Człowiek mógł jedynie poznawać, odtwarzać lub naśladować naturę. Dopiero w epoce Odrodzenia próbowano znaleźć wspólne określenia dla aktywności malarzy, pisarzy i innych artystów. Krytycy i znawcy sztuki dostrzegli, że artyści nie naśladowują przyrody, lecz kształtują ją według swych idei, przekształcają albo realizują swoje wizje, a zatem dzięki wyobraźni i natchnieniu powstaje nowa jakość: dzieło, produkt czy wynalazek (Trojanowska-Kaczmarska 1971, s. 11). Pojęcia twórcy w odniesieniu do poezji odważył się użyć w XVII wieku polski krytyk i poeta Kazimierz Maciej Sarbiewski, uznając, że poeta „na nowo tworzy, na podobieństwo Boga”. Dzięki niemu w języku polskim istnieją aż dwa warianty tego pojęcia: *twórca* (artysta i poeta) i *Stwórca* (Bóg).

Prawie do końca XIX wieku łączono *twórczość* głównie ze sztuką (poezją, muzyką, malarstwem) i jej wytworami w postaci dzieł literackich, muzycznych, plastycznych itp. Dopiero w XX wieku uznano za twórcze także odkrycia i wynalazki – naukowe, techniczne, pedagogiczne, organizacyjne, sportowe, wychowawcze itd. – w każdej niemal sferze działalności człowieka. Etymologicznie przymiotnik *twórczy* pochodzi od rzeczownika *twórca*, a ten od czasownika *tworzyć*, i został utworzony dopiero w XIX wieku na wyłączny użytek artystów; natomiast samo pojęcie *tworzenia* oznacza czynność, w wyniku której powstają nowe, często oryginalne i społecznie wartościowe rzeczy. Osoby tworzące nazywane są *twórcami*, a proces psychiczny, dzięki któremu powstają wytwory – *twórczym* lub w skrócie *twórczością*. Występuje tu jednak pewna nieścisłość, bowiem *twórczością* określamy także ogół dzieł będący wynikiem tego procesu – mówimy np. o twórczości Słowackiego, Chopina, Matejki. Współcześnie zaś nawet osoby, które nie mogą wykazać się konkretnymi osiągnięciami, ale których zachowanie cechuje kreatywność, ciekawe i błyskotliwe pomysły, zyskują miano osób *twórczych*.

W czasach nowożytnych, tj. od XIX wieku, znaczenie samego pojęcia *twórczość* zmieniło się radykalnie. Uznano, że człowiek może być twórczy, ponieważ uzupełnia i przekształca swoje wrażenia i spostrzeżenia, a scalając je, tworzy nowy obraz świata, właściwy tylko jemu. Współczesność dostrzega zdolności kreatywne nie tylko w dziełach sztuki, które są ich immanentną częścią, lecz także w każdej nowej, odkrywczej myśli i dziele. Zdaniem W. Tatarkiewicza (1988) pojęcie twórczości, jako nieścisłe i wieloznaczne, nie jest pojęciem naukowym, lecz filozoficznym, a stając się użytecznym i dość pojemnym, może być wykorzystywane głównie jako hasło. Rozwój zainteresowań twórczością zaczął się dopiero w latach 50. naszego stulecia, kiedy to uczoney J.P. Guilford na Kongresie Amerykańskiego Towarzystwa Psychologicznego postulował podjęcie badań nad tą dziedziną wiedzy. Pierwszymi psychologami zajmującymi się kreatywnością byli, oprócz Guilforda (1978), J.W. Getzels, P.W. Jackson (1962) oraz E.P. Torrance (1962, 1965, 1974).

Niektóre dzieła czy wynalazki często nie były dostrzegane i doceniane przez współczesnych, bywały nawet przez nich ignorowane – zyskiwały jednak szacunek u potomnych. Większość badaczy problematyki twórczości podkreśla, że wartość danego wytworu powinna być uznana za cenną dla pewnej zbiorowości ludzkiej w określonym czasie. Uwzględniając kryterium temporalne, należy zgodzić się z definicją M.I. Steina (1953), że twórczość to proces przynoszący *nowy* wytwór, oceniany w okre-

ślonym czasie przez grupę jako trafny lub użyteczny. Warto także zauważyć relatywizm w ocenie społecznej określonego produktu, ponieważ wartości poznawcze, estetyczne, etyczne czy inne – nie stanowią jednoznacznej normy w osądzaniu dzieł twórczych danej epoki historycznej i trudno jest znaleźć dla nich jednolite kryterium. Może ono dotyczyć jednej tylko wartości lub wielu. Wiadomo powszechnie, że niektóre dzieła literackie, muzyczne, plastyczne nie uzyskiwałyby tak wysokiej akceptacji i uznania, gdyby nie nazwisko autora. Część prac naukowych zyskuje przychyłność opinii dzięki autorytetowi ich twórców i bez tego atrybutu nigdy nie zostałyby opublikowane.

Wielu znawców problematyki (Pietrasiński 1969, 1990; Koziński 1987, 1990; Popok 1988, 1996; Nęcka 1987, 2001) uważa, że każde dzieło twórcze powinno się charakteryzować także *oryginalnością*. Historia dostarcza wielu przykładów na to, że im większe nowatorstwo odkrycia czy wynalazku, tym trudniej uzyskuje ono społeczną aprobatę ze strony współczesnych. Zdarza się, że wytwór musi czekać na uznanie i ponowne odkrycie wiele lat, a nawet wieków. Zwykle budzi to wśród twórców lęk i poczucie zagrożenia, rzadziej – negację i przeciwstawianie się tym tendencjom. W przytaczanych definicjach upatruje się istoty kreatywności przede wszystkim w nowości. W przypadku twórczej aktywności dziecka chodzi także o wytwory lub zachowania nowe i zarazem cenne tylko dla niego samego. Twórczość ta ma wartość *subiektywną* w przeciwieństwie do twórczości *obiektywnej*, obejmującej wytwory *nowe i społecznie wartościowe*. Cecha oryginalności, zdaniem psychologów i teoretyków kreatywności, przeciwstawia się naśladownictwu i kopiowaniu, a posiadający ją wytwór bywa zwykle rzadki, nieprzeciętny, choć nie zawsze nowy.

Najprostsze kryterium oryginalności stanowi wskaźnik frekwencji pomysłów, które pojawiły się tylko u określonej liczby osób badanych. Im cecha ta występuje rzadziej, tym wytwór jest bardziej nietypowy, niepowtarzalny. Jednak nie każde dzieło oryginalne jest nowe i równocześnie wartościowe. Ważnym kryterium kreatywności – zdaniem S. Popka (1988, s. 10) – bywa także *generatywność* dzieła, która oznacza możliwość stymulacji innych twórców w następnych epokach. Twórczość generatywna jest ponadczasowa i inspirowa swymi wielorakimi wartościami następne pokolenia. Do tego typu wytworów można zaliczyć mity greckie, teatr, kulturę i filozofię grecką, architekturę, rzeźbę, piramidy egipskie itp. Cecha ta rzadko bywa jednak doceniana przez specjalistów.

Współcześnie pojęcie twórczości bywa rozpatrywane w obrębie czterech nurtów badań, które, w zależności od problematyki, metod badawczych itp., można podzielić na następujące kategorie:

- twórczość jako *dzieło* – wytwór procesu twórczego (kompozycja, interpretacja, obraz);
- twórczość jako *proces* psychiczny, w którym najważniejszy jest akt tworzenia – bez specjalnej troski o jego efekty;
- twórczość jako *zespół zdolności* – właściwości intelektualnych bądź cech osoby; badanie wpływu cech osobowości na potencję twórczą;
- *zespół uwarunkowań społecznych* twórczości; badanie tła społeczno-emocjonalnego i związków między warunkami zewnętrznymi a twórczością (Strzalecki 1969, s. 13–27).

W każdej z wymienionych kategorii pojęcie twórczości zostało określone inaczej, z położeniem akcentu na inny przejaw działalności. Jako dzieło (wytwór), powinno spełniać wymienione już kryteria: nowości i społecznej przydatności, oryginalności i gene-

ratywności – ocenianych w określonym czasie jako wartościowe. Zdaniem niektórych współczesnych psychologów (Nęcka 2001; Pietrasiński 1969; Bruner 1978) wiele kryteriów dotyczących dzieł twórczych budzi kontrowersje, np. nowość i wartość wytworu może być oceniana różnie w zależności od środowiska społecznego i kulturowego człowieka. Wielu znawców problemu uważa, że wszystkie wymienione warunki twórczości są pojęciami względnymi, ponieważ każde nowe dzieło czy wynalazek musi zawierać pierwiastki tego, co już było wcześniej, i odnosić się do określonej rzeczywistości, w której zostało uznane. Powinno także zawierać pierwiastki „nowego”, aby było twórcze, a jego pojawienie się uzasadnione.

Wiele wynalazków, poglądów i dzieł sztuki, kiedyś uznawanych za twórcze, straciło na znaczeniu w okresie późniejszym, np. w literaturze polskiej nurt tzw. przybyszewszczyzny czy też twórczość awangardowa. Niektóre dzieła i osoby odkryto i doceniono dopiero po latach, np. C.K. Norwida. Często zdarzało się też, że podobne wynalazki pojawiały się równocześnie w odległych od siebie rejonach świata i zyskiwały uznanie w tym samym czasie. Na ogół za nienowe i mało wartościowe w sensie społecznym uznaje się wytwory dzieci, choć dla osób tworzących mogą być one bardzo znaczące.

Z punktu widzenia pedagogiki twórczości bardziej pierwotną i znaczącą kategorią niż wytwór jest proces twórczy i to, co istotne dla rozwoju twórczego potencjału osobowości, ponieważ w przyszłości określone zdolności mogą się ujawnić w postaci dojrzałych, pełnowartościowych wytworów (Nęcka 2001; K. Szmidt 2000). Przedstawiciele wielu kierunków psychologii zgodnie twierdzą, że droga do poznania sedna procesu twórczego powinna prowadzić przez mechanizm analizy udziału w nim zarówno zdolności poznawczych (myślenia, pamięci, uwagi) oraz oceny, jak i procesów emocjonalnych i wolicjonalno-motywacyjnych. W ujęciu tym docenia się także znaczenie twórczej osobowości jako kategorii nadrzędnej w stosunku do wytworu i procesu, ostatecznie decydującej o specyfice i wykorzystaniu własnych możliwości.

Współczesny psycholog Edward Nęcka (1994, s. 20) proponuje rozbudowanie kryteriów oceny dzieł twórczych i stosowanie ich w połączeniu. Zaleca uwzględnienie oprócz wymienionych *cech wytworu* także *właściwości procesu myślenia*: ruchliwości, syntezy, aktywnego stosunku do tworzenia, działania w trudnej sytuacji oraz *reakcji psychicznej odbiorcy dzieła* (skutecznego zdziwienia, nieufności, powtórnej oceny i ostatecznej akceptacji). Zdaniem autora *Treningu twórczości* istotnymi cechami dzieł twórczych są także: *trafność* – jako zaspokojenie jakiejś potrzeby materialnej lub intelektualnej – oraz *konieczność*, czyli fakt, że taki wytwór wcześniej czy później musi się pojawić. Należy docenić również cechę *niezwykłości*, tj. rzadkości występowania podobnych dzieł w danej kulturze.

Ze względu na zaprezentowane powyżej uwagi o relatywizacji wartości dzieł twórczych, różnorodne stanowiska i oceny samego procesu, energię umysłową zużytą na wytworzenie nowej rzeczy, a także potrzeby niniejszej rozprawy proponujemy rozszerzoną definicję twórczości i przyjmujemy, że jest to proces przynoszący *nowe* wytwory, oceniane w określonym czasie przez grupę jako *trafne* lub *użyteczne*. We współczesnym rozumieniu pojęcie to posiada bardzo szeroki zakres – obejmuje nie tylko nowe wytwory, czynności, ale i postawy ludzi. Można stwierdzić, że każda twórczość implikuje nowość, ale nie każda nowość jest twórczością i nie dla każdego posiada jednakowo wysoką wartość. Bardzo ważna jest tu również istota samej aktywności, przynosząca jednostce satysfakcję i wiarę we własne możliwości. O twórczości jako potrzebie pisał Vincent van

Gogh, stwierdzając, że nie może się obejść bez czegoś, co jest większe od niego, czyli bez zdolności tworzenia. Aktywność twórcza wybitnych jednostek jest także swoistym sposobem widzenia otaczającej rzeczywistości i doskonalenia jej. Często pewne cechy, treść lub forma budzą zdziwienie, zachwyt, a nawet powodują wstrząs.

Współcześni dydaktycy twórczości (W. Dobrołowicz, E. Nęcka, S. Popek, K.J. Szmidt) proponują przyjęcie bardzo szerokiego rozumienia kreatywności, utożsamiając ją z aktywnością twórczą rozumianą jako postawę wobec świata. Najdobitniej przedstawił to M.S. Szymański (1987, s. 102), uzasadniając, że kreatywność przejawia się w różnych zachowaniach i różnorodnych obszarach funkcjonowania psychicznego człowieka, ale przede wszystkim w procesie myślenia. Autor ponadto proponuje przyjęcie następujących kryteriów twórczości:

- w procesie myślenia decydującą rolę odgrywa wytwarzanie (generowanie) pomysłów, w sytuacjach bez ograniczeń czasowych,
- myślenie twórcze jest procesem tworzenia nowych kombinacji z odległych skojarzeniowo elementów,
- badania nad procesem myślenia twórczego muszą przebiegać w odpowiednim klimacie emocjonalnym, indywidualnie, a nie grupowo, w sytuacji przypominającej raczej grę niż badania testowe,
- najlepszymi narzędziami badawczymi w badaniach masowych są testy zaproponowane przez Guilforda, zmuszające do ukierunkowania procesu myślenia,
- głównych uwarunkowań myślenia twórczego należy szukać w sposobach funkcjonowania poznawczego uczniów.

Wytyczanie obszaru badawczego dla twórczości wiąże się także z trudnościami natury aksjologicznej, ponieważ wartości przypisywane twórczemu dziełu są w pewnej części subiektywne i nie zawsze do końca jasne. Kryteria obiektywne wymagają także doprecyzowania i jak dotychczas brak jest jasno określonych założeń i ustaleń, które przedstawiałyby zarówno złożoność procesu, jednolite cechy wytworu, jak i stopień kreatywności jednostek bardziej lub mniej twórczych. Człowiek jest indywidualnością i jako taki, nie tylko gromadzi informacje o świecie, tj. przyrodzie, kulturze i własnej osobie, lecz także wartościuje rzeczy, dzieła literackie, plastyczne oraz własne osiągnięcia. Sposób wartościowania jest różny dla każdej jednostki i określonej kultury. Często obiekty pożądania jednych osób są mało wartościowe dla innych. W naukach społecznych wartości są uznawane za wyznaczniki ludzkiej aktywności i służą indywidualnym potrzebom oraz dążeniom aktualizującej się osobowości, zaś preferowany ich rodzaj wpływa na kierunek i treść realizowanej egzystencji. Dlatego potrzeba ich prezentacji w szkole jest bardzo wskazana, mimo że proces ten nie zawsze przynosi widoczne efekty. Poniżej przedstawiamy najważniejsze poglądy i uwagi na temat systematyzacji ludzkich wartości.

## 1.2. Aktywność twórcza jako wartość

Rozpatrywanie twórczości jako rezultatu funkcjonowania całej osobowości oraz wzajemnych powiązań procesów poznawczych i emocjonalno-motywacyjnych daje szansę zaistnienia, a nawet dominacji wielu pozytywnych stanów jednostki: zadowolenia, ra-

dości, satysfakcji, które wyzwalają zdolność do wysiłku i działania oraz do podejmowania ryzyka. Wychowując dziecko do bycia twórczym, nie można kierować się jedynie celami kształcenia sprawności intelektualnych, psychomotorycznych czy fizycznych. Bardzo ważne jest wskazywanie takich pozytywnych wartości, jak: prawda, dobro, piękno, miłość, praca, wolność, tradycja, odpowiedzialność itp.

Samo pojęcie *wartości* zostało zdefiniowane w *Słowniku psychologicznym* (1979) jako

cecha obiektu (rzeczy, człowieka, idei) w relacji do podmiotu, jego potrzeb, dążeń i zainteresowań; w tym sensie wartość ma charakter subiektywny; równocześnie wartość jest wyznaczona obiektywnymi właściwościami przedmiotu i społeczno-historycznych warunków kontaktu z nim. Wartości wchodzą w skład światopoglądu człowieka i stanowią istotny element regulacji zachowania (red. W. Szewczuk, 1979).

Wartości są – jak wynika z przytoczonej definicji – źródłem motywacji, przekonań i działań człowieka (w tym wypadku ucznia), który odkrywa to, co dla niego jest ważne, cenne i pożądane, aby to potem urzeczywistniać w swoim życiu.

Problem typologii wartości był prezentowany przez wielu znawców zagadnienia: filozofów, psychologów, pedagogów czy językoznawców. Według teorii znanego filozofa Maxa Schelera (1977) należy uwzględnić dwa ogólne typy wartości:

- 1) ze względu na wartość *osoby* i jej czynów oraz wartości rzeczy, zdarzeń i stanów;
- 2) wartości *same w sobie* (absolutne) i wartości pochodne od nich (instrumentalne, symboliczne).

Wyróżnione na pierwszym miejscu wartości są zróżnicowane ze względu na charakter ich nosiciela. Należą do nich wartości, które mogą być własnością jedynie osoby, np. moralne, oraz te, które mogą przysługiwać zdarzeniom i rzeczom (ich cechy stałe, niezmienne). Wartości rzeczy i osób wzajemnie się wykluczają. W porządku hierarchicznym wartości osoby są wyższe od wartości rzeczy. Wartości same w sobie są wyższe od instrumentalnych, co wynika z kryterium ustalającego ich wysokość w odniesieniu do niezależności względem innej wartości. Biorąc pod uwagę kryterium odmienności treści, Scheler wyróżnia cztery grupy (kategorie) wartości:

- Tego, co przyjemne i nieprzyjemne. Wartości te, związane z czuciem zmysłowym, są dostrzegane zgodnie z zasadą preferencji tego, co przyjemne, wobec tego, co nieprzyjemne. Przyjemność i nieprzyjemność ujawniają się bezpośrednio w uczuciach zmysłowych, które stanowią sposób oglądu owych wartości.
- Wartości czucia witalnego – wzmagającego siłę życia, zdrowia i choroby, słabości i mocy, pełni sił, starzenia się i śmierci. Obejmują to wszystko, co mieści się w opozycji: szlachetne – pospolite.
- Wartości duchowe, które obejmują trzy rodzaje:
  - wartości estetyczne, których nosicielami są rzeczy;
  - wartości tego, co słuszne, stanowiące podstawę idei obiektywnego porządku prawnego i tego, co niesłuszne; wartości moralne, dotyczące osób, występują w opozycji wartości moralnej pozytywnej (dobra moralnego) i wartości negatywnej (zła moralnego);
  - wartości poznawcze (czystego poznania prawdy); jedynie filozofia jest w stanie wnikać w istotę zjawisk badanych. Nauka jest nastawiona pragmatycznie i dąży jedynie do poznania przyrody.

- Wartość tego, co święte, ujawniająca się w przedmiotach i zjawiskach rozpatrywanych symbolicznie i wchodzących w sferę absolutną. Najważniejszymi formami tych wartości są: wiara, niewiara, cześć itd.

Idealny świat wartości jest w ujęciu M. Schelera absolutny i ponadczasowy, a przy tym zamknięty i niezależny względem świata rzeczy i procesów psychofizycznych. Wartości pozytywne powinny być realizowane w przeciwieństwie do wartości negatywnych, które należy odrzucać. Scheler (1977) prezentuje także pięć modalności wartości. Najwyższą rangę przyznaje wartościom religijnym, które uznaje za wartości absolutne. Na drugim miejscu w hierarchii mieszczą się wartości duchowe (kulturowe), wśród których bardzo istotnymi są też wartości estetyczne, porządku prawnego oraz poznawcze. Kolejne miejsce zajmują wartości użyteczne (użytkarne), a jeszcze niższe – wartości życiowe (witalne). Najniższe miejsce przyznaje autor wartościom hedonistycznym (przyjemnościowym – radość, zabawa, seks).

Obszerną systematyzację wartości przedstawił pedagog Andrzej Grzegorzczak (1983), dzieląc je na dwie główne grupy: *witalne* i *duchowe*. Lingwistyczną klasyfikację wartości podała Jadwiga Puzynina (1992, s. 39–43), proponując podział na *pozytywne* i *negatywne*. Każda z tych grup dzieli się na dalsze podgrupy: instrumentalne (służebne) i ostateczne (absolutne). Określenia wartości instrumentalnych pozytywnych wyrażane są w języku polskim jednostkami leksykalnymi: *pozyteczny*, *pożytek*, *użyteczny*, *zdatny do czegoś*, *przydatny*, *dobry*, *doskonały*, *świętny*, *znakomity*, *wspaniały*, *nadaje się do*, *przydaje się do*. Wartości instrumentalne negatywne są odpowiednio wyrażane przez określenia: *nieużyteczny*, *nieużyteczność*, *nieprzydatny*, *nieprzydatność*, *niezdatny do*, *niedobry*, *nienadający się do*, *nieprzydatny do*, potocznie również: *do niczego*, *nic niewarty*, *diabła warty*.

Wśród wartości pozytywnych autorka wyróżnia jeszcze podgrupy: transcendentne (inaczej metafizyczne), poznawcze, estetyczne, moralne, obyczajowe, witalne, odczucia (w tym hedonistyczne). Każda z wymienionych tu kategorii wartości ma swoje centrum pojęciowe. Wartości transcendentne pozytywne stanowią dobro transcendentne, świętość; dla poznawczych najważniejsza jest prawda, a dla estetycznych – piękno. Podstawą wartości moralnych jest dobro drugiego człowieka, obyczajowych – zgodność ze zwyczajami, witalnych – własne życie, a odczuciowych – poczucie własnego szczęścia, przyjemności. Analogiczny podział proponuje Puzynina dla wartości negatywnych. Centrum wartości negatywnych sakralnych stanowi zło transcendentne, centrum wartości negatywnych poznawczych – niewiedza i błąd, estetycznych – brzydota, witalnych – śmierć, hedonistycznych – nieszczęście, ból; moralnych – krzywda innego człowieka, a obyczajowych – brak przystosowania do panującego obyczaju. Wartości odczuć autorka rozumie jako egoistyczne (w większości hedonistyczne), szerzej natomiast pojmuje dobro drugiego człowieka. Podobny podział wartości przedstawił Ryszard Jedliński (2000, s. 22–28) dodając wartości społeczne, użytkarne i prestiżowe.

Zdaniem psychologa Józefa Kozielleckiego (1998, s. 203–205) sądy i oceny jednostki stanowią ważny element jej struktur poznawczych, wyjaśniają mechanizmy myślenia i działania, w tym także aktywności twórczej. W wartościowaniu są istotne – na ogół – dwa rodzaje walencji: *pozytywna*, wywołująca dodatnie emocje, do której człowiek dąży, np. przyjemność, radość, oraz *negatywna* – wzbudzająca uczucia ujemne (przykrość i strach). Poza powyższym podziałem (na wartości dobre i złe) można wyróżnić wartości użytkarne i symboliczne typu „mieć” i „być”. Pierwsze z nich dotyczą potrzeb pierwotnych, głównie materialnych, które są niezbędne dla utrzymania życia, natomiast drugie mają wartość mniej wymierną: intelektualną, moralną, estetyczną. Obserwacje

ludzi wykazują, że niektórzy z nich cenią wyżej wartości użyteczne (rzeczy, dzieła sztuki, komfort), inni zaś dążą do wartości symbolicznych (uznania i sławy).

Kozielski (1998) wyróżnia pięć hierarchii wartości, nadając im nazwy z antycznego świata:

1. Wartości *dionizyjskie* występują wówczas, kiedy człowiek ocenia najwyżej dobra konsumpcyjne, komfort i wygodne życie.
2. Wartości *heraklesowe* przyjmowane są przez ludzi dążących do zdobycia władzy i sławy oraz dominacji nad innymi.
3. Wartości *prometejskie* dodają blasku ludzkiemu życiu, ponieważ ceniące je jednostki podejmują działania altruistyczne i społeczne.
4. Wartości *apollinijskie* uznają ludzie dążący do poznania świata, rozwoju nauki, sztuki i twórczości.
5. Wartości *sokratyczne*, zgodnie z którymi najwyższym dobrem człowieka jest poznawanie i rozumienie samego siebie oraz doskonalenie własnej osobowości; rozwój i samokształcenie dają mu najwyższą satysfakcję.

Wymienione hierarchie wartości rzadko występują w czystej postaci – często są połączone i zespolone. Sposób wartościowania dominujący u danego człowieka wpływa na styl jego życia.

Współczesny psycholog Edward Nęcka (2001, s. 14–15) wyróżnia cztery dziedziny wartości odpowiadające identycznym sferom aktywności twórczej człowieka. Ze względu na ich klarowność, przejrzystość oraz potrzeby pedagogiki twórczości wydają się najbardziej przydatne. Należą do nich:

- Wartości *poznawcze*, dotyczące problemów związanych z poznawaniem i przekazywaniem *prawdy* o życiu człowieka i świecie, w którym żyje. Wiąże się to najściślej z działalnością naukową, publicystyczną oraz artystyczną. Prawda czyni człowieka odpowiedzialnym za słowa i czyny.
- Wartości *estetyczne*, wiążące się z pojęciem *piękna*, jego poszukiwaniem, dostrzeganiem i tworzeniem. Piękno ubarwia życie ludzkie, czyni je ciekawszym, przyjemniejszym i doskonalszym.
- Wartości *etyczne*, dotyczące poszukiwania i tworzenia *dobra*, które wzbogaca życie duchowe człowieka. Działania ludzi na rzecz dobra obejmują aktywność społeczną, charytatywną, polityczną oraz bezinteresowną pomoc innym.
- Wartości *pragmatyczne*, obejmujące dziedzinę *twórczości wynalazczej*: działalność inżynierów, projektantów, architektów. Dzięki tej aktywności życie człowieka jest łatwiejsze, przyjemniejsze i bardziej bezpieczne, choć nie uwalnia nas to od nowych trosk i problemów pojawiających się nieustannie w zmieniającej się rzeczywistości.

Zaprezentowaną klasyfikację wartości ilustruje poniższa tabela:

Grupy wartości	Cel	Domena twórczości
Wartości poznawcze	Prawda	Nauka
Wartości estetyczne	Piękno	Sztuka
Wartości pragmatyczne	Użyteczność	Wynalazczość
Wartości etyczne	Dobro	Działalność publiczna

Tab. 1.1. Cztery domeny twórczości, wyróżniane ze względu na rodzaj wartości i dominujący cel aktywności twórcy (Nęcka 2001, s. 15)

Tabela zawiera cztery grupy wartości, których celem jest osiągnięcie prawdy, piękna, dobra lub użyteczności, natomiast domenami twórczości są: nauka, sztuka, wynalazczość i działalność publiczna. Klasyfikacji tej nie należy jednak pojmować zbyt ściśle, ponieważ jednostki twórcze, np. uczeni, artyści czy odkrywcy, mogą realizować kilka wartości i celów równocześnie. Utwór literacki, dzieło naukowe czy wynalazek techniczny nie tylko kształcą, ale także zaspokajają potrzeby estetyczne i posiadają wartości użytkowe. Historia uczy również, że wiele dzieł i odkryć kiedyś traci lub zyskuje na wartości. Na przykład idee wolności i równości wszystkich ludzi zostały usankcjonowane dopiero w XIX wieku, po Wielkiej Rewolucji Francuskiej, a niektóre wynalazki sprzed kilkudziesięciu lat są dziś nieprzydatne.

### 1.3. Stymulacja kreatywności a proces twórczy

Znaczenie pojęcia *stymulacja* według *Słownika wyrazów obcych* określane jest jako pobudzanie, dawanie impulsu i bodźca. W języku łacińskim *stimulatio*, *stimulare* znaczy 'pobudzać, popędzać' (W. Kopaliniński 1985). W rozumieniu psychologicznym termin ten wiąże się z pobudzaniem rozwoju funkcji psychicznych, szczególnie poznawczych (pamięci, uwagi, myślenia itp.) albo z oddziaływaniami umożliwiającymi wszechstronny rozwój. W edukacji polonistycznej dziecka należy rozumieć stymulację jako proces doskonalenia rozwoju, zwłaszcza językowego, czyli tworzenie w tym celu odpowiednich sytuacji edukacyjnych oraz zachęcanie do samodoskonalenia się. Potrzeba samorealizacji jest w psychologii humanistycznej (A. Masłowa, C. Rogersa) najwyższą i najważniejszą potrzebą człowieka. Dlatego celem tak rozumianej stymulacji powinna być taka realizacja zadań i potrzeb dzieci, aby mogły się ujawniać i doskonalić ich możliwości intelektualne (krytyczne i twórcze myślenie, koncentracja uwagi, ćwiczenie pamięci), wyrażane przez język w sposób adekwatny, poprawny, a nawet piękny. Zdaniem współczesnej psychologii poznawczej (por. prace J. Piageta, J. Brunera, L. Wygotskiego, Z. Pietrasińskiego) działalność stymulacyjna nie powinna być utożsamiana z nadmiarem ćwiczeń w skróconym czasie, lecz ich różnorodnością i atrakcyjnością, bowiem zbyt duża intensyfikacja zadań w procesie nauczania implikuje wiele problemów emocjonalnych, zwłaszcza osłabienie motywacji i zniechęcenie do nauki.

W procesie edukacji polonistycznej dzieci w wieku wczesnoszkolnym najważniejszym rozumieniem pojęcia stymulacji będzie ujmowanie go w bardzo szerokim kontekście rozwoju – nie tylko jako pobudzania zdolności poznawczych, w tym myślenia dywergencyjnego, lecz także jako różnorodnych oddziaływań umożliwiających doskonalenie języka w bardzo szerokim kontekście wszechstronnego rozwoju osobowości. Twórczą aktywność werbalną starano się spostrzegać jako potrzebę, a zarazem konieczność w całościowym rozwoju jednostki, bowiem sprawność i kreatywność języka intensyfikuje wszelkie procesy poznawcze i emocjonalno-motywacyjne, a przede wszystkim przyspiesza rozumienie poznawanej rzeczywistości. W prowadzonych badaniach szczególnie dbano o właściwą atmosferę i warunki pracy uczniów, aby twórcze wytwory mogły powstawać bez nacisku i presji, co mocno akcentuje psychologia (Kocowski 1991, Tokarz 1985). Stymulacja aktywności werbalnej zaspokaja wówczas naturalną potrzebą ekspresji i uzewnętrzniania własnych przeżyć.

Należy zwrócić uwagę na aspekt pragmatyczny prowadzonych ćwiczeń językowych, w których oprócz zadań dywergencyjnych, z wielością możliwych rozwiązań, wprowadzono ekspresję twórczą według technik C. Freineta oraz elementy metody synektycznej W.J.J. Gordona. W trakcie lekcji pobudzających myślenie twórcze o charakterze rozbieżnym dbano także o ćwiczenia z zakresu tworzenia trafnych analogii i wyrażen metaforycznych, przyczyniających się do wzrostu kreatywności językowej dzieci. Zgodnie z założeniami i kierunkiem badań, stymulacja kreatywności przebiegała w toku zajęć lekcyjnych zintegrowanych z dominacją treści polonistycznych; najczęściej w czasie mówienia i pisania, a także przez właściwe stawianie pytań, rysowanie, muzykę, ruch i gest. Wiele okazji ku temu stwarzały także ćwiczenia słownikowo-frazeologiczne oparte na pracy z tekstem literackim lub podczas samodzielnego opracowywania dłuższych form wypowiedzi typu: opis, opowiadanie, sprawozdanie, list. Na przykład podczas dobierania wyrazów podobnych można było skierować uwagę tylko na jedną cechę *duży* – *wielki* (myślenie jednokierunkowe) lub kilka określeń bliskoznacznych: *duży*, *wielki*, *ogromny*, *olbrzymi*, *gigantyczny* – myślenie rozbieżne (dywergencyjne), stymulujące rozwój zasobu leksykalnego dzieci. Podobnie można określić sposobem konwergencyjnym (z jednym określeniem) *dzielny* charakter bohatera baśni *Szewczyk Dratewka* albo myśląc wielokierunkowo wyszukać inne cechy, stwierdzając, że był: *odważny*, *nieustraszony*, *nieugięty*.

Według koncepcji twórczości psychologów humanistycznych (E. Fromma, A. Masłowa, C. Rogersa) dążenie do samorealizacji i samodoskonalenia człowieka jest jego najważniejszą potrzebą. Dlatego zapewnienie dziecku możliwości rozwoju i doskonalenia zdolności twórczych stanowi istotne zadanie współczesnej szkoły. O nauczaniu kreatywności w procesie edukacji oraz jej stymulowaniu pisało wielu wybitnych psychologów i pedagogów. Wśród najbardziej znanych (W. Dobrołowicz, E. Nęcka, J.P. Guilford, E.P. Torrance, J. Kozielski, Z. Pietrasinski, W. Limont, K.J. Szmidt) większość podkreśla możliwość uzyskiwania właściwych efektów tego procesu podczas treningów twórczości lub celowo organizowanych lekcji. Zdaniem E. Nęcki (2001, s. 202):

nauczanie twórczości polega zazwyczaj na prowadzeniu lekcji, podczas których uczniowie, studenci lub nauczyciele poznają zasady twórczego myślenia, podstawowe techniki rozwiązywania problemów i skuteczne sposoby zmagania się z barierami utrudniającymi wypracowanie nowego i wartościowego pomysłu. Przyjmuje się tu założenie, że jeśli można nauczyć dzieci różnorodnych treści wielu przedmiotów (biologii, matematyki, języka polskiego), to można także nauczać zasad twórczego myślenia, technik rozwiązywania problemów i skutecznych sposobów pokonywania barier utrudniających wymyślenie i opracowanie nowych, wartościowych pomysłów i zadań.

Tego typu podejście jest realizowane w niektórych państwach na podstawie programów twórczości, obejmujących zagadnienia sprawności myślenia (płynności, giętkości, oryginalności) i innych zdolności poznawczych, umożliwiających rozwiązywanie problemów rzeczywistych lub fikcyjnych. Niektóre z tych programów zostały nagrane na kasetach wideo w formie lekcji prezentowanych uczniom w celu wyćwiczenia danych umiejętności. W przewycięzaniu emocjonalnych przeszkód i sztywnych nastawień w działalności twórczej bardzo pomocne okazały się metody twórczego myślenia typu: „burza mózgów” A. Osborna (1959), której główną zasadą jest odraczanie oceny, metoda synektyczna W. Gordona (1961), wykorzystująca zdolność posługiwania się analo-

gią, a także techniki dramowe oraz ćwiczenia praktyczne przełamujące sztywne nastawienia i wzbudzające motywację do twórczości.

Twórczość pedagogiczna jako intencjonalna działalność uwarunkowana jest wieloma czynnikami: zewnętrznymi (społeczno-kulturowymi) i wewnętrznymi (cechami osobowości). Szczególnym zespołem cech osobowościowych, wiążącym się ściśle z uzdolnieniami, jest także dostrzegana i doceniana współcześnie *postawa twórcza*, którą R. Gloton i C. Clero (1976, s. 49) rozumieją jako *dyspozycję do tworzenia, istniejącą u wszystkich ludzi niezależnie od wieku w stanie potencjalnym*. Uzależniona jest ona głównie od kultury środowiska. Postawa twórcza powinna być kształtowana już od najwcześniejszych lat życia dziecka.

Za nadrzędną kategorię w stosunku do twórczego procesu, a także wytworu i społecznych uwarunkowań twórczości, uważa się *twórczą osobowość*, rozumianą jako stałą organizację cech psychicznych człowieka, wykazującą predyspozycje do zachowań kreatywnych. Zjawiskom twórczym prawie zawsze towarzyszą emocje: niepokój, nadzieja, zniecierpliwienie, przyjemność lub przykrość. Pozytywne emocje towarzyszą zwykle początkowej fazie twórczości i wiążą się z nieustannym myśleniem, zaabsorbowaniem i pasją. Bardzo istotnym stymulatorem procesu twórczego jest pozytywna rola motywacji uwzględniającej wartości i potrzeby osoby tworzącej. Pisało o tym wielu uczonych polskich i zagranicznych, m.in.: Z. Pietrasiński (1969), A. Góralski (1978), T. Kocowski (1991), K. Obuchowski (1970, 1982), J. Koziński (1987), E. Nęcka (1987), W. Gordon (1961), A. Maslow (1986), T. Amabile (1983). Za najważniejszy warunek sprzyjający twórczości uznają oni motywację wewnętrzną, która dokonuje się poprzez zainteresowania, przyjemność i satysfakcję osobistą, a nie zewnętrzne nagrody, naciski czy kary. Oprócz motywacji wewnętrznej dostrzegane są również inne motywy działalności ludzi, np. tworzenie dla samego tworzenia, w celu ekspresji własnej osobowości, komunikowania się z innymi ludźmi czy dążenia do wartości wyższych: prawdy, dobra, piękna, sprawiedliwości itp. O twórczości jako działalności obejmującej gromadzenie i scalanie dostarczonych informacji i doświadczeń pisał psycholog Jarome Bruner (1978), dla którego efektem twórczego wysiłku zwykle bywa nowa jakość, składająca się jednak ze znanych elementów, charakteryzujących się nowym ujęciem i inną strukturą.

W ostatnim stuleciu wzrosło zainteresowanie bardziej istotną z punktu widzenia dydaktyki kategorią twórczości, czyli procesem twórczym. Sam proces twórczy jest zjawiskiem najmniej znanym i najtrudniejszym do zbadania (por.: Pietrasiński 1969; Nęcka 1987, 1994). W wypowiedziach twórców szczególnie podkreślany bywa *akt iluminacji*, kiedy po dłuższym wysiłku twórczym pojawia się nieoczekiwane rozwiązanie problemu. Zainteresowanie wiedzą o twórczości, a także samym procesem twórczym, zaczęło wzrastać od połowy lat 50. XX wieku dzięki konferencjom organizowanym przez czołowych przedstawicieli środowiska naukowego Stanów Zjednoczonych. Rozwój psychologii twórczości był jednak uwarunkowany postępem w rozwoju wielu innych kierunków psychologii i nauk pokrewnych.

Należy podkreślić, że każda orientacja psychologiczna wniosła swój wkład do psychologii kreatywności. Na przykład psychologia asocjacyjna wyjaśniała mechanizm twórczości działaniem wyobraźni, a jej czołowi przedstawiciele (T. Ribot, M. Wertheimer, S.A. Mednick) spozstrzegali życie psychiczne poprzez wrażenia i wyobrażenia. Asocjacyjniści uważali także, że proces tworzenia polega na kojarzeniu dwóch lub więcej obrazów na podstawie praw kojarzenia, wyodrębnionych już przez Arystotelesa,

tj. prawa styczości, podobieństwa i kontrastu. Ich zasługą było dostrzeżenie i wyodrębnienie wyobraźni *odtwórczej* i *wytwórczej*. Interesująca nas wyobraźnia twórcza przynosi nowe wizje odbiegające od poprzednich w sposób zdecydowany, przekraczający zwykle modyfikacje. Asocjacionizm uznał za najważniejsze dwa typy tworzenia nowych wyobrażeń przez podobieństwo, czyli analogię. Należą do nich:

- uosobienie (personifikacja), czyli przenoszenie cech ludzkich na rzeczy;
- przekształcanie (metamorfoza), wykorzystująca częściowe podobieństwa nowych przedmiotów i odkrytych cech.

W taki sposób zwrócono uwagę na powstawanie metafor, symboli i innych produktów wyobraźni, które pozostają w ścisłej korelacji z przedmiotem naszych dociekań nad kreatywnością językową. Umiejętność dokonywania odległych skojarzeń została wysoko oceniona i wykorzystana w procesie treningu twórczości przez Edwarda Nęcę (1989/1994). Krytyka asocjacionizmu utwierdziła pogląd, że w procesie myślenia każdego typu doniosłą rolę odgrywają sytuacje zadaniowe oparte na motywacji oraz wielość różnorodnych operacji intelektualnych. Istotnym osiągnięciem nurtu psychologii postaci było wprowadzenie pojęcia *wglądu* jako naglej zmiany dostrzeżonej w strukturze rozwiązywanego problemu. Przedstawiciele gestaltyzmu dostrzegli i wyodrębnili myślenie reproduktywne, zawierające schemat rozumowania już znany jednostce, oraz myślenie produktywne, występujące w sytuacjach nowych, zwłaszcza problemowych. Zadania tego typu przedstawiano jako niedomkniętą strukturę, skłaniającą podmiot do działań w celu uzupełnienia informacji i zamknięcia struktury. Zdaniem psychologów postaci, proces myślenia polega głównie na wchodzeniu w głąb i penetracji zagadnienia, a nie na rozwiązywaniu problemów szczegółowych. Wspomniane już pojęcie *wglądu*, jako pojedynczego aktu w zadaniu problemowym, jest tożsame z pojęciem *iluminacji*, *ośnienia* czy *fenomenu aha!* (Nęcka 2001). Zrozumienie problemu polega tu na skojarzeniu dwóch różnych sytuacji, kontekstów czy systemów znaczeń, kiedy nagle, nieoczekiwanie zadanie staje się jasne. Najnowsze ujęcia *wglądu* odwołują się najczęściej do procesów pamięci i analogii jako wzoru znanych już sytuacji problemowych.

Wielu współczesnych psychologów przejawiających podejście poznawczo-badawcze (J. Dewey, J. Bruner, J. Kozielski, J.P. Guilford, E.R. Hilgard, E.P. Torrance, E. Nęcka) utożsamia proces twórczy z *rozwiązywaniem problemów* i jego etapami: dostrzeżeniem problemu, analizą sytuacji problemowej, wytwarzaniem pomysłów rozwiązania i ich weryfikacją. Do postępu w zakresie badań nad twórczością szczególnie przyczyniły się osiągnięcia takich szkół psychologicznych, jak: psychologia głębi, akcentująca motywy twórczości, podświadomość, kompleksy i ich kompensację; behawioryzm, dostrzegający uwarunkowania społeczne twórczości, czy asocjacionizm, doceniający skojarzenia. Ze względu na realizację celów pedagogicznych bardzo trafną koncepcję stanowi teoria *interakcji twórczej* (Nęcka 1987, 1995). Opiera się ona na wzajemnym oddziaływaniu *celu aktywności* oraz pojawiających się struktur próbnych, przez które podmiot zmierza do jego osiągnięcia. Celem tym może być napisanie wypracowania, namalowanie obrazu, rozwiązanie problemu itp. Natomiast strukturę próbną stanowi każdy wytwór, w postaci werbalnej, materialnej lub niematerialnej, będący odpowiedzią na cel. Struktury próbne mogą być ponawiane i doskonalone oraz rzutują na wynik, który także może ulegać zmianom i być bardziej uściślony. Interakcje próbne w każdej kolejnej wersji prowadzą do redukcji rozbieżności między celem a mniej doskonałą jego realizacją. W teorii interakcji twórczej wyróżnia się tzw. *strategie*, np. czujności,

zarodka, zamykania, jasno określonego celu oraz *operacje* wykonawcze, czyli procesy intelektualne: rozumowanie dedukcyjne, indukcyjne (głównie analogia), metaforyzowanie, abstrahowanie oraz dokonywanie skojarzeń i transformacji.

Większość definicji procesu twórczego podkreśla ukierunkowaną działalność, której efektem są nowe, wartościowe wytwory lub dzieła artystyczne. Według S. Popka (1988, s. 16) proces twórczy powinien obejmować

szereg ukierunkowanych czynności psychicznych i fizycznych, mniej lub bardziej uświadomionych przez podmiot tworzący, w wyniku którego następuje ekspresja własnej osobowości poprzez dokonywanie zabiegu przekształcania rzeczywistości zewnętrznej i własnego „ja”.

To wytwarzanie i przekształcanie wykazuje ściśle zależności sprzężone zwrotnie, które mogą też występować jako niezależne, choć raczej tylko sporadycznie. Próba opisu istoty twórczości jest uwarunkowana czynnikami tkwiącymi w psychice człowieka, czyli kategorią nadrzędną i pierwotną w stosunku do procesu twórczego. Pojęciem tym jest twórcza osobowość, decydująca o możliwościach twórczych, a także dostrzeganiu przejawów twórczego zachowania się innych osób. Naukowe próby wyjaśnienia czynników warunkujących twórczość dotyczyły najczęściej poziomu intelektualnego, rzadziej podświadomości i emocji czy też rozwoju wyobraźni twórczej. Najbardziej efektywną drogą okazały się badania psychologów empirycznych (Guilforda, Cattella, Barrona) oraz humanistycznych (Fromma, Rogersa, Masłowa), które przyczyniły się do syntetycznego ujęcia wielu cech osobowości twórczej. Próba takiej syntezy jest opracowany przez Stanisława Popka (1989) Kwestionariusz Twórczego Zachowania (KANH) do badania młodzieży i nauczycieli. Zdaniem znawców problematyki, Pietrasieńskiego (1969), Brunera (1978) i Nęcki (1994, 2001), wiele nowych wytworów człowieka powstaje na kanwie starych elementów, stanowiących podstawową zasadę procesu twórczego, tj. łączenie, selekcję i przetwarzanie poprzedniego doświadczenia w zupełnie nowy sposób.

## 1.4. Aspekty procesu twórczego

Na rozwój współczesnego pojęcia kreatywności, jego podstawy teoretyczno-metodologiczne oraz strukturę, szczególnie wpływ wywarły teorie behawioryzmu, asocjacji, psychologii głębi i postaci. W ostatnich latach duże uznanie zdobyła także psychologia poznawcza i humanistyczna. Kierunki asocjacji traktowały twórczość jako myślenie przez kojarzenie (asocjacje) idei, pomysłów i wyobrażeń już istniejących z nowymi. Ich główni przedstawiciele (A. Koestler, S. Mednick, I. Maltzman, M. Wallach i N. Kogan) za istotę aktywności twórczej uważali pracę wyobraźni, którą stanowiło odzwierciedlanie w umyśle przedmiotów wcześniej spostrzeganych. Za niezbędną dla twórczego działania uważano wyobraźnię twórczą, wnoszącą nowe skojarzenia i modyfikacje do pracy umysłu. Spełniła ona doniosłą rolę w generowaniu pomysłów, wysuwaniu hipotez i przypuszczalnych rozwiązań, kreacji dzieł sztuki i technicznych wynalazków.

Proces twórczy według psychologii asocjacyjnej opiera się na trzech zasadach, zwanych prawami kojarzenia myśli, idei i wyobrażeń. Są to: prawo styczności w czasie i przestrzeni, kiedy dane idee pojawiają się jednocześnie w tym samym miejscu i czasie (np.: *stół – krzesło, łóżko – pościel, pomidor – ogórek, dom – rodzina*), prawo podobieństwa cech, które dotyczy myślenia przez analogię (np. kojarzenie *pomarańczy i słońca, latawca i wiatru*), oraz prawo kontrastu, wiążące się z treściami przeciwstawnymi (np.: *jasny – ciemny, duży – mały*). W teorii myślenia asocjacyjnego największą popularność zdobyła sobie analogia, w której ciąg skojarzeń połączonych ze sobą według idei bliskich, wymienionych praw, polega na łączeniu różnych elementów czy bodźców.

Zasługą psychologii introspekcyjnej było dostrzeżenie możliwości rozwoju zdolności twórczych przez tworzenie odległych skojarzeń. Znaną powszechnie koncepcję myślenia na podstawie skojarzeń przedstawił S.A. Mednick (1962, 1964), wyróżniając trzy główne reguły twórczości: przez przypadek, dostrzeżenie podobieństwa i zapośredniczenie. Zasady te są najważniejszym mechanizmem twórczości w działalności operującej symbolami, a także w – wykorzystanej przez autorkę – metodzie synektycznej. Współcześnie uznaje się twórczy proces działania wyobraźni za jeden z elementów w ogólnym procesie rozwiązywania problemów, podczas którego, oprócz szeroko rozumianego myślenia, występują sytuacje zadaniowe i wiele innych operacji intelektualnych.

Zdaniem znawców problematyki twórczości dziecka, R. Glotona i C. Clero (1976, s. 74), zaistnienie aktywności twórczej jest uzależnione od trzech podstawowych czynników: *wewnętrznej motywacji, klimatu porozumienia z otoczeniem, poczucia bezpieczeństwa i wolności*. Oznacza to, że autentyczna ekspresja twórcza musi być umotywowana wewnętrznie jako potrzeba wyrażania siebie, własnych doznań i przeżyć oraz odczuwania zadowolenia i radości z samorealizacji. Potrzeba uzewnętrznienia i konkretyzacji własnych myśli i odczuć jest uwarunkowana świadomością i możliwością porozumienia się z ludźmi, wzajemnym zrozumieniem i pełną tolerancją. Wiąże się to ze stosowaniem przez nauczycieli i rodziców stylu demokratycznego, a nawet partnerskiego, wyzwalającego aktywność i tolerancję, oraz pozostawianiem w wolności, czyli uzyskaniem możliwości i prawa do wyrażania siebie, swoich sądów i pomysłów. Taki system wychowania rodzi zaufanie do otoczenia dorosłych i rówieśników oraz kształtuje poczucie godności własnej i innych ludzi.

Bliskie omawianym zagadnieniom i stanowiące podstawy naszych badań pojęcie *ekspresji twórczej* wyprowadzone zostało z języka łacińskiego i oznacza wszelkie „wyciskanie śladów” na otoczeniu fizycznym, ujawnianie i wyrażanie czegoś. Upowszechnienie się terminu w nauce i języku potocznym nastąpiło na gruncie wielu dyscyplin w ostatnim pięćdziesięcioleciu, zwłaszcza dzięki przedstawicielom nurtu tzw. Nowego Wychowania (J. Deweya, E. Claparede’a, O. Decroly’ego, C. Freineta), którzy uznali ekspresję za jedną z podstawowych strategii nauczania i wychowania dzieci. *Słownik wyrazów obcych* definiuje to pojęcie jako „uzewnętrznienie przeżyć, uczuć, ich siłę i wyrazistość” (Kopaliński 1985, s. 116). Ekspresję jako „wrodzona każdej jednostce potrzebę komunikowania innym ludziom swoich myśli, uczuć, przeżyć, a także jako dążenie człowieka do utrwalania własnych wrażeń zmysłowych i rozjaśniania swej wiedzy pamięciowej” uznaje Herbert Read (1976, s. 12) za szansę ocalenia człowieka w świecie alienacji, technokracji i konsumpcji. Jego zdaniem „twórczość” jest dla człowieka psychologicznym zaprzeczeniem zniszczenia oraz naj-

bardziej konstruktywnym działaniem, mogącym mobilizować w ludziach najwyższe wartości moralne i społeczne. Bardzo wysoko cenili ekspresję twórczą dzieci i jej wpływ na rozwój języka m.in. tacy wybitni polscy badacze, jak S. Szuman, I. Wojnar, H. Semenowicz, A. Trojanowska-Kaczmarska, S. Popek, B. Jaślarowa i W. Limont.

Badania nad procesem twórczym przeprowadzone przez psychologów, np. Guilforda, Wallasa, Perkinsa, Torrance'a, oraz analizowane zapiski twórców (Poincarégo, Mozarta, Balzaka) sugerują, że kategoria aktu twórczego jest najtrudniejsza do scharakteryzowania. O subiektywnym aspekcie procesu twórczego pisało wielu wybitnych twórców i badaczy, m.in. matematyk H. Hemholtz oraz jego uczeń J. Hadamard (1964). Twierdzili oni, że w wielu sytuacjach efekty celowej pracy wybitnych osób były znikome, a nawet żadne. Zdarzało się jednak, że w najmniej oczekiwanych okolicznościach pojawiało się upragnione rozwiązanie, np. na spacerze, w łazience czy podczas wykonywania innych czynności niezwiązanych z danym zagadnieniem. Złożony proces twórczy nie zawsze stanowi typowe rozwiązywanie problemu, nie jest też sumą procesów myślenia dywergencyjnego i konwergencyjnego, ponieważ w aktywności człowieka biorą udział również inne procesy poznawcze, np. pamięć, uwaga, wyobraźnia, zdolność oceny. Nieodłącznymi składnikami procesu twórczego mogą być także pozytywne emocje, np. emocje filokreatywne (Kocowski 1991), radość, zaciekawienie, czy też nieświadome stany umysłu (inkubacja, olśnienie). Zdaniem Brunera *akt tworzenia wymaga udziału całego człowieka i to on właśnie, bardziej niż sam twór końcowy, czyni jego pracę dobrą i ważną* (Bruner 1978, s. 362).

Znawca problematyki kreatywności Z. Pietrasiński (1969) uważa, że żaden produkt twórczy nie jest absolutną nowością – musi stanowić fragment długiego łańcucha rozwoju, w którym terażniejszość jest uwarunkowana przeszłością. Jeśli więc twórczość stanowi często czynnik antagonistyczny i destrukcyjny względem tego, co było, to jest ona zarazem ściśle uzależniona od poprzedniego dorobku ludzkości. Z dorobku tego czerpie budulec, czyli problemy do rozwiązywania i zainteresowanie działaniem. Zadanie tego typu jest jednak bardzo trudne do zrealizowania, bowiem główne przeszkody tkwią w ogromnej liczbie możliwości przekształceń potrzebnych do uzyskania wyniku, który powinien być równocześnie nowy i przydatny. Dodatkowym utrudnieniem jest przezwyciężanie dotychczasowych nawyków i schematów myślowych oraz brak właściwych reguł (heurystyk) umożliwiających rozwiązanie.

Aktywność twórcza zwykle odbywa się w sytuacji niedoboru informacji, dlatego w pracy dydaktycznej z dziećmi i młodzieżą ważną staje się intuicja – rozumiana jako przeczucie – oraz forma naprowadzająca już po podjęciu prób rozwiązania, kiedy jest oczywiste, że zadanie nie zostanie rozwiązane. Wybitni psychologowie (Rogers 1978, Bruner 1978) podkreślają znaczenie otwartości osoby na różnego rodzaju nowe informacje, czasem wieloznaczne lub nawet sprzeczne. Dzięki otwartej postawie na rozmaite aspekty zjawisk, a także elastyczności w operowaniu zdobytą wcześniej wiedzą, człowiek wrażliwy spostrzeżga w tych samych przedmiotach o wiele więcej niż umysł zamknięty. Brak lub ograniczenie otwartej postawy umysłu dotyczy ludzi, którzy czują się zagrożeni; występuje u nich wówczas wzmożenie mechanizmów obronnych osobowości.

Według popularnej teorii psychologów głębi Wallasa i Patricka – odwołujących się do nieświadomej pracy umysłu – i wielu współczesnych zwolenników teorii inkubacji, w procesie tym można wyróżnić cztery następujące po sobie fazy:

- *Preparacja* (przygotowanie) – podejmowanie prób rozwiązania problemu, edukacja w tym zakresie oraz rozpoznanie, że dany temat jest wart zbadania.
- *Inkubacja* – okres, kiedy świadomie nie myślimy o problemie, lecz w tym czasie zachodzą w naszym mózgu nieświadome zdarzenia, mogące wpłynąć na jego rozwiązanie.
- *Olśnienie* (iluminacja) – pojawienie się w świadomości idei rozwiązania. Jak głoszą legendy, takie olśnienie zdarzyło się Archimedesowi w kąpieli i Newtonowi siedzącemu pod jabłonią.
- *Weryfikacja* – faza świadomej oceny i precyzowania pomysłu – utrwalenie go na papierze lub płótnie albo potwierdzenie jego użyteczności.

Wszystkie wymienione fazy mają ogromne znaczenie w procesie twórczym. Niektórzy badacze dodają piątą fazę *zastosowania*, kiedy to stworzone idee czy teorie są wypróbowywane w praktyce, w życiu codziennym lub ponownie poprawiane i dopracowywane. Najbardziej tajemniczą i trudną do zbadania jest faza inkubacji, podczas której osoba tworząca przestaje pracować nad problemem i odkłada jego rozwiązanie na krótszy lub dłuższy okres. W jej mózgu zachodzą w tym czasie nieświadome procesy, które mogą zmienić kierunek myślenia. Mózg wypróbowuje inne możliwości, zestawienia i układy, aż któraś konfiguracja okaże się tą istotną, nową i poszukiwaną. Wówczas następuje faza uświadomienia sobie odkrycia, zwana inaczej iluminacją. Z wypowiedzi twórców wynika, że akt olśnienia pojawia się nieoczekiwanie po dłuższym wysiłku twórczym. Według Nęcki (2001, s. 43):

odwoływanie się do nieświadomości jest w tym wypadku ucieczką od prawdziwego problemu, czyli od opisu struktury i przebiegu procesu myślenia. O procesie twórczym należałoby powiedzieć coś więcej, niż tylko to, że jest nieświadomy. [...] Trzeba jednak zaznaczyć, że negatywna ocena teorii inkubacji nie oznacza negowania faktu, że procesom twórczym może pomóc przerwa w pracy nad problemem. Pozostaje wyjaśnić, co się dzieje w trakcie tej przerwy i dlaczego może być ona pomocna.

Zgromadzone przez współczesnych badaczy relacje wybitnych odkrywców, ludzi nauki i artystów, np. Szekspira, Mozarta, Skłodowskiej-Curie, potwierdzają duży wysiłek intelektu oraz zaangażowanie całej osobowości, aby mogła nastąpić faza iluminacji wraz z rozwiązaniem problemu. Nagłe olśnienie lub okresy natchnienia intelektualistów czy artystów zdarzają się – na ogół – tylko tym, którzy poszukują nowych rozwiązań, opanowali dobrze swój warsztat pracy lub wybraną dziedzinę wiedzy. Ogromnie ważną jest również umiejętność dostrzegania takich problemów, które są warte zbadania, a nie zostały dotychczas zauważone przez innych. Często po ogłoszeniu odkrycia przez twórcę wydaje się ono proste i oczywiste, a wtedy zastanawiamy się, dlaczego sami na to nie wpadliśmy.

Ze względu na polonistyczny charakter pracy warto tu wspomnieć o interesujących badaniach eksperymentalnych nad procesem twórczym przeprowadzonych przez Clare Patrick (za: Hilgard 1967, s. 532–538). Badani (55 poetów oraz 58 nie literatów) mieli napisać utwór inspirowany obrazem – uznanym za dzieło sztuki – przedstawiającym krajobraz górski z wodospadami. Analiza materiału badawczego wykazała (na podstawie orzeczeń ekspertów), że obie grupy opracowały wiele ciekawych i wartościowych utworów, choć w obu zdarzały się także utwory słabsze. Poeci wykonali jednak swe zadanie znacznie szybciej, a obserwacja ich działań potwierdziła wszystkie wymienio-

ne fazy aktu twórczego, tj. przygotowanie (poszukiwanie tematu, koncepcji formy), iluminacja – świadomość odkrycia właściwego kierunku pracy, dobieranie odpowiednich słów i zwrotów, ocenianie ich i przekreślanie. Jeśli cały utwór nie został oceniony pozytywnie, wówczas tworzący przerabiali go lub zaczynali pracę od nowa. Grupa kontrolna składająca się z nie poetów pracowała dłużej, miała więcej skreśleń i poprawek. Osoby z tej grupy miały więcej trudności z wyborem tematu, doborem słów, rytmu i kompozycji – więcej wątpliwości, co do treści i formy. A jednak w rezultacie ich twórczej pracy powstały równie wartościowe utwory literackie. Wobec zachodzenia na siebie niektórych faz, np. trzeciej i czwartej, część badaczy proponuje wyodrębnienie tylko trzech: *przygotowania*, *wytwarzania* oraz *weryfikacji* wartości dzieła. Znaczący problematyki kreatywności uważają, że cechy osób uzdolnionych należy rozwijać już w dzieciństwie. Analiza życia i twórczości wybitnych jednostek (H. Poincarégo, A. Einsteina, P. Valéry'ego, J. Hadamarda, P. Picassa) ukazuje ogromny wkład nie tylko wysiłku intelektualnego, ale także całej *osobowości twórczej*, jej sił fizycznych i duchowych oraz wielkie zaangażowanie w wykonywaną pracę.

Pośród autorów piszących o twórczości (Bruner, Stróżewski, Pietrasiński, Nęcka) wielu uważa, że posiada ona charakter antynomiczny i paradoksalny. Jarome Bruner (1978) przypisuje twórcom takie cechy, jak *niezależność* i *zaangażowanie* – zwłaszcza jeśli chce on nabrać dystansu do tego, co sam tworzy, a także wtedy, gdy działanie aktywne oparte jest na emocjach. Inne antynomie tworzą *wolność wyboru* (treści i tworzywa), a także *podporządkowanie* się regułom pracy i *zdyscyplinowanie* wewnętrzne. Według Brunera (1978, s. 368–372) twórca powinien być „spontaniczny”, ale musi także kontrolować siebie i własne działanie w toku procesu twórczego. Ogromną listę antynomii twórczości prezentuje także W. Stróżewski (1983). Dotyczą one między innymi uwarunkowań twórczości, zachowań twórcy i wartości dzieła. Są to np. *konieczność* i *możliwość*, *poddanie* – *dominacja*, *swoboda* – *rygor*, *nowe* – *stare*, *oryginalne* – *wtórne*. Antynomie dialektyczne uważane są przez autora za czynnik sprawczy, przysparzający energii twórczej i decydujący o całym procesie. Jak wynika z relacji, sprzeczności i paradoksy stanowią siłę napędową zmian i rozwoju w społeczeństwie. Zdaniem psychologa E. Nęcki (1994a, s. 34–35) wnioski antynomiczne implikują podobny charakter stosowanych metod i technik myślenia twórczego, które zgodnie z tymi zasadami powinny być zarówno „swobodne”, jak i „ukierunkowane”, co oznacza możliwość wyboru spośród wielu sposobów, a także ich otwartość i podatność na zmiany. System pracy twórczej powinien wykorzystywać także antynomiczne procesy psychiczne takie, jak intuicja i logika, myślenie zbieżne i rozbieżne, holistyczne i analityczne. Musi także umożliwiać współdziałanie osób obdarzonych różnymi stylami myślenia i wykorzystywać związane z tym sprzeczności i napięcia.

#### 1.4.1. Twórczość jako myślenie dywergencyjne

W drugiej połowie XX wieku pogłębiły się i rozszerzyły badania nad istotą procesów twórczych (V. Lowenfeld, J.P. Guilford, E.P. Torrance), a także treścią i charakterem wychowania przez sztukę jako odrębną dyscypliną wychowania, mającą na celu formowanie pełnego, twórczego człowieka, zdolnego do samorealizacji w świecie wartości społecznych i kulturowych. Najbardziej znanym i upowszechnionym jest program badań nad twórczością J.P. Guilforda (1978). Ze względu na oparcie naszych badań w znacznym zakresie na założeniach jego koncepcji – teorię tę przedstawimy

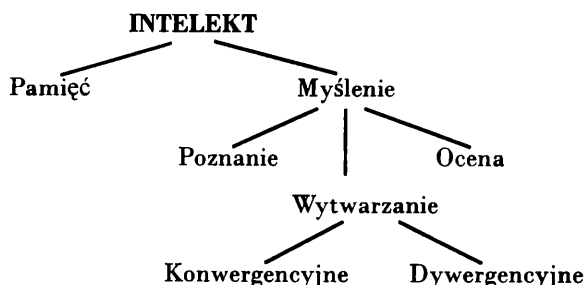
w szerszym zarysie. Zdaniem autora *Natury inteligencji człowieka* twórczość może się przejawiać w różnych sferach psychicznych człowieka, a zwłaszcza w procesie myślenia. Jednym z jego najważniejszych i najbardziej spopularyzowanych odkryć jest ustalenie, że zdolności produktywne można podzielić na dwie klasy: zdolności wytwarzania *dywergencyjnego* i *konwergencyjnego*. W procesie twórczym szczególną rolę odgrywa myślenie dywergencyjne, charakteryzujące się umiejętnością wytwarzania możliwie różnorodnych rozwiązań tego samego problemu, tworzeniem pomysłów z więcej niż jednym poprawnym rozwiązaniem, a także myślenie konwergencyjne, polegające na wytwarzaniu informacji w sytuacjach, gdy istnieje tylko jedna poprawna odpowiedź. Według Guilforda (1978, s. 137) „o potencjale twórczym człowieka decydują głównie zdolności intelektualne”, ale duże znaczenie mają także „cechy temperamentu i motywacji oraz zainteresowania”. Badania swe skoncentrował jednak autor głównie na problemie pomiaru zdolności intelektualnych, które różnią się ze względu na rodzaj informacji oraz operacji umysłowych. Trójwymiarowy model intelektu opiera na poznawczej koncepcji istoty ludzkiej, odbierającej informacje ze świata zewnętrznego, przechowującej, przetwarzającej i oceniającej wyniki swej działalności. Aktywność ta ma charakter podmiotowy i zależy od napływających sygnałów, sprawności pamięci oraz umiejętności ich przetwarzania i oceny (por. Koziński 1976, s. 364–378). Ze względu na rodzaj informacji, zdolności te mogą być przedstawione w postaci:

- figuralnej – figury geometryczne, przedmioty, rysunki, obrazy;
- symbolicznej – litery, sylaby, cyfry, umowne znaki;
- semantycznej – pojęcia, sądy, wypowiedzi;
- behawioralnej – zachowania.

Guilford wyróżnił pięć klas operacji umysłowych, które są najważniejszym aspektem zdolności intelektualnych:

- operacje poznawcze – odkrywania, poznawania lub rozpoznawania informacji;
- operacje pamięciowe – zapamiętywania i przechowywania informacji;
- zdolności myślenia konwergencyjnego – wytwarzające informacje tylko z jedną odpowiedzią;
- zdolność myślenia dywergencyjnego – polegająca na wytwarzaniu możliwie różnorodnych rozwiązań tego samego problemu;
- operacje oceny – informacje wartościujące pomysły.

Do najważniejszych czynników twórczości należą, jak wynika z rysunku, zdolności myślenia dywergencyjnego i konwergencyjnego, chociaż duże znaczenie mają



Rys. 1.1. Rodzaje operacji umysłowych i logiczne relacje między nimi (Szymański 1987, s. 56)

też niektóre zdolności poznawcze i oceny. O możliwościach twórczych jednostki decydują głównie zdolności intelektualne, ale także pewne cechy temperamentu, motywacja oraz zainteresowania. Guilford i jego współpracownicy zajęli się szczególnie identyfikacją i pomiarem zdolności intelektualnych.

Autor *Natury inteligencji człowieka* opracowaną teorię uzdolnień twórczych oparł na następujących przesłankach:

- nie ma jednej ogólnej zdolności twórczej, występują zaś zdolności elementarne, składające się na kreatywność;
- nie istnieją różnice między twórczością w różnych obszarach działalności ludzkiej; te same zdolności występują u naukowców, pisarzy, plastyków, muzyków, chociaż różny jest ich poziom;
- czynniki twórczości można badać jako zmienne przyjmujące w populacji różne wartości; rozkłady tych zmiennych zbliżone są do rozkładu krzywej Gaussa;
- istnieją względnie trwałe różnice indywidualne w poziomie zdolności twórczych, które można wykryć za pomocą analizy czynnikowej.

Najważniejszymi czynnikami twórczości uwzględnianymi w testach opracowanych przez Guilforda (1978), a później przez wielu współczesnych psychologów i pedagogów są:

1. **Płynność myślenia** jako zdolność do wytworzenia w krótkim czasie wielu słów, sentencji, idei, pomysłów itp. Wskaźnikiem płynności myślenia jest liczba wytworzonych pomysłów. Wyróżnia się kilka rodzajów płynności:
  - płynność słowną, tj. wytwarzanie wielu nowych słów lub ich połączeń (np. podać jak najwięcej wyrazów kończących się na literę *-t*);
  - płynność skojarzeniową, umożliwiającą dobór wyrazów, określeń (np. podać jak najwięcej słów kojarzących się z wyrazem *rzeka*);
  - płynność ekspresyjną, czyli umiejętność formułowania myśli (np. test układania zdań zawierających dane słowa);
  - płynność ideacyjną – zdolność tworzenia pojęć, wymyślenia tematów, wymieniania jak największej liczby zastosowań różnych przedmiotów (np. zastosowanie piłki, butelki, szklanki).
2. **Giętkość myślenia** jako zdolność wytwarzania jakościowo różnych wytworów, zdolność do częstych zmian kierunku myślenia. Przeciwnościem giętkości jest sztywność myślenia, schematyczne nastawienie umysłowe bądź niezmienny schemat postępowania.
3. **Oryginalność myślenia**, czyli dywergencyjne wytwarzanie różnego rodzaju przekształceń. Zdolność ta pozwala nie tylko zmieniać kierunek myślenia, ale też umożliwia dostrzeganie nowych, niezwykłych aspektów sytuacji.
4. **Wrażliwość na problemy**, tj. zdolność pozwalająca wykrywać luki i trudności występujące w różnych sytuacjach, przewidywać następstwa różnych zjawisk, braki planów, pomysłów itp.

Program badań nad twórczością Guilforda był wielokrotnie krytykowany, jako jednostronny w doborze prób do badań, nie uwzględniający roli czynników środowiskowych itd. Jednak odegrał on istotną rolę w tworzeniu nowej, czynnikowej teorii myślenia twórczego, która zdecydowanie odchodzi od poprzednich teorii behawiorystycznych czy hierarchicznych i przewyższa je. W badaniach prowadzonych przez autorkę niniej-

szej pracy oparto się w znacznej mierze na testach autora, częściowo zmodyfikowanych i uzupełnionych przez jego następców. Można skonstatować, że proponowany model i test struktury umysłu jest zbyt szczegółowy oraz trudny do przeprowadzenia i interpretacji. Najważniejsze jest jednak dostrzeżenie złożoności struktury umysłu i różnic indywidualnych człowieka, a także podział zdolności produktywnego myślenia na dwie klasy: wytwarzania dywergencyjnego i konwergencyjnego.

Kontynuację badań nad twórczością podjął i przystosował do potrzeb szkoły E.P. Torrance (1965). Jego główną zasługą było ustalenie warunków środowiskowych, a zwłaszcza dydaktyczno-wychowawczych, sprzyjających rozwijaniu myślenia twórczego. Podobnie jak Guilford, uważał, że zdolności myślenia twórczego można rozwijać w procesie kształcenia i są one zależne także od innych czynników osobowości: wytrwałości, motywacji, niezależności sądów itp. Jego zdaniem wśród jednostek pochodzących ze środowisk o odmiennej kulturze należy kształtować właściwe postawy i motywacje, uświadamiać trudności i przeciwności, mając w perspektywie odległy cel. Torrance'a interesują przede wszystkim uczniowie uzdolnieni, sposób ich identyfikacji, kształcenia i przebiegu zmian rozwojowych. W celu przewyciężenia różnych trudnych sytuacji życiowych uczniów zdolnych proponuje przekazywanie im wiedzy na temat życia wybitnych twórców i odkrywców, którzy dzięki wytrwałości i innym cechom osobowości potrafili przewyciężyć przeszkody i zrealizować zamierzenia. Jego zdaniem szkoła powinna doceniać i rozwijać myślenie twórcze, ponieważ:

- twórczość jest nieodłącznym składnikiem zdrowia psychicznego,
- stanowi jeden ze sposobów samorealizacji jednostki,
- sprzyja osiąganiu lepszych wyników w procesie kształcenia,
- jest warunkiem sukcesów zawodowych,
- odgrywa wielką rolę w rozwoju społeczno-gospodarczym.

Torrance (1965) sformułował dwadzieścia zasad postępowania nauczyciela z uczniami, w których zaleca cenić i wspierać uzdolnienia twórcze dzieci. Proponuje zachęcać je do podejmowania nietypowych rozwiązań twórczych, ciekawych i oryginalnych pomysłów. Należy także często tworzyć sytuacje pobudzające do myślenia, rozwiązywania trudnych problemów itp. Nie wolno nauczycielowi narzucać rozwiązań ani sztywnych schematów działania. Warunkiem rozwoju aktywności twórczej jest stworzenie właściwej atmosfery nieskrępowania, braku lęku i zapewnienia poczucia bezpieczeństwa.

Testy Torrance'a do pomiaru zdolności twórczych można podzielić na trzy grupy (Szymański 1987, s. 71–72):

- *Testy bezsłowne*, np. Test Niekompletnych Figur – należy uzupełnić w sposób jak najbardziej niezwykły, rozpoczęty schematycznie rysunek;
- *Testy słowne*, wykorzystujące materiał bezsłowny – należy postawić jak najwięcej pytań dotyczących przyczyn lub skutków sytuacji przedstawionej na rysunku; bawiąc się modelem przedmiotu, zabawki, należy podać wszelkie przychodzące na myśl sposoby ulepszenia;
- *Testy słowne*, wykorzystujące materiał werbalny, np. Test Niezwykłych Zastosowań (należy podać niezwykle zastosowanie książki, blaszanej puszki itp.), test konsekwencji (należy podać jak najwięcej konsekwencji danego stanu rzeczy) czy test opowiadań (napisać najbardziej niezwykle opowiadanie na jeden z podanych tematów).

Najczęściej wykorzystywanymi wskaźnikami poziomu myślenia twórczego w badaniach Torrance'a są:

- *plynność*, tj. ogólna liczba odpowiedzi;
- *giętkość*, czyli liczba klas lub kategorii, do których można zaliczyć odpowiedzi;
- *oryginalność* – liczba niezwykłych odpowiedzi;
- *opracowanie* – ustalenie wielkości wskaźnika na podstawie skal szacunkowych; dotyczy tylko testów bezsłownych.

Należy podkreślić, że w badaniach Torrance'a dokonywano pomiaru jedynie myślenia dywergencyjnego i konwergencyjnego, gdyż tak definiowane było wówczas pojęcie myślenia. Jego wielką zasługę stanowiło dostrzeżenie roli rodziców i rodziny w rozwoju twórczej osobowości dziecka. Na ogół zadanie to powierza się szkole lub innym instytucjom spełniającym podobne funkcje, zanedbując tym samym naturalny i spontaniczny, a przede wszystkim twórczy styl codziennego życia. Rodzice mogą stosować twórcze rozwiązania codziennych problemów, konfliktów, obowiązków i odpowiedzialności we wspólnych działaniach, dyskusjach, podejmowaniu decyzji i tworzeniu reguł. Przeważnie to właśnie od nich nabywamy doświadczenia, a z ich postępowania i zachowań czerpiemy wzory. Jeśli więc rodzice lubią się uczyć i kochają książki, to i dzieci mogą zainteresować się czymś właściwym dla nich, co z kolei zainspiruje je do dalszych dociekań i pracy nad sobą. Aby to było możliwe, muszą mieć jednak dostęp do różnorodnych i bogatych materiałów. Dlatego E.P. Torrance tak radzi rodzicom zdolnych dzieci:

- dostarczaj dzieciom materiały rozwijające wyobraźnię;
- dostarczaj materiały, które wzbogacają obrazowość języka, np. baśnie ludowe, mity, legendy;
- zostawiaj dziecku czas na myślenie i marzenie na jawie;
- zachęcaj je do utrwalania swoich pomysłów;
- nadawaj dziecięcym wytworom skończoną formę (opraw rysunki, złóż tomik z wierszy);
- akceptuj naturalną u dzieci skłonność do odmiennego spojrzenia na rzeczy;
- chwal przejawianie szczerzej indywidualności;
- bądź ostrożny z redagowaniem teksów pisanych przez dzieci;
- zachęcaj je do bawienia się słowami;
- kochaj dzieci i mów im o tym.

Badania wybitnych twórców potwierdzają ogromny wpływ rodziny i szkoły na przyszłe życie utalentowanych dzieci. Bardzo często jednostki twórcze na skutek odosobnienia i niezrozumienia ze strony środowiska potrzebują oparcia i akceptacji ze strony bliskich, zwłaszcza rodziców i nauczycieli, którzy mogą zapobiec ich izolacji, a nawet załamaniom psychicznym.

#### **1.4.2. Proces twórczy jako rozwiązywanie problemów**

Pojęcie problemu najtrafniej zdefiniował psycholog Józef Koziński (1969, s. 16) jako

rodzaj zadania (sytuacji), którego podmiot działający nie może rozwiązać przy pomocy swoich wiadomości i umiejętności. Rozwiązanie jego jest możliwe dzięki czynności myślenia produktywnego prowadzącego do wzbogacenia wiedzy podmiotu lub opanowania nowego rodzaju umiejętności.

W zaprezentowanej definicji podkreśla autor dwie istotne cechy problemu, tj. niski poziom wiedzy, którą dysponuje jednostka rozwiązująca go, oraz sposób myślenia produktywnego, polegający na poszerzaniu wiedzy i weryfikacji zakładanych przypuszczeń o badanej rzeczywistości. W procesie rozwiązywania problemów szczególnie ważny jest sam proces twórczy i jego znaczenie dydaktyczno-wychowawcze, gdyż rozwija on oprócz wiedzy i umiejętności postawy kreatywne uczniów, tj. dyspozycje poznawcze, motywacyjne i działania, natomiast nie musi mieć znaczenia społecznego – jedynie wartość dla samego ucznia. Według Kozieleckiego trudności mają na ogół charakter podmiotowy, czyli dotyczą konkretnych osób, posiadających pewien określony zasób wiedzy. Jeśli podczas wykonywania zadania zasób wiedzy ucznia okazuje się zbyt mały, wówczas staje on przed problemem do rozwiązania. Warunkiem powodzenia w rozwiązywaniu trudnych zadań jest struktura wiadomości (faktów i pojęć) składających się na dany problem oraz wybór właściwego rozwiązania, jeśli istnieje wiele możliwości. W toku rozwiązywania problemu działający podmiot (uczeń) nie tylko myśli produktywnie, lecz także wykonuje wiele innych procesów takich, jak przypominanie, wyobrażanie, spostrzeganie, zapamiętywanie.

Ze względu na ubóstwo informacji zawartych w sytuacji problemowej oraz kształt i liczbę wielu poprawnych rozwiązań – mówimy o problemach otwartych. Kiedy natomiast istnieje możliwość zdobycia znacznej ilości danych początkowych i wyboru rozwiązań, mamy do czynienia z problemami zamkniętymi. Przykładem problemu otwartego może być napisanie opowiadania na określony temat, napisanie recenzji, wiersza, namalowanie obrazu czy dociekanie przyczyn nietypowych zjawisk przyrodniczych. Z problemami zamkniętymi mamy najczęściej do czynienia w naukach ścisłych lub medycznych, np. podczas diagnozowania choroby pacjenta, różnorodnych awarii pojazdów czy urządzeń technicznych. Większość problemów szkolnych z matematyki czy fizyki posiada tylko jedno rozwiązanie i nazywana bywa konwergencyjnymi, w przeciwieństwie do zadań z wielością możliwych rozwiązań – nazywanych dywergencyjnymi.

Za twórcę nowoczesnego nauczania problemowego uważa się J. Deweya (1988), który pierwszy określił kolejne etapy rozwiązywania problemów i stworzył teorię uczenia się problemowego. Są to następujące etapy:

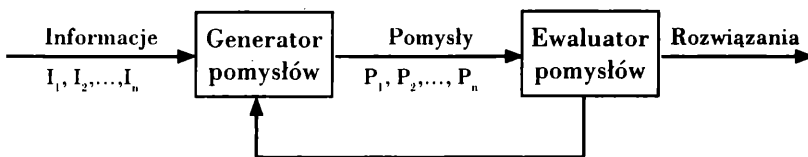
- odczucie trudności (problemu);
- wykrycie jej i określenie;
- nasuwanie się możliwego rozwiązania problemu (hipotezy);
- wprowadzenie przez rozumowanie wniosków z przypuszczalnego rozwiązania;
- dalsze obserwacje i eksperymenty prowadzące do przyjęcia lub odrzucenia przypuszczenia.

Nauczanie problemowe – dzięki swoim walorom kształcącym – zyskało powszechne uznanie i stosowane jest w różnych wersjach w szkolnictwie całego świata. W Polsce zajmowali się nim: J. Kozielecki, J. Bartecki, Cz. Kupisiewicz, W. Okoń, Z. Pietrasinski i E. Nęcka. Znaczenie nauczania problemowego dla rozwoju operacji myślowych, takich jak analiza, synteza, abstrahowanie, porównywanie, płynność i giętkość myślenia, nie budzi wątpliwości. Można przypuszczać, że wpływa ono także na rozwój wielu innych dyspozycji do myślenia twórczego, np. dywergencyjności, oryginalności, oraz licznych cech osobowości: wytrwałości, niezależności sądów, odwagi itp.

Współcześnie szczególnie docenia się rolę rozwiązywania problemów otwartych, dywergencyjnych. J. Koziński (1969, s. 25–26) wyróżnia, po wielu modyfikacjach, pięć głównych faz tego procesu:

- dostrzeganie problemu;
- analiza sytuacji problemowej;
- wytworzenie pomysłów rozwiązania;
- weryfikacja pomysłów;
- powrót do faz poprzednich.

W fazie trzeciej i czwartej tego procesu występuje sprzężone działanie dwu podstawowych układów: *generatora pomysłów*, który produkuje próbne rozwiązania, i *ewaluatora pomysłów*, poddającego ocenie wytwory generatora. Na podstawie uzyskanych informacji układ pierwszy wytwarza (generuje) próbne rozwiązania i poddaje je ocenie (weryfikacji) ewaluatora. Jeżeli ocena jest negatywna, przekazywany jest sygnał oczekiwania na dalsze pomysły. Zdarza się, że generator nie dostarczy ewaluatorowi innych pomysłów – wtedy proces rozwiązywania problemu zostaje zahamowany; jeśli zaś ewaluator zaakceptuje jakiś pomysł, problem zostaje rozwiązany. W procesie poszukiwania przy problemach otwartych, mających wiele trafnych i poprawnych rozwiązań, pracuje zarówno generator, jak i ewaluator, natomiast w przypadku rozwiązywania problemów zamkniętych (z jednym poprawnym rozwiązaniem) funkcjonuje tylko ewaluator, poszukując ostatecznego wyniku.



Rys. 1.2. Schemat procesu rozwiązywania problemów (Koziński 1969, s. 27)

Jak wykazuje schemat, generator otrzymuje informacje ( $I_1, I_2, \dots, I_n$ ) z otoczenia i na ich podstawie wysuwa pomysły rozwiązania. Wyniki pracy przekazuje do ewaluatora, który je weryfikuje. Jeśli ocena pomysłu jest negatywna, generator uzyskuje o tym informacje i wówczas produkuje następne pomysły.

Według znawców przedmiotu szczególnie ważna jest faza *dostrzegania problemów*, ponieważ żyjemy w stałym i dobrze zorganizowanym otoczeniu, posługując się schematami i nawykami zachowania, co utrudnia dostrzeganie nowych problemów. Pomocne mogą się okazać pewne reguły (wskazówki) *heurystyczne*, jak należy postępować, aby osiągnąć sukces, np. wymyślanie alternatywnych sytuacji danego problemu. Według J.P. Guilforda (1978) ogromne znaczenie posiada zdolność nazywana wrażliwością na problemy (figuralne, symboliczne i semantyczne). *Faza analizy sytuacji problemowej* wymaga dokładnej znajomości i analizy celu oraz pozwala wyodrębnić istotne i szczególnie ważne dla rozwiązywanego problemu dane początkowe. W wyniku wieloletnich badań psycholog K. Duncker (za T. Tomaszewski, red. 1977, s. 387–388) opracował tylko trzyetapowy model wytwarzania pomysłów:

- wybór szczególnego kierunku poszukiwań rozwiązań;
- tworzenie pomysłów cząstkowych;
- wyodrębnienie ostatecznego pomysłu.

Do najczęstszych przeszkód w rozwijaniu aktywności twórczej zalicza się *błędne nastawienie* (sztywność myślenia) oraz *fiksację funkcjonalną*, zwaną również sztywnością funkcji (Nęcka 1987, 1994). Są to zjawiska utrudniające zastosowanie określonych danych czy przedmiotów w nowy, nietypowy sposób – do innych celów, niezgodnych z pełnią dotychczas funkcją, np. wykorzystanie butelki jako wałka do ciasta czy wazonu do kwiatów. Często występują także *przeszkody emocjonalne* i *społeczno-kulturowe*, np. konformizm i nacisk tradycji. Znaczący zagadnienia zgodnie twierdzą, że myślenie twórcze częściej występuje u ludzi o wysokim poziomie zdolności ogólnych.

Nowoczesne spojrzenie na proces twórczego rozwiązywania problemów prezentuje E. Nęcka w rozprawie pt. *TROp... Twórcze rozwiązywanie problemów* (1994). Książka jest odpowiedzią na pytanie o sposób stymulacji skutecznego, twórczego myślenia oraz rozwiązywania konkretnych problemów jednostki i grupy. Autor dostrzega dwie płaszczyzny zagadnienia, tj. przestrzeń problemu i przestrzeń rozwiązań. Bardzo pomocne okazują się ogólne zasady heurystyczne, przydatne w każdej fazie procesu i w każdym zakresie poszczególnych technik heurystycznych. Najważniejsze to: zasada różnorodności i odroczonego wartościowania, zasada racjonalnej irracjonalności i kompetentnej niekompetencji oraz ludyczności i aktualności. Większość z nich można wykorzystać bez większych zmian lub przystosować do procesu nauczania dzieci. Zasadniczym celem jest jednak, jak twierdzi autor, demitologizacja procesu twórczego, ukazywanego przeważnie jako zjawisko niezwykle, uzależnione od natchnienia, inspiracji czy iluminacji, i zaprezentowanie go w formie praktycznych ćwiczeń intelektualnych, w których biorą udział „zwykłe” operacje intelektualne, takie jak percepcja, myślenie, wyobraźnia, pamięć itd. Autor zakłada i uzasadnia tezę, że zjawiska twórcze są poznawalne i sterowalne, powszechne i naturalne. Jednak, zdaniem Nęcki (1994, s. 35), twórczość jest aktywnością podlegającą – często nieuświadomionym przez podmiot – zahamowaniom, zawierającą elementy analityczne i intuicyjne, które odpowiadają temu, co w twórczości jest niezbędne i naturalne. Jest ona równocześnie działalnością autoteliczną, podobnie jak ciekawość poznawcza czy zabawa, dostarczającą jednostce samoistnych nagród.

W części rozprawy poświęconej przestrzeni problemu szczególnie przydatne w nauczaniu mogą być ćwiczenia w dostrzeganiu problemów, np. stymulowanie ciekawości, wykorzystanie analogii i technik kombinatorycznych, zrozumienie problemu przez zastosowanie kontrolnej listy pytań, analogii i metafor. Szczególnie przydatna i nowatorska jest propozycja budowania i rozwiązywania problemu zastępczego przy pomocy takich technik, jak *analogia realistyczna*, *wizualna*, *metafory*, *abstrakty*, *personifikacje* itp. Propozycja *TROp* jest szczególnie przydatna podczas zespołowego rozwiązywania zadań i nie tylko przysparza jej uczestnikom wiedzy merytorycznej, lecz także uczy twórczego myślenia oraz kształci zdolności poznawcze, takie jak wyobraźnia, pamięć, uwaga, spostrzegawczość. Przede wszystkim jednak poszerza i pogłębia wiedzę o twórczości, proponowaną nauczycielom, studentom i wszystkim zainteresowanym.

### 1.4.3. Twórczość jako proces intelektualny

Krytyka klasycznych teorii myślenia behawioralnego i asocjacyjnego doprowadziła do powstania nowych koncepcji wyjaśniających istotę i przebieg procesów twórczych. We współczesnych koncepcjach psychologicznych (nazywanych poznawczymi) proces

kreatywności utożsamiany jest z myśleniem twórczym, czyli operacjami intelektualnymi typu: pamięć, percepcja, myślenie abstrakcyjne i twórcze, wyobrażenia, kompetencja językowa, które występują również w innych formach aktywnej działalności człowieka. Według koncepcji twórczych operacji umysłowych opracowanych przez współczesnych polskich psychologów (Z. Pietrasińskiego, J. Kozielskiego, A. Strzałeckiego, E. Nęckę, A. Góralskiego), w procesie myślenia twórczego powinny dominować takie operacje intelektualne, jak: *abstrahowanie, dokonywanie skojarzeń, rozumowanie dedukcyjne i indukcyjne, myślenie metaforyczne, dokonywanie transformacji*. Przekonanie o możliwości stymulacji i trenowania myślenia twórczego wywodzi się głównie z badań nad tym myśleniem oraz innymi procesami intelektualnymi.

E. Nęcka (1994a, s. 32) uważa, że proces twórczy jest takim rodzajem aktywności ludzkiej, jak każdy inny, i podlega podobnym regułom.

Jest dostępny praktycznie każdemu człowiekowi i może się przejawiać w dowolnej dziedzinie aktywności. Zatem powszechność tego zjawiska należy rozumieć w ten sposób, że każdemu człowiekowi twórczość jest dostępna w sposób potencjalny, często utajony, nie zawsze natomiast przejawia się w zachowaniu i rzeczywistych osiągnięciach.

Podobne stanowisko prezentuje W. Dobrołowicz (1993), który dostrzega przyczynę niskiej aktywności twórczej w działaniu bardzo dużej liczby różnorodnych przeszkód, hamujących naturalną tendencję umysłu ludzkiego do funkcjonowania w sposób giętki i niekonwencjonalny. Tezę o twórczych zdolnościach ludzi można uzasadnić znaczną i nieskrępowaną twórczością dzieci przed podjęciem obowiązku szkolnego. Prince (1970) stwierdza, że w przypadku dzieci przedszkolnych proporcja odpowiedzi twórczych i nie-twórczych w testach psychologicznych jest zupełnie odwrotna niż u dorosłych.

Wśród zdolności *myślenia twórczego* (Nęcka 1992, 1994) wyróżnia i prezentuje takie ich rodzaje, jak:

- *Abstrahowanie* – operacje wyróżniania w wybranych obiektach tylko pewnych ich aspektów czy cech, a pomijania innych. Można w ten sposób definiować rzeczy, obiekty; klasyfikować je według mniej lub bardziej typowych kryteriów lub dostrzegać między nimi podobieństwa, np. wymyślać wiele definicji dla *dziecka, szkoły, domu*, wyszukiwać podobieństwa dla dwu wybranych „przedmiotów”. Ciekawym ćwiczeniem może być *archiwum*, w którym można wyszukiwać rzeczy i przedmioty ze względu na jedno lub wiele kryteriów, np. *rzeczy białe, miękkie i jadalne*.
- *Dokonywanie skojarzeń* – operacji intelektualnych odległych, zaskakujących i nietypowych. Proponowane ćwiczenie opiera się na tworzeniu skojarzeń (asocjacji) odległych, ale nie banalnych. Na przykład od pojęcia *chleb* można utworzyć łańcuch skojarzeń: *posiłek – dziecko – nauczyciel – nauka – szkoła – ławki – drewno – las – drzewa – sosna – szyszka – chmiel – piwo* itd.
- *Rozumowanie dedukcyjne* – jako rodzaj myślenia, w czasie którego dedukujemy wnioski z podanych przesłanek. Wiele zadań dywergencyjnych polega na dedukcji myślowej z ustalonych wcześniej założeń. Są to, na przykład, często stosowane także w naszych badaniach pytania typu: *Co by było, gdyby nie było samochodów ani pociągów?; Co by było, gdybyśmy mieli skrzydła i mogli latać?; Co by było, gdyby nie było słońca?; Co by było, gdybyśmy rozumieli język zwierząt i roślin?*
- *Rozumowanie indukcyjne* – polegające na wyciąganiu wniosków z niecałkowitych danych, czyli zgadywanie i domyślanie się. Jest to wykorzystywanie informacji nie-

pełnych, dlatego jest bliskie temu, co wiąże się z intuicją. Najbardziej wartościowym i znanym sposobem myślenia indukcyjnego jest myślenie przez *analogię*. Jest to związek pomiędzy dwiema rzeczami, podmiotami, osobami – oparty na podobieństwie ich wewnętrznej struktury, np. *analogia szkoły i ula, życia i rzeki, mózgu – komputera*. Powinna ona zawierać wspólne relacje między kilkoma elementami każdego członu pojęć, a nie pojedynczych cech. W analogii *szkoła – ul* występują relacje podziału ról, mnogości elementów podporządkowanych sobie, współdziałania itd. Analogia powinna być trafna i nośna, tzn. łatwa do wyodrębnienia szczególnej cechy lub relacji cech, obrazowa oraz zrozumiała.

- *Metaforyzowanie* – jest bardzo zbliżone do analogii, ale zawsze ma znaczenie przeznaczone, nowe, czasem zaskakujące i oryginalne. Przykłady metafor to: *Marek jest pracowity jak pszczołka, uczeń jest biedny jak mysz kościelna, Basia zalamuje ręce z rozpacz, czarna rozpacz*. Metafory mogą być środkiem i celem twórczości. Stanowią zabieg ułatwiający uzyskanie twórczego pomysłu lub są materiałem dla twórczości literackiej, np. w zabawach dzieci w poetyzowanie, w tworzeniu swobodnych tekstów, opowiadań twórczych itp.
- *Dokonywanie transformacji* – polega na zmienianiu wszystkich lub tylko niektórych cech obiektu, przedmiotu w taki sposób, aby jego końcowa postać różniła się zasadniczo od postaci wyjściowej. Transformacji dokonuje się w wyobraźni. Do ciekawych ćwiczeń tego typu należą: *łańcuch obrazów, pytania Osborna* (czasowniki modyfikujące), *szkło powiększające i pomniejszające, zalety wad i wady zalet* (E. Nęcka 1992, s. 101).

W pracy z dziećmi bardzo przydatne jest kształcenie wyobraźni twórczej przez tworzenie wspólnego opowiadania, tzw. łańcucha obrazów, podczas którego uczestnicy dostrzegają kolejne elementy do już istniejących. Opowiadanie powinno być bardzo obrazowe oraz zawierać elementy transformacji jednego obrazu w drugi o charakterze nierealistycznym i fantastycznym. Pytania A. Osborna (1959) dotyczące stymulacji rozwiązań twórczych zawierają modyfikację, zmiany i przekształcenia danego zadania przez stawianie pytań typu: *co by się stało, gdyby daną rzecz, obiekt:*

- *zastosować inaczej? (użyć do innych celów?)*
- *zaadaptować? (przystosować do nowej funkcji?)*
- *zmodyfikować? (ulepszyć, nadać jej inną formę?)*
- *powiększyć?*
- *zmniejszyć?*
- *zastąpić czymś innym?*
- *zmienić porządek?, zreorganizować?*
- *odwrócić?, zmienić kierunek?*
- *zestawić?, kombinować?, łączyć?*

Można zauważyć, że współczesna psychologia bada proces tworzenia w zakresie kilku kategorii, takich jak możliwości poznawcze (zdolności), preferencja stylów poznawczych, współdziałanie ze sobą (interakcja) wszystkich składników osobowości jednostki oraz wpływów społecznych otoczenia. Twórczość rozpatrywana tylko jako specyficzne relacje między zmiennymi stylu poznawczego, np. refleksywnością, złożonością poznawczą oraz możliwością organizowania i porządkowania informacji, nie może być w pełni zasadna. Zwolennicy psychologii twórczości, np. Guilford, Torrance, Dobrołowicz, Nęcka, Góralski, Kocowski, uważają, że jest ona funkcjonalnym systemem wie-

lu różnych aspektów osobowości jednostki i warunków otoczenia, przy czym wszystkie te czynniki są jednakowo ważne i współtworzą jednostkę twórczą.

Większość badaczy zgadza się z faktem, że proces twórczy jest naturalnym sposobem działania ludzkiego intelektu, ale jest silnie hamowany przez rozmaite bloki i przeszkody o charakterze *intelektualnym* (sztywność myślenia), *emocjonalnym* (lęk i obawy) oraz *społecznym* (tradycja, konformizm). Przeszkody mogą być likwidowane po długotrwałych zabiegach lub w toku wieloletniego procesu wychowania. Większość z zaprezentowanych przez autorów ćwiczeń kreatywnego myślenia może pobudzać i rozwijać nie tylko zdolności intelektualne dzieci, lecz także wyobraźnię twórczą, skojarzenia, myślenie dywergencyjne i konwergencyjne, pamięć, uwagę itd. Doświadczenia w rozwoju jednostek twórczych wykazują – jak zgodnie twierdzą np. Koziński (1987, 1998) i Pietrasini (1969, 1977, 1983), że duże znaczenie odgrywają w nim zdolności, odpowiednia atmosfera w toku nauki i brak oceniania oraz klimat zabawy i aprobująca postawa dorosłych.

## 2. Personalistyczny wymiar twórczości

Humanistyczne koncepcje twórczości przedstawiają problem kreatywności jako postawę wobec świata i główny sposób samorealizacji oraz zaspokajania podstawowych potrzeb człowieka lub zdolność ludzkiego funkcjonowania. Przedstawiciele psychologii humanistycznej, Fromm, Rogers, Maslow, Erikson, choć ich poglądy różnią się znacznie, zwracają uwagę na ogromne możliwości twórcze jednostki. Uważają oni, że podstawową właściwością natury ludzkiej jest rozwój, o którym decydują czynniki wewnętrzne, np. wartości poznawcze, estetyczne, pragmatyczne, etyczne. Interesują się głównie procesem rozwoju, a nawet stylu życia, który często wiąże się z dużym wysiłkiem i odwagą jednostki. Stanowiska te omawia poniższy rozdział.

### 2.1. Twórczość w wybranych koncepcjach psychologów humanistycznych

Problem kreatywności, rozpatrywany jako styl życia wraz z ustawicznym rozwojem osobowości, został zaprezentowany w teoriach psychologów humanistycznych: E. Fromma, C. Rogersa i A. Masłowa. Według ich koncepcji kreatywność jest głęboko zakorzeniona w naturze ludzkiej i jako taka przysługuje wszystkim ludziom bez względu na rodzaj ich działalności. Rozumiana jest na ogół jako *wartość nadająca sens ludzkiemu życiu w sposób podmiotowy, tj. poprzez sam proces tworzenia i jego znaczenie dla rozwoju i samorealizacji twórcy*, a nie jedynie poprzez wytwór tego procesu i jego znaczenie dla społeczeństwa i kultury. Twórczość odnosi się nie tylko do sfery poznawczej, lecz także sposobów przeżywania i działania oraz kontaktów z ludźmi.

Jedną z ciekawszych koncepcji twórczości przedstawia filozof i socjolog Erich Fromm (1959). Jego zdaniem człowiek, jako jedyna w świecie istota posiadająca poczucie własnej świadomości, odrębności i niepowtarzalności, może osiągnąć jedność i przynależność do określonej społeczności i czuć się z nią zintegrowany, a zarazem

wolny – poprzez spontaniczną aktywność twórczą oraz wszechogarniającą miłość. Pojęcie twórczej miłości rozumiane tu jest jako odpowiedzialność, troska, poznanie i działanie jednostki w danej rzeczywistości, czyli bardzo szeroko rozumiana twórczość. Aktywność twórcza według Fromma (1978) jest jedyną alternatywą – jedynym sposobem istnienia jednostki gwarantującym, że uchroni się ona od poczucia samotności i będzie mogła realizować swoje dążenia do wolności, miłości i poznania. Człowiek jako istota fizyczna podlega biologicznym prawom przyrody, a posiadając świadomość, rozum i wyobraźnię, przynależy także do świata kultury i wartości. W świecie ludzkim utracił on pierwotną jedność z naturą, dlatego odczuwa brak bezpieczeństwa i pewności. „Jest oddzielony od natury, a jednocześnie jest jej częścią” (Fromm 1978, s. 30). Sprzeczności te zmuszają człowieka do poszukiwań lepszych form jedności z przyrodą i ludźmi, głównie poprzez tworzenie nowych wartości dla świata kultury. Autor *Uciezki od wolności* wymienia pięć specyficznie ludzkich potrzeb, z których wszystkie dotyczą jednak potrzeby głównej, tj. związania się ze światem zewnętrznym i uniknięcia samotności. Tę konieczność rozumie jako odpowiedzialność, poznanie i działanie jednostki w danej rzeczywistości, czyli szeroko rozumianą twórczość. Aktywność twórcza usprawiedliwia człowieka i nadaje sens jego istnieniu poprzez pozytywne przeżycia, rozwój indywidualny, jego zaangażowanie oraz wybór „bycia twórczym”. Przecistawia się tym samym nietrwałym i złudnym formom zaspokajania własnych potrzeb i przekonaniom o konieczności ich realizacji na korzyść autentycznych wartości osiągniętych w procesie samorealizacji.

Interesującą i znaną powszechnie teorię twórczości prezentuje Carl Rogers (1978), wybitny przedstawiciel psychologii humanistycznej. Według niego warunkiem rozwoju i rozkwitu psychicznego dziecka jest realizacja takich podstawowych potrzeb, jak *zaufanie* i *wolność*, gdyż człowiek jest ze swej natury dobry i wolny, a jego dążenia są pozytywne i konstruktywne. Jednak każda jednostka, jako członek szerszej społeczności, musi się podporządkować powszechnie obowiązującym normom i wzorcom zachowań, stanowiącym dla niej przymus wewnętrzny i źródło konfliktu – wywołujące zewnętrzną formę nacisku, co powoduje zachowania egoistyczne i agresywne. Stąd wynikają nieautentyczne działania: zamykanie się w sobie, rezygnacja z autonomii i wolności, indywidualności, spontaniczności czy akceptacji własnych uczuć. Tendencje konformistyczne, konsumpcyjne, a nawet pasywne widoczne są w kształceniu i wychowaniu nierozwijającym spontaniczności i oryginalności, a jedynie przekazującym wiedzę i umiejętności. Istnieje zatem społeczna potrzeba stworzenia teorii zajmującej się procesem twórczym oraz warunkami, w jakich twórczość można rozwijać i pielęgnować.

Zdaniem Rogersa cechy twórcze posiadają wszyscy ludzie, a człowiek tworzy dla samego siebie, ponieważ dąży do samorealizacji. Impulsem do twórczości nie są na ogół potrzeby społeczne, lecz zakorzeniona w naturze ludzkiej potrzeba tworzenia. Człowiek współczesny musi być przygotowany na permanentne zmiany w przyszłości, dlatego umiejętność radzenia sobie w nowych sytuacjach jest ważniejsza od znajomości starych faktów. Postulowane przez Rogersa warunki rozwijania i pielęgnowania twórczości można podzielić na *wewnętrzne* i *zewnętrzne*.

Do warunków wewnętrznych należą:

- *Otwartość na doświadczenie*, elastyczność, brak sztywności myślenia, zdolność do odbierania sprzecznych i konfliktowych informacji.
- *Wewnętrzne źródło oceny* – w kategoriach wartości i użyteczności dla samego twórcy, jego satysfakcji i związku z samorealizacją.

- *Umiejętność bawienia się pojęciami i ideami*, uwalnianie się od powszechnych opinii i uprzedzeń.

Do zewnętrznych warunków twórczości należą:

- **Psychologiczne bezpieczeństwo**, bezwarunkowa akceptacja przez osoby znaczące. Czynność oceniania jest według Rogersa zjawiskiem negatywnym, ponieważ może prowadzić albo do osłabienia samokrytycyzmu (jeśli ocena jest pozytywna), albo do obniżenia samooceny (gdy ocena jest negatywna). Ważnym elementem bezpieczeństwa psychicznego jest kontakt jednostki z innymi ludźmi za pomocą empatii, czyli wczuwania się w sytuacje innych.
- **Psychologiczna wolność**. Człowieka cechuje wolność wewnętrzna, niezależna od wszystkich zewnętrznych wyborów. Jednostka może być niezależna od oczekiwań innych osób, środków masowego przekazu i realizować własne cele, kierować się swoimi uczuciami, racjami. Warunki rozwijania i pielęgnowania twórczości, które odpowiadają swobodnemu rozwojowi i samorealizacji, może zapewnić odpowiednie kształcenie i wychowanie, tzw. „uczenie się w wolności”, oparte na rozwoju autonomii i pogłębianiu tożsamości uczniów; budzeniu ich refleksyjności oraz allocentrycznej postawy.

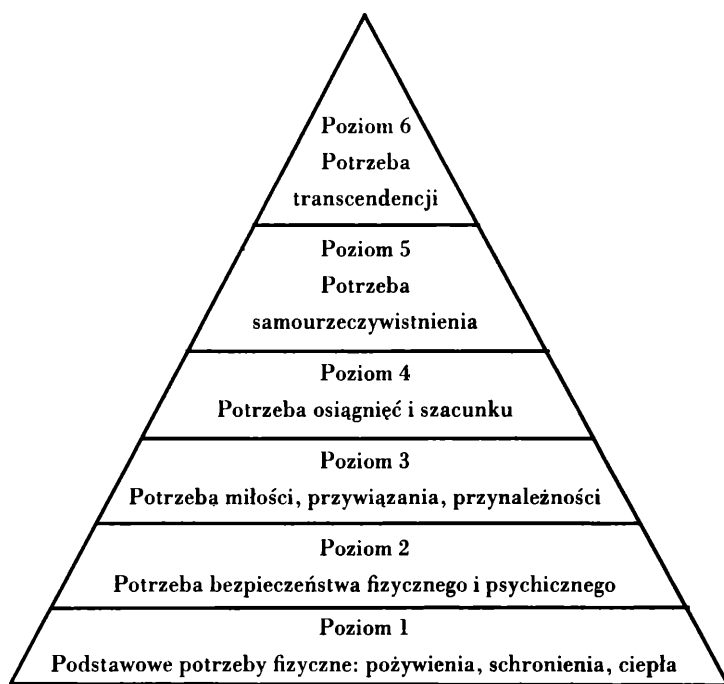
Uczenie się w wolności lub inaczej kształcenie humanistyczne opiera się na następujących zasadach:

- W procesie nauczania powinno występować silne zaangażowanie się ucznia – nie tylko poznawcze, ale i emocjonalne.
- Uczeń sam inicjuje proces uczenia się, nawet wówczas, gdy zachęta pochodzi od nauczyciela.
- Uczenie się pochłania całą osobę – zachowanie, postawy, osobowość.
- Proces uczenia się, jego skutki ocenia sam uczeń, ponieważ tylko on wie, czy zaspokoił jakieś potrzeby, czy uzupełnił jakieś braki w swojej wiedzy.
- Istotną cechą procesu uczenia się jest to, że uczniowie nadają mu jakieś znaczenie, wiążą z nim nadzieje i rozumieją cele (za: M.S. Szymański 1987, s. 35).

Zaprezentowana w skrócie koncepcja uczenia się w wolności Rogersa stała się bardzo popularna w wielu krajach Europy Zachodniej, m.in. w Niemczech, gdzie powstał ruch humanizacji szkoły oraz wiele szkół alternatywnych, wcielających w życie postulaty wychowania zgodnego z naturą, godnego, opartego na odpowiedzialności i autonomii jednostki.

Inny wybitny przedstawiciel psychologii humanistycznej, Abraham Maslow (1964), uważa, że w życiu ludzkim najważniejszym celem jest zdrowie psychiczne, utożsamiane z samorealizacją, samoaktualizacją, rozwojem i twórczością. Często człowiek nie jest tego świadomy, dlatego głównym zadaniem tej dziedziny psychologii powinno być uświadomienie mu tych możliwości. Obowiązkiem zaś i powinnością człowieka musi być dążenie do samorealizacji poprzez twórczość. Jest to także warunek niezbędny dla zdrowia psychicznego. Wyznacznikiem twórczości nie może być znaczenie ani użyteczność produktu, lecz sam sposób działania, proces osiągania pewnych wartości i wytworów oraz postaw ludzkich, które mogą występować w różnych dziedzinach życia ludzkiego, np. w nauczaniu, lecznictwie, sporcie, prowadzeniu gospodarstwa domowego. Twórczość powinna się stać stylem życia i znajdować odzwierciedlenie w rozwiązywaniu problemów życia codziennego.

Maslow (1964, 1986) wyróżnia twórczość opartą na talencie (wtórna), której produkty mają mniejszą lub większą wartość społeczną i naukową, oraz twórczość pierwotną, związaną z samorealizacją, która jest widoczna przy rozwiązywaniu problemów codziennego życia, a także w działalności plastycznej, muzycznej czy ekspresji twórczej dziecka. Swoją teorię twórczości oparł na hierarchii potrzeb: fizjologicznych, bezpieczeństwa, przynależności i miłości, szacunku oraz samorealizacji. Jego zdaniem potrzeby wyższego rzędu są zaspokajane wówczas, gdy zostały zrealizowane potrzeby podstawowe. Najważniejszym warunkiem dążenia do samorealizacji jest zaspokojenie, przynajmniej częściowe, potrzeb fizjologicznych, bezpieczeństwa, przynależności i miłości oraz szacunku. Wyzwała to zapal do życia, radość i spokój. Potrzeba samorealizacji jest głęboko zakorzeniona w naturze ludzkiej i jako taka może być wartością i powinnością. Hierarchie potrzeb według A. Maslowa przedstawia się często w postaci trójkąta (rysunek 1.1).



Rys. 2.1. Hierarchia potrzeb według A. Maslowa (za: Eby, Smutny 1998, s. 31)

Uogólniając, można stwierdzić, że według Maslowa (1986) optymalny rozwój jednostki wymaga zaspokojenia potrzeb z niższych poziomów, aby mogły pojawić się potrzeby wyższe. Liczba osób, które osiągnęły kolejne poziomy, zmniejsza się ze względu na trudności w ich zaspokajaniu. Pojawienie się potrzeb z wyższego poziomu, np. osiągnięć i uznania, wymaga zaspokojenia przez rodziców lub opiekunów potrzeb dziecka z niższych poziomów: pożywienia, ubrania, schronienia oraz bezpieczeństwa, miłości i przynależności. Jeśli rodzice nie mogą zapewnić dziecku zaspokojenia potrzeb z niższych poziomów ani bezpieczeństwa emocjonalnego, może ono pozostać na tym poziomie nawet jako człowiek dorosły, obawiając się nowych doświadczeń i związków.

Potrzebę osiągnięć i szacunku zaspokajają przede wszystkim jego prace, które mogą uzyskać aprobatę rodziców, nauczycieli i rówieśników. Jeśli to uznanie przychodzi rzadko lub nie ma go wcale, wówczas dziecko pozostaje na tym etapie przez całe życie – walczy o zdobycie pieniędzy, władzy i zaszczytów, aby zaspokoić potrzebę osiągnięć i szacunku. Wiele osób dorosłych zatrzymuje się na tym poziomie, ponieważ w przeszłości nie zostały zaspokojone ich potrzeby.

Potrzeba *samourzeczywistnienia* pojawia się wówczas, kiedy wszystkie potrzeby z niższych poziomów zostały zaspokojone. Człowiek jest wtedy wolny i może realizować cele wewnętrzne, być spontaniczny i twórczy, ponieważ nie musi się troszczyć o zaspokojenie potrzeb z niższych poziomów hierarchii. Najwyższym poziomem ludzkiej świadomości jest transcendencja, podczas której jednostka jest zdolna przekroczyć nawet najśmielsze postawione sobie cele. Jednym ze sposobów realizacji własnych celów i możliwości jest twórczość. Osoby twórcze cechuje szczególny sposób poznawania świata i specyficzna postawa wobec ludzi oraz otaczającej rzeczywistości. Wiąże się to ściśle z określonym stylem życia, zdrowiem psychicznym oraz istotą człowieczeństwa. Najważniejsze cechy charakteryzujące ludzi twórczych i rozwój to: zdolność dziwienia się i ciekawość poznawcza, otwartość umysłu i tolerancja, niezależność i odwaga, spontaniczność i ekspresyjność, brak obawy przed nieznanym, zdolność koncentracji i fascynacja zadaniem, zdolność do integrowania przeciwieństw (Maslow 1986, s. 144–145).

Celem kształcenia i wychowania według Maslowa jest ukształtowanie jednostki samorealizującej się i będącej w ciągłym rozwoju. W jej twórczości wytwory użyteczne społecznie są sprawą mniej ważną, drugorzędną. Natomiast pojęcie twórczości jest rozumiane jako wartość nadająca sens ludzkiemu życiu i umiejętność, którą posiada każdy człowiek, bez względu na rodzaj jego aktywności. Może ona dotyczyć takich sfer osobowości, jak poznawcza, emocjonalna, pragmatyczna, kontaktów interpersonalnych, a powinna być kształtowana jako określony sposób życia i postawa wobec świata.

### 2.1.1. Twórcze wybory rozwoju według Erika H. Eriksona

Według E. Eriksona (1964) rozwój jednostki jest ustawicznym zaspokajaniem coraz wyższych potrzeb, zapewniającym lepszą jakość jej rozwoju. Sam rozwój przebiega w ośmiu stadiach, a każde z nich to punkt wyboru między drogą rozwoju a drogą stagnacji. Wybór rozwoju prowadzi do pozytywnego, efektywnego i satysfakcjonującego życia. Wybór stagnacji przynosi niezadowolenie ze straconych okazji oraz kryzys. W ludzkim rozwoju według Eriksona występują stany kryzysowe, np. w okresie młodości. Jeśli jednak zostaną one przezwyciężone, w przyszłości jednostka może dokonywać właściwych wyborów. Systematyczny wybór właściwego kierunku rozwoju przynosi optymalny rozwój człowieka.

Faza I – *zaufanie* albo *nieufność* (pierwszy rok życia). Najistotniejszą potrzebą w tym okresie jest ufność. Jeśli dziecko doświadcza od otoczenia – zwłaszcza od matki – miłości, dobra, poczucia bezpieczeństwa, uczy się wówczas ufności i uważa świat za przyjazny, a ludzi za życzliwych. Procentuje to w późniejszych fazach życia zaufaniem do innych i siebie oraz wiarą w możliwość zaspokojenia własnych potrzeb. Jeśli zaś opieka rodziny jest niewłaściwa i dziecko doznaje na przykład odrzucenia, budzi się w nim *nieufność* i *podejrzliwość*. „Jakość i rozmiar zaufania – zdaniem A. Nałaskowskiego (1998, s. 25) – wydają się zależeć od tego, co zostanie dziecku zaprezentowane; zatem decydującą rolę odgrywa matka – świat [...]. W tej fazie padają pierwsze słowa i wyrastają kompleksy”.

Faza II – *autonomia* albo *zwątpienie* (wiek: 2–3 lata). Dziecko w tym okresie zdobywa umiejętności motoryczne, intelektualne i werbalne, interesuje się wszystkim, co je otacza. Chce samodzielnie wszędzie dotrzeć, wszystkiego doświadczyć. Jeśli rodzice zaakceptują tę potrzebę i będą je zachęcać do samodzielności we właściwym czasie i tempie, to dziecko uwierzy w możliwość własnych sił witalnych i własnych myśli, czyli zdobędzie poczucie autonomii. Gdy jednak rodzice postąpią niewłaściwie, będą zbyt niecierpliwi i krytyczni, dziecko nie uzyska wiary we własne siły i możliwości, *będzie wątpić w siebie* i pozostanie uzależnione od innych przez całe życie.

Faza III – *inicjatywa* lub *wina* (4–5 lat). Dziecko ma w tym stadium możliwość inicjowania zabaw ruchowych, twórczych, gier słownych czy umysłowych. Nabiera wówczas zaufania do siebie i własnych możliwości. Jeśli zaś jego inicjatywa jest ograniczana, krytykowana lub całkowicie blokowana przez rodziców lub nauczycieli mających własne, inne plany wobec dziecka, wtedy rozwinię się w nim poczucie winy i bezradności, które będzie występować też w latach późniejszych (Nalaskowski 1998).

Faza IV – *przedsiębiorczość* albo *niedojrzałość* (6–11 lat). W stadium tym dziecko opanowuje podstawowe wiadomości i umiejętności w ramach formalnego kształcenia. Kazimierz Obuchowski (1985, s. 342) uważa, że w tym okresie „dziecko poznaje zasady, według których funkcjonuje rzeczywistość materialna, społeczna, i uczy się je stosować. Etos technologiczny właściwy danej kulturze zostaje w tej fazie włączony w osobowość jednostki”. Na tym etapie dziecko jest zdolne do celowego działania i odpowiedzialności. Jeśli zachęca się je do tworzenia, pozwala mu się skończyć to, co zaczęło, i docenia wyniki jego pracy, wówczas poczucie przedsiębiorczości i adekwatności zostanie wzmocnione. Rodzice, którzy dostrzegają w wytworach dzieci tylko nieporządek, a w ich celowym wysiłku tylko zabawę, skłaniają je do uznania własnych inicjatyw za niedojrzałe. Rodzi się wówczas u dziecka poczucie mniejszej wartości i brak wiary we własne możliwości, a nawet zdolności społeczne. W przyszłości właściwość ta może powodować pasywność i bierne podporządkowywanie się innym, bez wiary w możliwość oddziaływania na rzeczywistość. Nalaskowski (1998) uważa, że środowisko może stymulować i wzmacniać aktywność dziecka, jeśli pozwala mu działać w tych dziedzinach, w których przejawia zainteresowania i uzdolnienia, oraz gdy zadania te są na miarę jego możliwości. Pojawia się wówczas poczucie adekwatności, zastosowania myślenia twórczego, a także wzmocnionej motywacji do dalszych działań.

Faza V – *tożsamość* albo *niepewność* (12–18 lat). Uznana została przez Eriksona za najważniejszą fazę rozwoju osobowości. Naczelnym zadaniem tego okresu jest integracja wiedzy o własnych zdolnościach, umiejętnościach, celach i uczuciach, przygotowująca młodą osobę do spojrzenia w przyszłość. Jeśli rodzina wspierała ją w poprzednich stadiach i nadal gromadzi ona wzrost cech zaufania, autonomii, inicjatywy czy adekwatności – jednostka ta właściwie określi swoją tożsamość. Gdy jest odwrotnie, dalsze działania będą niespójne, niejasne oraz nieukierunkowane na cel.

Faza VI – *intymność* albo *izolacja* (okres dorostania – wiek średni). W pewnym okresie wieku dorosłego zdrowa jednostka potrafi nawiązać intymne stosunki z innymi osobami. Według Eriksona intymność należy rozumieć jako zdolność dzielenia się z inną osobą, troszczenia się o nią i ufania jej, bez obawy przed zagubieniem siebie. Według Nalaskowskiego (1994) przed izolacją może uchronić jednostkę twórczość, która pełni tu rolę narzędzia kierowania siebie ku otwartości innych. Konstruowanie świa-

domości otwartej na świat poprzez twórczość czyni otoczenie mniej wrogim i obcym, a także pośrednio zaspakaja tę potrzebę.

Faza VII – *życiodajność* lub *pochłonięcie sobą* (wiek średni). Właściwy wybór w tym wieku, to *wyбір otwarcia się na społeczeństwo i świat*. J.W. Eby i J. Smutny (1998, s. 41) twierdzą: „takiego wyboru dokonuje człowiek, który troszczy się o dobro młodzieży i chce uczynić świat lepszym miejscem do życia”. Doskonałą możliwością wyboru rozwojowego mają pedagodzy, którzy w toku codziennej pracy wspomagają i wspierają młodzież w jej wyborach. Nalaskowski (1998, s. 34) uważa, że „rozgrywająca się w jedynostce walka między życiodajnością a skłonnością do samozasklepienia, będąca niekiedy skłonnością do komfortu i spokoju, może urodzić dwa rodzaje owoców. Jednym z nich jest twórcza aktywność, a drugim właśnie stagnacja”.

Faza VIII – *integracja* albo *rozpacz* (starość). Pod koniec życia każdy człowiek poddaje refleksji swoje osiągnięcia i wówczas rodzi się potrzeba integracji, syntezy doświadczenia z poprzednich faz, czyli z całego życia. Jednostki, które przeżyły życie efektywnie, doświadczają satysfakcji i zadowolenia z siebie. Osoby, które dokonały niewłaściwych wyborów, żałują, że za późno już na zmiany. Pozostaje im tylko poczucie żalu i przygnębienia, że bilans życia został oceniony jako ujemny.

Jak widać, współczesna koncepcja zmian osobowości Eriksona obejmuje całe życie człowieka, a nie jak inne teorie, tylko dzieciństwo i młodość. Zdaniem Obuchowskiego (1985, s. 347) Erikson bardzo trafnie dostrzegł granicę między przygotowaniem się do działania a wiekiem działania, natomiast nie zwrócił uwagi na to, że okres dojrzałości może być także okresem rozwojowym. Wiele wątków opracowania prowadzi do wniosku, że osobowość może rozwijać się tak długo, jak długo możliwe będzie formułowanie nowych i twórczych zadań oraz sposobów ich realizacji.

Reasumując, można zauważyć, że w koncepcjach psychologów humanistycznych twórczość zaprezentowana została jako postawa oraz wizja człowieka aktywnego i kreatywnego ze swej natury, ustawicznie dążącego do rozwoju i samorealizacji. Droga ta ma prowadzić poprzez aktywne spostrzeganie świata, stawianie pytań oraz twórczą działalność w każdej sferze życia ludzkiego. Twórczość jednostki nadaje sens jej życiu i prowadzi do zdrowia psychicznego.

Według Rogersa, Masłowa i Fromma jednostka jest zdolna do kierowania sobą, ponieważ z jednej strony realizuje cele, które są jej właściwe – w sposób pozwalający na podtrzymanie i wzbogacenie samej siebie – a z drugiej, sama jest zdolna do przekształcania swojego systemu wartości ze względu na osobiste doświadczenia i potrzeby. Jednak pełny rozwój może się urzeczywistniać w kontakcie z drugim człowiekiem, w rozumieniu i akceptacji jego zachowań, bez narzucania własnych myśli i działań. W tym rozumieniu nauczanie powinno jedynie służyć uczniowi pomocą w samokształceniu, zgodnym z jego osobistą motywacją. Zdaniem Rogersa (1970) wszyscy ludzie mają orientację pozytywną i jeśli tylko jednostka jest otwarta na doświadczenie, to jej postępowanie staje się twórcze, a działalność konstruktywna. Równie ważne, jak porozumiewanie się i kontakt z innymi ludźmi, jest bogate w bodźce i stymulatory środowisko oraz minimum niezależności materialnej i swobody umysłu. Działalność twórcza musi być realizowana w klimacie wolności wewnętrznej, jako potrzeba realizacji własnych wizji i dążeń.

W naturalnych warunkach jednostka nie zawsze może wykorzystać swoje prawdziwe możliwości. Zdarza się, że napięte stosunki interpersonalne, ubogie w bodźce środowisko społeczne czy przestarzałe metody nauczania, a także błędne wyobrażenie

o swojej wartości uniemożliwiają rozwój właściwych kompetencji. Czasem ma to miejsce u osób o ogromnym potencjale twórczym. Poglądy i teorie psychologów humanistycznych, choć nie zostały poddane weryfikacji empirycznej, wyznaczają praktyce dydaktyczno-wychowawczej właściwe cele i perspektywy działalności.

## 2.2. Kreatywność jako cecha osobowości

Pojęcie twórczości w tym znaczeniu jest rozumiane jako cecha osoby, która charakteryzuje się zdolnością tworzenia. Dotyczy to aktywności literackiej, plastycznej, muzycznej, literackiej, aktorskiej, technicznej – posiadającej atrybuty *nowości* i *wartościowości*. Kreatywność w aspekcie personologicznym definiowana jest jako zdolność człowieka do działań twórczych w każdej dziedzinie ludzkiego życia. Powinna ona zawierać jako immanentną część składową wielu procesów poznawczych oraz cech indywidualnych osoby. Współczesna psychologia (Nęcka 1987, 1992, 1994, 2001; Pietrasinśki 1969, 1971; Koziński 1969, 1987) uznaje, że cecha kreatywności podobna jest do każdej innej cechy psychicznej. Argumentem za uznaniem kreatywności jako nieodłącznej właściwości człowieka, którą można kształtować podobnie jak poczucie wolności, bezpieczeństwa i samorealizację, są m.in. koncepcje psychologii humanistycznej (Fromma, Rogersa, Masłowa) oraz poznawczej (Brunera, Piageta, Tomaszewskiego).

Inny argument stanowią zachowania twórcze małych dzieci, często spontaniczne i oryginalne. Charakterystycznym przykładem jest twórczość lingwistyczna spopularyzowana przez Noama Chomsky'ego, której efektem są werbalne zachowania, polegające na trafnym posługiwaniu się językiem dzięki znajomości ogólnych reguł gramatycznych. Chodzi tu o tzw. twórczość subiektywną, niewnoszącą niczego nowego do kultury, lecz stanowiącą istotną wartość dla samej jednostki. Stanowią ją m.in. tworzone przez dzieci neologizmy, wyliczanki, zagadki, baśnie, piosenki, opowiadania, wiersze, rysunki, które uważa się za ważne osiągnięcia rozwojowe i perspektywę doskonalenia zdolności twórczych w okresie późniejszym czy w wieku dojrzałym.

Uzasadnieniem dla uznania kreatywności jako cechy prawie wszystkich ludzi są organizowane treningi twórczości, stymulujące umiejętności twórcze. Gdyby cecha kreatywności była właściwością elitarną i rzadką, treningi takie byłyby niemożliwe do przeprowadzenia i niepotrzebne. Ważkim dowodem na konieczność kształcenia powszechnych zdolności twórczych są również wyniki osiągnięć badawczych psychologii poznawczej i kognitywnej, świadczące o jedności procesów psychicznych, czyli braku różnic jakościowych między poznawaniem twórczym a codziennymi zadaniami wykonywanymi przez jednostkę. Uważa się, że kreatywność może występować w różnym nasileniu, analogicznie do sytuacji z każdej dziedziny ludzkiej aktywności, gdzie stykamy się z osobami wybitnymi oraz przeciętnymi, przejawiającymi daną cechę w znikomym stopniu.

Twórczość bez dzieł – jako cecha osobowości – występuje w zaprezentowanych szerzej w poprzednim rozdziale koncepcjach psychologów humanistycznych (Masłowa, Rogersa, Fromma). Jest to cecha osób zdrowych psychicznie, samorealizujących się, czyli rozwijających własne zdolności i możliwości mimo braku wytwarzania produktu o uznanej wartości. Pojęcie aktywności potencjalnie twórczej jest szczególnie po-

trzebne w badaniach nad rozwojem dzieci i młodzieży, podczas których osoby kreatywne zachowują się jak wybitni przedstawiciele z dużymi osiągnięciami w swoich specjalnościach. Zachowania tego typu występują na ogół u jednostek o rozwiniętym potencjale intelektualnym, prowadzącym do powstania – w sprzyjających warunkach – określonych zachowań kreatywnych i dzieł twórczych.

Jednym z głównych czynników determinujących aktywność człowieka jest osobowość, traktowana jako niezależna struktura stałych cech indywidualnych, która wywiera wpływ na zachowanie się człowieka. Obserwacja jednostek wyróżniających się twórczą aktywnością jest zadaniem szczególnie trudnym, bowiem każdy człowiek posiada inną, niepowtarzalną osobowość. Szczególne bogactwo indywidualnych różnic występuje właśnie wśród ludzi twórczych i ta właściwość wydaje się być im wspólna.

Niektóre cechy wybitnych twórców w dziedzinie sztuki i nauki wyodrębnił i zaprezentował Frank Barron (1969), a zaakceptowali je inni badacze. Są to cechy fizyczne, psychiczne oraz następujące właściwości cech charakteru:

- spostrzegawczość i zdolność obserwacji,
- wyrażanie myśli w sposób dobitny, akcentujący rzeczy istotne,
- niezależność i otwartość w działalności poznawczej, dociekliwość,
- umiejętność dobrego wykorzystania swoich przymiotów,
- duże uzdolnienia, wiele pomysłów, bogate syntezy,
- wielki zasób energii umysłowej i fizycznej,
- duża aktywność intelektualna,
- wysoko rozwinięta wyobraźnia, fantazja i samoświadomość.

Często podkreśla się (np. Nęcka 2001), że wymienione zespoły cech nie są izolowanymi właściwościami, lecz łączą się ze sobą w określone struktury warunkujące wysoki poziom osiągnięć twórczych jednostki. Prawdopodobnie większość osób kreatywnych posiada jeszcze wiele innych istotnych cech. W poszukiwaniu osobowościowego mechanizmu tworzenia interesują nas zależności przyczynowo-skutkowe, zakładające wpływ aktywności jednostki na rozwój i utrwalanie się odpowiednich cech osobowości. Dlatego zachodzi potrzeba konstrukcji modelu osobowości twórczej, służącego praktyce szkolnej.

Zdaniem E. Nęcki (2001) jednostkę kreatywną powinny charakteryzować takie cechy, jak *otwartość*, *niezależność* i *wytrwałość*. Dzięki *otwartości* możliwe jest wykorzystanie różnorodnych źródeł informacji, potencjalnie przydatnych w dążeniu do osiągnięcia celu. Zbigniew Pietrasiński (1969) taki stan ukierunkowania aktywności na rozwiązanie problemu nazywa dominantą poszukiwawczą. Jego zdaniem otwarta postawa umysłu widoczna jest także w tolerowaniu wieloznaczności i sprzecznych informacji.

Cecha *niezależności* jest istotna ze względu na sposób wykorzystania zebranych informacji i opracowania nowego, oryginalnego pomysłu. Niezależność jednostek twórczych przejawia się przede wszystkim w postawie nonkonformistycznej i nieuleganiu presji otoczenia. Podczas znanych badań S. Ascha okazało się, że aż 75% ludzi ulega naciskowi większości, zgadzając się błędnie z jej opinią dotyczącą prawdziwości faktów. Osoby twórcze, zarówno w pracy, jak i w życiu prywatnym, są mało podatne na wpływ społeczności – kierują się zasadami wewnętrznymi, często podważając tym samym istniejące normy i powszechnie akceptowane wartości.

Cecha *wytrwałości* natomiast pozwala przewycięzać różnorodne przeszkody i przekonać innych do uznania osiągnięć jednostki. Badania i obserwacje nad osobowo-

ściami twórców wyróżniających się w swojej dziedzinie (T. Żuk 1986; E. Nęcka 2001) pozwoliły wyodrębnić właściwości osób bardziej twórczych. Zaliczono do nich:

- łatwość koncentrowania się na zadaniu, połączona ze zdolnością adaptacji do zmieniających się warunków,
- słabo wykształcone mechanizmy obronne typu tłumienie, zwłaszcza u artystów,
- silniej zaznaczone właściwości charakterystyczne dla płci przeciwnej, np. u mężczyzn emocjonalność i samoświadomość, u kobiet wysoki poziom motywacji do osiągnięć,
- wysoki poziom percepcyjności,
- skłonności introwertywne (ok. 75% badanych osób),
- nonkonformizm, zwłaszcza w wybranej dziedzinie działalności,
- duża rozpiętość zainteresowań,
- wysokie ocenianie wartości estetycznych i teoretycznych.

W ramach zainteresowań właściwościami twórczych osobowości rozwinęły się koncepcje stylów tworzenia jako preferowanego sposobu wykonywania czynności poznawczych, bez względu na efektywność tego działania. Wśród różnych odmian stylów poznawczych najbardziej uznana jest, wyodrębniona przez H.A. Witkina (1964, 1968), dymensja zależności lub niezależności od pola percepcyjnego. Osoby mniej twórcze charakteryzuje skłonność do całościowego spostrzegania i trudność do wyodrębniania elementów z tego pola. Jednostki twórcze są niezależne od pola spostrzeniowego i wzorców narzucanych im przez sytuację poznawczą – same potrafią organizować sobie proces percepcyjny. Badania prowadzone na ten temat przez różnych autorów nie są w pełni zgodne, niektórzy sądzą, że w różnych fazach procesu badawczego mogą być potrzebne różne style poznawcze. Zmienność preferencji poznawczych mogą także powodować różne warunki środowiskowe.

Wielokrotne badania osób niezależnych od pola percepcyjnego wykazały, że cechuje je duże poczucie tożsamości, niezależność, samodzielność, umiejętność organizacji i strukturalizacji zadań badawczych oraz postępowanie zgodne z własnym systemem wartości. Jednak nie wszystkie osoby z właściwością stylu poznawczego niezależnego od pola są osobami twórczymi. Szczególne zróżnicowanie podkreśla się w zakresie twórczości artystycznej i naukowej, wyróżniając typy dywergencyjne i konwergencyjne. Do pierwszego zaliczają się osoby o niezwyklej wyobraźni i niezależnym stylu tworzenia, do drugiego zaś ci, którzy opierają się na pracy intelektu i opinii ekspertów. Twierdzi się powszechnie, że działalność twórcza w obu dziedzinach wymaga jednak łączenia różnych stylów poznawczych w zależności od potrzeb.

Interesujące badania nad osobowością twórczych kobiet uzdolnionych matematycznie prowadziła R. Helson (1971). Wykazały one wpływ płci na zróżnicowanie stylów tworzenia. Styl pracy uzdolnionych matematyczek cechowała dominacja uczuć i subiektywizm w podejściu do zagadnień badawczych, które poprzedzane były nastawieniem emocjonalnym. Styl ten nazwano matriarchalnym w przeciwieństwie do patriarchalnego, który cechuje obiektywizm, nastawienie na cel i analityczny sposób myślenia, co powoduje szybki i sprawny proces przetwarzania informacji oraz działalność w danej dziedzinie. Strategia poznawcza tego typu cechuje większość mężczyzn, przejawiających pewność siebie, dynamizm i nastawienie na sukces. Inne badania wykazały, że czynnik różnicujący zdolności poznawcze nie dotyczy płci, lecz jedynie stopnia uzdolnień twórczych badanych osób, zarówno mężczyzn, jak i kobiet.

## 2.3. Charakterystyka twórczej osobowości dzieci

Badania nad genezą i rozwojem dyspozycji twórczych prowadzone są nad dziećmi uzdolnionymi (wybór i śledzenie ich przyszłych losów) oraz nad osobami dorosłymi, które są już uznanymi twórcami (gromadzenie danych biograficznych z okresu ich dzieciństwa). Oba sposoby mają wady i zalety zarówno metodologiczne, jak merytoryczne i są trudne do prowadzenia. Jeśli chodzi o badanie uzdolnionych dzieci, często brakuje właściwych narzędzi i trafnych metod wczesnej diagnozy ich zdolności twórczych, a dodatkową komplikację stanowi brak pewności, że okażą się w przyszłości wybitnymi jednostkami. Natomiast gromadzenie danych z przypadku, a także fragmentarycznych dokumentów i nie zawsze dokładnych wspomnień z własnego dzieciństwa osób twórczych, nie daje właściwego obrazu badanych cech.

Rozprawy opublikowane przez Catherine Cox, Morrisa Steina i Gertrudę Hildreth na temat dzieciństwa wybitnych osób potwierdziły występowanie takich cech, jak żywość, oryginalność, pomysłowość, dojrzałość umysłu i odpowiedzialność. Wybitne osoby bardzo wczesnie obierały kierunek działalności, w której potem uzyskiwały osiągnięcia; częściej podejmowały indywidualne zajęcia na własną odpowiedzialność, w samotności, w mniejszym stopniu uczestniczyły w zajęciach grupowych. Badania uzdolnionych dzieci przez Torrance'a (1965), według opracowanych przez niego testów zdolności twórczych, wykazały, że uczniowie ci częściej niż ich koledzy mieli u nauczycieli i rówieśników opinie osób z fantastycznymi pomysłami, a prace ich wykroczyły poza stereotypowe i schematyczne rozwiązania.

Współczesna szkoła, zdaniem Jadwigi Kowalikowej (1997, s. 88), nie stwarza dzieciom możliwości działań ekspresyjnych czy literackich, gdyż „kierujący indywidualizm doznaje często szoku w zetknięciu się z grupą dziecięcą lub młodzieżową, rządzącą się określonymi prawami i hierarchią wartości. To, co jednostkowe, zostaje wchłonięte przez zbiorowość”. Sytuacje takie powodują introwertyzm – tłumia na dłuższy czas albo na stałe zdolność spontanicznego wyrażania się czy też okazywania własnych doznań i przeżyć. Badania uczniów prowadzone przy użyciu testów inteligencji i twórczości przez J.W. Getzelsa i P.W. Jacksona, M.A. Wallacha i N. Kogana (za M.S. Szymański 1957) wykazały słabą zależność między tradycyjnie mierzoną inteligencją a kreatywnością jednostki. Osobowościowe różnice między uczniami o zbliżonym i dość wysokim poziomie inteligencji dotyczą nie tylko ich stopnia kreatywności, lecz także innych czynników, np. motywacji, zaangażowania, stylu poznawczego itp. Osoby twórcze to jednostki uzdolnione, oryginalne, lecz często nieakceptowane w grupie i nieposiadające cech przywódczych. Na ogół są introwertykami i wykazują tendencje do zamykania się w sobie, godząc się łatwo na działania nieprzynoszące od razu nagrody. Dzieci uzdolnione twórczo mają wachlarz zainteresowań i zajęć, które szczególnie lubią, w tym także zajęć o charakterze kreatywnym. Ich rodzice nie przywiązują wielkiej wagi do uspołecznienia – starają się kształtować zainteresowanie przedmiotami, wartościami i ideami, a nie umiejętnościami społecznymi (Pietrasinski 1969, s. 76–77).

W literaturze przedmiotu najczęściej wymienia się takie cechy twórczej osobowości dzieci, jak:

- duże zdolności,
- aktywność intelektualna i silna motywacja,
- niezależność i autonomia jednostki,
- wytrwałość.

Badania prowadzone nad osobowością sławnych przyrodników oraz wybitnych twórców współczesnych wykazały, że w każdej z badanych grup dominowały osoby o skłonnościach interowertywnych, dużej odporności psychicznej oraz tendencji do podejmowania ryzykownych przedsięwzięć i decyzji. Poza tym badane osoby cechowała także skłonność do dominacji oraz równowaga emocjonalna wyrażająca się silną motywacją do osiągnięć. W badaniach Howarda Gardnera (1988) nad wybitnymi osobami w różnych dziedzinach nauki, sztuki oraz innymi postaciami żyjącymi współcześnie wykryto charakteryzujące osobowość twórczą właściwości, które tkwią głównie w sferze rozwoju emocjonalno-poznawczego. Dotyczyło to głównie zaangażowania w proces tworzenia, silnego dążenia do celu, a także potrzeby bliskich kontaktów uczuciowych z osobą najbliższą, wspierającą, będącą czasem powiernikiem. Właściwości poznawcze badanych osób to przede wszystkim *inteligencja wieloraka* cechująca jednostkę oraz odmienność poszczególnych właściwości intelektualnych.

Podstawowym problemem współczesnej psychologii jest nadal kwestia rozpoznawania twórczych zdolności jednostki w toku praktycznej działalności lub przed podjęciem nauki zawodu. Sukcesy szkolne uczniów często nie zapewniają dalszych osiągnięć i nie korelują z kreatywnością. Dużym postępem w tej dziedzinie jest organizacja treningów twórczości dla nauczycieli i innych grup społecznych, różnorodnych ćwiczeń i szkoleń, a także kształtowanie samoistnej motywacji, co świadczy o coraz większym optymizmie pedagogicznym i zapotrzebowaniu społecznym na tego typu aktywność.

### 2.3.1. Twórczość jako zespół zdolności

Twórczość jest na ogół zamierzoną działalnością człowieka i zależy nie tylko od uwarunkowań osobowościowych, lecz także społeczno-kulturowych, ściśle ze sobą zespolonych. Ludzie różnią się od siebie nie tylko aktywnością, sposobem reagowania na bodźce, zainteresowaniami czy potrzebami, lecz także zdolnościami, które są na ogół wyznacznikami twórczej pracy. Samo pojęcie zdolności zostało zdefiniowane w *Słowniku psychologicznym* (1979) jako

zespół warunków wewnętrznych jednostki, umożliwiających wykonywanie działań określonego rodzaju; im większy jest stopień złożoności działań, tym większej wymaga zdolności; im wyższy jest poziom wykonanych działań, tym wyższy stopień warunkujących je zdolności. Wyróżnia się zdolności ogólne, do których zalicza się niekiedy (np.: Ch.E. Spearman) wyłącznie inteligencję, ale także spostrzegawczość, wyuczalność, wyobraźnię, zręczność (sprawność ruchową) oraz zdolności specjalne ukierunkowane przedmiotowo, np.: zdolności językowe, matematyczne, muzyczne, plastyczne, techniczne, organizacyjne czy sportowe. Zakłada się przy tym wzajemne powiązania, gdyż wykonywanie działalności specjalistycznej rozwija równocześnie zarówno zdolności specjalne, jak i ogólne; oddzielanie ich jest sprawą problematyczną. Poziom zdolności danej jednostki zależy od czynników **wrodzonych** (właściwości systemu nerwowego, niepoznanych jeszcze całkowicie), ale przede wszystkim od **wychowania** (wzorce osobowe, motywacja, zainteresowania, potrzeba samodoskonalenia) i od **własnej aktywności** jednostki i jej osobowości (pracowitość, wytrwałość, samokrytycyzm, praca nad sobą).

Aktywność i działalność człowieka może przekształcić rozwijające się uzdolnienia w rzeczywiste możliwości, zapewniające mu wysoki poziom uczenia się lub działania.

Już w czasach starożytnych doceniano znaczenie zdolności w ocenianiu powodzenia jednostki w różnych dziedzinach życia. Spór o uwarunkowania osiągnięć ludzi – czy zdolności mają charakter wrodzony, czy też decyduje o nich wychowanie – trwa do dziś. W przeszłości na ogół dominowało przekonanie o dziedziczeniu zdolności, choć nie negowano całkiem wpływu środowiska i wychowania. Wielu wybitnych myślicieli i pedagogów, np. Platon, A.F. Modrzewski, R. Descartes, J.H. Pestalozzi, C.A. Helwecjusz, J. Locke, uważało, że rozwój człowieka nie zależy od zalet wrodzonych, lecz od właściwie prowadzonego wychowania. Właściwości genetyczne stwarzają jedynie możliwość rozwoju uzdolnień – szansę, która zostanie wykorzystana tylko przy odpowiedniej trosce i umiejętnemu pobudzaniu.

Na początku XX wieku pojęcie zdolności utożsamiano z inteligencją bądź używano go dla określenia szczególnych osiągnięć artystycznych, naukowych lub technicznych. W badaniach nad uzdolnionymi jednostkami inteligencja uznawana była za czynnik nadrzędny w stosunku do wszystkich uzdolnień ludzkich (Hornowski 1978, s. 15).

Pierwsze badania nad osobami wybitnie uzdolnionymi przeprowadził i opublikował w 1869 roku F. Galton, kuzyn K. Darwina. Prześledził on życie tysiąca osób pochodzących ze znanych angielskich rodzin i wyodrębnił z nich 415 wybitnych. Odkrył, że wielu z nich, np. James i John Stuart Mill, Darwin i on sam, miało równie uzdolnionych krewnych – często w tej samej lub podobnej dziedzinie. Jego zdaniem, skoro szczególne zdolności występują wśród osób z tych samych rodzin, muszą one być dziedziczone.

Poglądom F. Galtona przeciwstawił się francuski psycholog Alfred Binet, który uważał, że inteligencję można rozwijać. Badania w paryskich szkołach oparł na teście opracowanym przez siebie w celu odróżnienia uczniów normalnych od upośledzonych. Zadania testu zawierały 30 praktycznych pytań uporządkowanych według rosnącej trudności. Zdaniem Bineta pojęcie inteligencji zawiera wiele zdolności umysłowych typu: uwaga, pamięć, myślenie, różnicowanie, ocena i może się rozwijać przez aktywność oraz oddziaływanie środowiska. Opracowany przez niego test inteligencji, zmieniony i dostosowany do amerykańskich warunków, był wykorzystywany przez wiele dziesięcioleci XX wieku jako podstawa pomiaru wrodzonej inteligencji. Binet proponował szkolnictwu wprowadzenie specjalnych ćwiczeń rozwijających pamięć, uwagę, percepcję, wynalazczość, analizę i wnioskowanie.

Najszerze i najdłuższe badania longituginalne podjął w l. 20. XX wieku Louis Terman wraz ze współpracownikami. Wyłonili oni spośród amerykańskich uczniów próbę 1500 osób z ilorazem inteligencji powyżej 140. Pomiary ich osiągnięć prowadzone w latach 1929, 1950, 1955, a także później, po śmierci Termiana, wykazały, że naukę w szkole średniej ukończyło 70% próby, natomiast wszyscy, którzy ukończyli studia, odnieśli znaczny sukces zawodowy jako naukowcy, prawnicy, artyści, bankierzy i finansjści. Na 800 badanych mężczyzn przypadło 67 książek, około 1400 artykułów naukowych, 200 nowel i sztuk teatralnych oraz ponad 150 patentów.

Opracowany i wykorzystany przez Termiana przekład angielski testu inteligencji Alfreda Bineta mierzył iloraz inteligencji przez podzielenie wieku umysłowego przez wiek życia. Test ten był bardzo wysoko cenioną metodą mierzenia inteligencji przez kilkadziesiąt lat i nawet po wprowadzeniu nowych testów używano go często do korelowania czynników. Badania Termiana potwierdziły jego hipotezę o wrodzonym charakterze

inteligencji – została ona jednak obalona w latach późniejszych ze względu na niską reprezentatywność próby. Badani pochodzili wyłącznie z rodzin średnio lub dobrze sytuowanych – zabrakło w nich osób z rodzin biednych oraz upośledzonych pod względem ekonomicznym i kulturowym.

W następnych dziesięcioleciach koncepcja Termana zyskała poparcie innych badaczy, m.in. C. Spearmana i C. Burta. Pierwszy z nich oparł teorię inteligencji na badaniach i przedstawił jako „teorię dwóch czynników”. W toku badań zaobserwował on wysoką korelację różnorodnych testów u tych samych osób, dlatego wysunął przypuszczenie, że poziom inteligencji ogólnej jest czynnikiem stałym. Jego zdaniem oprócz inteligencji ogólnej ważne są też czynniki specyficzne dla danych osób, odpowiadające uzdolnieniom specjalnym. Z kolei badania C. Burta na bliźniętach wychowywanych razem i osobno wykazały wysoki współczynnik korelacji ilorazu inteligencji, co również uznane zostało za dowód dziedziczenia zdolności i przez wiele lat nie było podważane. Podobny układ hierarchiczny struktury zdolności zaprezentował R.B. Cattell, który wyodrębnił *inteligencję płynną* (czynnik wrodzony), stanowiącą podłoże zdolności i wszelkich innych czynności umysłowych, oraz *inteligencję skryzystalizowaną*, będącą wytworem kultury środowiska, aktywności i zainteresowań jednostki (Pietrasziński 1975, Tomaszewski red. 1977).

Zgodnie z założeniami wymienionych wcześniej oraz wielu innych teorii hierarchicznych wysoki poziom inteligencji ogólnej powinien zapewniać sprawność uczenia się oraz sukcesy w działalności artystycznej, matematycznej, technicznej i innych dziedzinach, co w praktyce i rzeczywistości nie zawsze było możliwe. Do spopularyzowania poglądu, że środowisko wpływa na rozwój człowieka, przyczynił się Benjamin Bloom (1964), który na podstawie badań udowodnił wpływ wczesnej stymulacji środowiska na wzrost i zmianę inteligencji. Jego zdaniem najważniejszym czynnikiem rozwoju ludzkiej inteligencji i uzdolnień jest *środowisko domowe*. Do badań wybrał on młode, utalentowane jednostki, które odniosły duży sukces w swoich dziedzinach, między innymi artystycznej (pianisci i rzeźbiarze), psychomotorycznej (pływacy olimpijscy i tenisiści wysokiej klasy) i poznawczej (uczni i matematycy). W toku dokładnych wywiadów z badanymi, ich rodzicami, nauczycielami i trenerami okazało się, że w większości przypadków rodzice osób utalentowanych byli gotowi poświęcić dziecku wiele czasu, energii i pieniędzy na kontynuowanie treningu i innych zajęć przygotowujących je do przyszłej kariery. Jako młodzi ludzie osoby badane żyły według rozkładu, w którym dużo czasu przeznaczano na ćwiczenia doskonalące ich talent, a często miały też inne regularne obowiązki. Rodzice wymagali, aby dzieci najpierw pracowały lub uczyły się, a dopiero potem bawiły (Eby, Smutny 1998, s. 32).

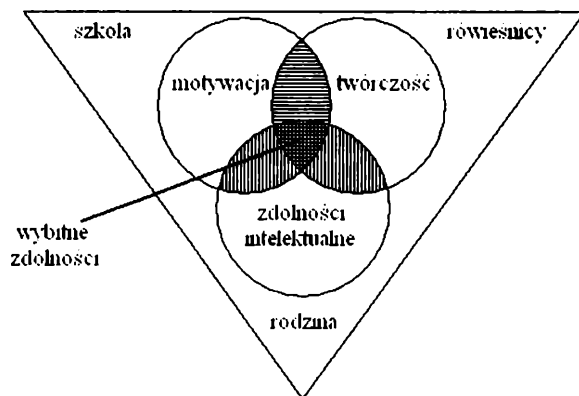
Znawcy problematyki (B. Bloom, E. Malmquist, G. Doman) uważają, że aż 50% inteligencji jednostki rozwija się do czwartego roku życia, następne 30% w wieku od czterech do ośmiu lat, a pozostałe 20% od ośmiu do siedemnastu lat. Krzywa rozwoju wielu istotnych cech ludzkich, w tym inteligencji i zdolności, zmienia się gwałtownie w pierwszych latach życia i maleje w późniejszych. Inteligencja werbalna przyczynia się w znacznym stopniu do powstawania różnic indywidualnych w zakresie wiedzy szkolnej. Do pojawienia się tych odmian przyczynia się m.in. motywacja, wymagania środowiskowe, a także zainteresowania. W procesie nauczania i rozwijania zdolności często proponuje się model, według którego istotne jest, aby pierwszy nauczyciel stymulował rozwój uzdolnień, był życzliwy i przyjacielski. Drugi powinien być już pro-

fesjonalistą – dziecko ma podporządkować się jego wymaganiom i sprostać im, aby nie zawieść zaufania najbliższych mu osób. Może rozwijać wówczas równocześnie motywacje wewnętrzną opartą na wczesnym sukcesie oraz wsparciu rodziców i nauczycieli. Trzecim nauczycielem powinien być mistrz wymagający całkowitego zaangażowania się w swoją dziedzinę nauki i codziennego, wielogodzinnego ćwiczenia. Nauczyciel-mistrz umożliwia młodemu człowiekowi osiągnięcie profesjonalizmu oraz zapewnia największe sukcesy w wybranym obszarze.

Podsumowując, można stwierdzić, że bardzo ważnymi predyktorami sukcesu jednostki jest środowisko rodzinne i nauczyciele, których wsparcie, zachęta, odpowiednie wymagania sprawiają, że jej zdolności mogą się urzeczywistnić. Skutkiem ubocznym wielkich sukcesów często bywa jednak izolacja społeczna osoby, znikome kontakty rodzinne oraz tendencja do oceny własnej wartości w kategorii sukcesu zawodowego. Badania tego typu potwierdzili Howard Gardner (1993) i Dawid J. Feldman (1980), uznając uwarunkowanie genetyczne potencjału zdolności, do którego wyzwolenia jest konieczne oddziaływanie środowiska. Aby talent jednostki mógł się rozwinąć, musi wystąpić zbieg (koherencja) pewnej liczby elementów wzajemnie się wspomagających: środowiska społeczno-kulturowego, wsparcia duchowego i finansowego rodziny oraz możliwości i dostępności odpowiednich nauczycieli – prezentujących wysoki, profesjonalny poziom. Zdaniem Feldmana oprócz uniwersalnego rozwoju intelektualnego jednostki należy też dostrzegać indywidualny rozwój jej kompetencji w określonych obszarach. Dziecko może osiągać odmiennie poziomy rozwoju poznawczego w różnych dziedzinach. W pewnych czynnościach może osiągać znacznie niższy poziom, równocześnie pozostając na wyższym w innych. Dlatego możliwe jest osiąganie dużych sprawności przykładowo tylko w przedmiotach artystycznych, matematyce czy inteligencji werbalnej. Istotne są tu, jego zdaniem, predyspozycje jednostki oraz wpływ środowiska na zasadzie interakcji społecznych, powodujących zmiany struktur poznawczych. Stąd możliwy jest rozwój wybitnych jednostek w wąskich specjalnościach, np. muzyce, plastyce – zależnie od rodzaju inteligencji złożonej jednostki.

We współczesnych koncepcjach rozwoju zdolności (Limont 1994) uważa się, że uwarunkowania osobowościowe modyfikują funkcjonowanie jednostki przez pozytywne doświadczenia wzmacniające jej działanie. W każdej dziedzinie osiągnięć konieczna jest interakcja pomiędzy zdolnościami, warunkami środowiskowymi a właściwymi cechami osobowości. Bardzo istotne znaczenie dla rozwoju zdolności człowieka odgrywa współdziałanie z otoczeniem społecznym. Psychodydaktyka kreatywności docenia szczególną rolę interakcji społecznych, które wpływają na funkcjonowanie i rozwój osób wybitnie uzdolnionych w kontekście środowiska i własnej aktywności. Korzystne współdziałanie właściwości rozwojowych, aktywności jednostki i środowiska stwarza optymalne warunki rozwoju zdolności twórczych.

Współzależności te w sposób graficzny przedstawił Franz Mönks (za: Limont 1994) w wieloczynnikowym modelu zdolności (rys. 2.1). Trzy przecinające się nawzajem kręgi zostały osadzone w przestrzeni trzech współdziałających ze sobą środowisk: rodziny, szkoły oraz grupy rówieśniczej. Bardzo zbliżone stanowisko prezentują J.S. Renzulli (1981) oraz Renzulli i współpracownicy: Reis, Smith (1981). Własny model rozwoju uzdolnień plastycznych jako zespołu zdolności sensomotorycznych, inteligencji estetycznej, zdolności twórczych, czynników osobowościowych oraz uwarunkowań zewnętrznych zaprezentowała także W. Limont (1994).



Rys. 2.2. Triadyczny model zdolności Franza Mönksa (za: W. Limont 1994)

Warto przytoczyć także model rozwoju poznawczego dziecka opracowany na podstawie wieloletnich badań przez J. Piageta (1966, 1981, 1992). Opisuje on fazy rozwoju od etapu myślenia sensoryczno-motorycznego poprzez operacje konkretno-wyobrażeniowe do formalnych, opartych na myśleniu symbolicznym. Założeniem tej koncepcji jest teza, że poznanie oraz rozwój myślenia i mowy są związane z dynamicznym rozwojem prowadzącym od okresu homeostazy do innego, wyższego jakościowo procesu, dzięki adaptacji i przystosowaniu przywracającego równowagę rozwojowi. Jednostka włącza w tym czasie nabyte doświadczenia o rzeczywistości do już posiadanych. Przystosowanie (akomodacja) zmusza dziecko do zmiany schematów poznawczych w celu osiągnięcia zrównoważenia, będącego fundamentalnym mechanizmem rozwoju mowy i myślenia człowieka. Zdolność zmiany punktu widzenia wiąże się, zdaniem Piageta, z procesem *decentracji* własnego myślenia, pozwalającym na zmianę własnych uogólnień i wniosków. Proces ten stanowi twórczy aspekt w rozwoju indywidualnym jednostki i wiąże się zwłaszcza z myśleniem metaforycznym.

Zwolennikiem teorii społeczno-kulturowej był rosyjski psycholog Lew Wygot-ski (1971, 1991), który uważał, że wszelkie procesy psychiczne są efektem doświadczeń społecznych i kulturowych. Jego zdaniem inteligencja jest wartością *dynamiczną* i może się rozwijać w sprzyjających warunkach przez współpracę z innymi osobami. Dziecko uczy się dzięki językowi i nadaje znaczenie otaczającemu je światu.

Ze względu na oparcie znacznej części naszych badań na koncepcji J.P. Guilforda (1978) przedstawimy pokrótce jej zarys. Teoria ta utworzona została na bazie krytyki wcześniejszych teorii hierarchicznych, przez stworzenie struktury intelektu, opierające się na czynnikach równorzędnych. Autor starał się w niej wykazać, że dotychczasowe testy inteligencji nie są adekwatne do poziomu badanych, ponieważ uwzględniają jedynie myślenie konwergencyjne (z jednym rozwiązaniem); nie ma w nich zatem zadań dywergencyjnych, sprawdzających myślenie rozbieżne, decydujące między innymi o osiągnięciach twórczych. Guilford pojmował uzdolnienia bardzo szeroko – jako cechy osobowości – i wyróżniał trzy różne ich grupy: percepcyjne, psychomotoryczne i intelektualne. Te zaś podzielił na mniejsze grupy, klasy i rodzaje, tworząc bogatą i wszechstronną koncepcję, tzw. trójwymiarowy model umysłu, zawierający

120 oddzielnych uzdolnień, czyli czynników inteligencji. Najbardziej rozbudowana część koncepcji stanowiły zdolności do myślenia: *poznawcze, pamięci, oceny, twórczego myślenia rozbieżnego, psychomotoryczne i intelektualne*. Zawierały one także 10 grup uzdolnień elementarnych, a mianowicie:

- uzdolnienie do przestawiania się na nowe punkty widzenia,
- uzdolnienie do szybkiego przestawiania się w percepcji obiektów,
- uzdolnienie do szybkiego opracowywania wniosków myślenia,
- umiejętność ekspresji, wyrażania pomysłu,
- płynność słów,
- uzdolnienie do szybkiego przedstawiania symboli,
- pomysłowość,
- uzdolnienie do manipulowania wyrażeniami,
- bogactwo skojarzeń,
- oryginalność.

Koncepcja zdolności Guilforda odegrała znaczącą rolę w rozwoju problematyki zdolności i jej taksonomii, ale ze względu na swój atomistyczny charakter i brak możliwości wyjaśnienia sposobu tworzenia tych uzdolnień nie podjęto jej kontynuacji.

Frieda Painter (1993, s.10), autorka książki poświęconej uczniom zdolnym, przypisuje wyjątkową rolę wpływowi środowiska rodzinnego. Jej zdaniem, w większości przypadków

o pełni rozwoju osoby i potencjału, którym dysponuje, rozstrzyga odpowiedniość warunków zewnętrznych. Dotyczy to sytuacji mieszkaniowej, materialnej oraz dostępu do właściwego kształcenia, czyli całego środowiska kulturowego i społecznego. Trudno bowiem przypuszczać, że z zabiedzonego dziecka pochodzącego z domu niespełniającego swojej roli wzrośnie silny, optymalnie funkcjonujący w społeczeństwie człowiek.

Trudno jednak określić, do jakiego stopnia dzieci są w stanie znieść warunki nie-sprzyjające. Złożoność tego zagadnienia ilustrują historyczne przykłady wybitnych postaci, które mimo trudności doświadczanych w młodości wniosły wiele do nauki. Przykładem może być znany fizyk M. Faraday, cierpiący w początkowym okresie życia wielką biedą i niedostatek. Często bywa odwrotnie – środowisko bardzo korzystne nie sprzyja rozwojowi potencjalnych zdolności jednostki. Wymogi społeczno-kulturowe należy uzupełnić jeszcze o pozycję uznaniową w rodzinie, z której jednostka pochodzi, pełnione przez nią role w hierarchii społecznej, osobiste więzi i stosunki, jakie dana osoba potrafi nawiązać z innymi ludźmi oraz całościowy wpływ systemu wartości obowiązującego w społeczności, do której należy.

Znane badania E. Malinowskiego nad cechami psychicznymi oraz inteligencją umocniły tezę o dużej zależności jednostki od wpływów środowiskowych, przede wszystkim wychowania i uczenia się. Stwierdzono m.in. brak ścisłego podobieństwa między cechami psychicznymi bliźniąt jednojajowych wychowywanych w różnych środowiskach (Hornowski 1978, s. 37). Dowodzi to faktu, że człowiek podlega wpływom nie tylko dziedziczności biologicznej, ale także społecznej i kulturowej. W badaniach M.L. Pringle (1970) dotyczących dzieci zdolnych, ale niedostosowanych społecznie, wykazano doniosłość bliskiego związku dziecka z matką oraz jej miłością. Brak tego uczucia i odrzucenie dziecka powoduje opóźnienie procesu zdobywania wiedzy i osiągnięć.

Większość znawców problematyki uważa, że kreatywności należy uczyć w rodzinie, i to jak najwcześniej. Bardzo istotne jest to, aby środowisko zachęcało do zadawania pytań, wypróbowywania własnych pomysłów, eksperymentowania i realizacji swoich zainteresowań, szczególnych talentów lub umiejętności. A. Nalaskowski (1998, s. 97) twierdzi także, że w grupie najbardziej twórczych jednostek średnia wykształcenia matek była wyższa niż u osób o mniejszym wskaźniku twórczych uzdolnień. Matki przewyższały tu wykształceniem ojców. Autor sądzi, że dzieje się tak, ponieważ w pierwszych dwu, trzech latach życia matka ma największy wpływ na rozwój umysłowy, społeczny i emocjonalny oraz zdolności kreatywne dziecka. Bardzo ważne jest – zdaniem Nalaskowskiego – doznawanie różnorodnych bodźców w rodzinie – najlepiej na terenie małego miasta, gdyż w takim środowisku istnieje więcej możliwości trwałych i bezpośrednich kontaktów oraz tworzenia licznych więzi międzyludzkich. W najbliższym środowisku rodzą się i kształtują zainteresowania, hobby i powstają wszelkie grupy formalne i nieformalne. W późniejszym okresie (7–14 lat) szkoła rzadko może dokonać istotnych zmian w tym względzie, pozostaje jej jedynie wspieranie lub nieprzeszkadzanie w rozwoju potencjału kreatywności (1995, s. 112). Współczesne badania psychologiczne i pedagogiczne (Hornowski 1978, s. 24–29) ujawniają zacieranie się rozbieżności w rozwoju fizycznym i psychicznym dzieci z różnych środowisk i klas społecznych. Nadal jednak występują i tworzą się znaczne rozbieżności w zakresie składników ich osobowości, m.in. motywacji, postaw i nastawień, zainteresowań, systemu wartościowania świata oraz obrazu samego siebie.

Uzdolnienia twórcze wyodrębnia się na ogół i ujmuje w szerokim znaczeniu: jako właściwość wielu cech osobowości oraz odpowiadających im dziedzin życia – albo w bardzo wąskim zakresie: jako myślenie dywergencyjne. Najczęściej dzieli się je na *ogólne* i *specjalne*, a te ostatnie według wiedzy i umiejętności szkolnych. Zna-ne są powszechnie uzdolnienia poznawcze, organizacyjne, artystyczne, wychowawcze, opiekuńcze, porządkowe i sportowe. Można zaobserwować różnice w podziałach uzdolnień elementarnych, natomiast występuje zgodność w zakresie podstawowych ich grup, tj. uzdolnień werbalnych, liczbowych, motorycznych, przestrzennych, percepcyjnych i intelektualnych. Niemal wszystkie klasyfikacje zdolności specjalnych dotyczą poszczególnych form działalności ludzkiej, dlatego ich liczba może być nieograniczona i bardzo zróżnicowana pod względem jakościowym. B. Hornowski (1978) wśród uzdolnień specjalnych wyróżnia takie ich rodzaje, jak: poznawcze, językowe, literackie, matematyczne, techniczne i wynalazcze, muzyczne, plastyczne i pedagogiczne. Zróżnicowanie to może dotyczyć zarówno zdolności ogólnych, czyli wysokiego poziomu inteligencji (iloraz inteligencji powyżej 130), jak i wysokiego poziomu zdolności specjalnych czy też obu wymienionych cech równocześnie.

### 2.3.2. Rozwój inteligencji dzieci

Wielu współczesnych pedagogów uważa, że kreatywności należy uczyć w rodzinie od najmłodszych lat. Psychoterapeuta i autor książek o nauce czytania i rozwijaniu inteligencji małych dzieci, Glenn Doman (1992), sądzi, że optymalnym okresem dla rozwoju umysłu i inteligencji dziecka jest drugi–trzeci rok życia. Jego zdaniem wszystkie dzieci, które nauczyły się czytać do piątego roku życia, odznaczały się później wybitną inteligencją i bardzo dobrymi wynikami w nauce, ponieważ wczesne opanowanie umiejętności czytania przyspiesza rozwój umysłowy oraz ogólny wzrost inteligencji. Jest to możliwe, gdyż w tym okresie nauka jest najlepszą zabawą i największą radością wią-

zając się z poznawaniem otaczającej rzeczywistości. Dziecko w tym wieku nie ma żadnych blokad emocjonalnych, a nauka i praca umysłowa jest tylko rodzajem interesującej gry, którą opanowuje mimowolnie, tak jak opanowuje mowę otoczenia. Większość badaczy (Vos, Dryden 2000, s. 95) zajmujących się procesami uczenia się jest przekonana, że aż pięćdziesiąt procent naszych zdolności rozwija się w ciągu pierwszych czterech lat życia. Dzieje się tak, ponieważ w mózgu wytwarza się połowa wszystkich połączeń pomiędzy komórkami mózgowymi, a one właśnie umożliwiają późniejszą naukę. W podobny sposób wypowiada się Eve Malmquist (1987, s. 43):

największe możliwości kształtowania intelektualnych funkcji dziecka istnieją w pierwszych czterech latach jego życia. Inteligencję jednostki uważa się za ukształtowaną w 50% już w wieku czterech lat, w 70% w wieku 6–7 lat i w około 80% w ósmym roku życia. Odnosi się to do inteligencji, którą – mierzoną odpowiednim testem – jednostka osiągnie w wieku dojrzałym. Sytuacje ujemne zachodzące w najwcześniejszych latach życia nigdy nie będą mogły być całkowicie wyrównane. To, co może być uzupełnione, skorygowane i naprawione w latach następnych, wymaga tym większego wkładu pracy, im dziecko jest starsze.

Dlatego tak istotną rolę w kształceniu dzieci odgrywa właśnie rodzina, w której rodzice, a nie nauczyciele, są pierwszymi pedagogami, chociaż nie są do tej funkcji w ogóle przygotowani, ponieważ nie prowadzi się odpowiednich szkoleń ani kursów na temat sposobów pobudzania rozwoju umysłowego dzieci.

Współczesna pedagogika coraz rzadziej ocenia wiadomości przyswojone przez ucznia, natomiast stara się zgłębiać przyczyny – dlaczego i w jaki sposób jest coś przyswajane. Istotny jest także sam tok rozumowania. Pionierem takiego podejścia był szwajcarski psycholog Jean Piaget (1981), który stwierdził, że małe dzieci myślą w sposób konkretny, a nie abstrakcyjny. Założył on, że rozumowanie logiczne jest podstawą inteligencji, a rozwój poznawczy odbywa się w określonych stadiach. Wyodrębnił cztery okresy rozwojowe charakteryzujące się powstaniem nowych zdolności poznawczych. Zdaniem tego wybitnego uczonego optymalny rozwój możliwości dziecka powinien obejmować aktywność poznawczą i twórczą, wspierającą ten rozwój i stanowiącą dla niego konieczną potrzebę biologiczną. Uczony szczególnie ceni w tym procesie rolę wyobraźni twórczej jako istotnego składnika twórczej osobowości.

Etap początkowy w rozwoju umysłowym dziecka stanowi według Piageta stadium *inteligencji sensoryczno-motorycznej*, trwające do drugiego roku życia. Istotą tego okresu jest gromadzenie doświadczenia i rozumienie sytuacji przez zmysłowe postrzeganie i ruch. Okres od drugiego do siódmego roku cechuje szybki rozwój procesu *internalizacji*, czyli uwewnętrznienia czynności, odbywający się dzięki intensywnemu rozwojowi mowy. W fazie tej pojawia się funkcja symboliczna sygnałów, która pozwala przedstawiać przedmioty i zdarzenia niedostępne bezpośrednio dziecku za pomocą symboli i znaków. Około siódmego, ósmego roku życia rozpoczyna się stadium myślenia *konkretnego*, kiedy rozwijają się już operacje umysłowe „zinterioryzowane”, wyobrażenia i pojęcia przedmiotów. Przeważają jednak pojęcia konkretne, a dziecko ma często trudności w posługiwaniu się logicznym myśleniem. W wieku około jedenastu lat pojawia się ostatnie stadium myśli operacyjnej *formalnej*, której cechą charakterystyczną jest zdobycie umiejętności logicznego myślenia oraz dokonywania operacji na materiale pojęciowym. Inną ważną sprawnością tego okresu jest umiejęt-

ność odwracania operacji umysłowych oraz zdolność werbalnego formułowania hipotez, a także ich weryfikacja. Bardzo pomocne w procesie rozwoju inteligencji jest opanowanie języka w jego postaci fonicznej i gramatycznej. Rozwój myślenia i jego nauczanie jest pojmowane przez Piageta jako proces aktywnej działalności dziecka, natomiast samo poznawanie przyczyn takiego właśnie myślenia jest możliwe i powinno być dokonywane w toku rozwoju. Czynnikiem wyzwalamym potencjał myślowy jest zgłębianie pojęć kluczowych oraz budowanie struktur poznawczych opartych na inwencji, motywacji i systematycznej edukacji. Zdaniem J. Piageta (1966) opanowanie form językowych (np. zdaniowych), potrzebnych do wyrażenia operacji, nie wpływa na samo ich rozumienie. Język jest głównie narzędziem umysłu, a jego opanowanie nie stymuluje rozwoju operacji umysłowych. Podobnie nie utożsamia rozwoju językowego z intelektualnym Lew Wygotski (1989), choć w większym stopniu uznaje ich zależność. Jego zdaniem, tak jak w rozwoju myślenia występuje okres przedjęzykowy, tak w rozwoju mowy występuje stadium przedintelektualne. Potem ich linie rozwojowe łączą się i odtąd myślenie jest oparte na słowie, a mowa staje się intelektualna.

Najważniejszą różnicę między teorią Piageta i Wygotskiego dostrzegamy w rozumieniu funkcji mowy egocentrycznej. Według Piageta mowa ta pojawia się u dziecka wtedy, gdy mówi do siebie. Zdaniem Wygotskiego – wówczas, kiedy głośno werbalizuje myślenie. Dziecko uczy się w ten sposób posługiwania mową adekwatnie do sytuacji. Obecnie przyczynę jej powstania tłumaczy się faktem, że dziecko nie wyodrębniło jeszcze siebie z otoczenia zewnętrznego i nie rozumie odrębności innych osób. Z czasem mowa głośna przemienia się w mowę wewnętrzną. Zbliżoną koncepcję rozwoju poznawczego dziecka prezentuje Jarome Bruner (1978), przeciwstawiając się uproszczonym, mechanicznym teoriom behawiorystycznym. Uważa on, że rozwój poznawczy w większym stopniu polega na zmianach jakościowych niż ilościowych wewnętrznych procesów.

Wymienieni psychologowie zgodnie podkreślają duże znaczenie działania i uważają, że rozwój w dzieciństwie powinien się odbywać przez przechodzenie od etapu spostrzeżeń treści aktualnych do etapu, kiedy dziecko jest już zdolne do dostrzeżenia związku między zdarzeniami odległymi w czasie. Obok podobieństw w koncepcjach występują też różnice, np. w podejściu do procesu rozwiązywania problemów przez dzieci, w którym Bruner dostrzega ważną funkcję mowy. Koncepcja autora *Szkiców na lewą rękę* stanowi bardziej radykalne podejście do rozwoju intelektualnego dziecka, zwłaszcza przez uwzględnienie roli czynników kulturowych w tym rozwoju. Jego zdaniem rozwój umysłowy jednostki w znacznym stopniu zależy od kultury środowiska, a przez kształcenie może ulegać przyspieszeniu.

Autorem koncepcji inteligencji złożonej jest Howard Gardner (1993), uważający, że każdy człowiek posiada kilka jej typów. Teoria ta zakłada, że rodzaje inteligencji wiążą się z wyposażeniem biologicznym jednostki i mogą się rozwinać już w początkowym okresie życia poprzez konkretną aktywność w danym systemie symbolicznym, np. muzycznym, plastycznym, werbalnym. Ujawnienie określonych zdolności często odbywa się w trakcie formalnej wczesnej edukacji, dlatego istotną rolę odgrywa tu różnorodność doświadczeń i bodźców mogących ujawnić uzdolnienia kierunkowe dziecka. W okresie dorastania wybór zawodu jest w dużym stopniu zdeterminowany dominującym rodzajem inteligencji jednostki. We współczesnym systemie edukacyjnym najbardziej doceniane są dwa rodzaje inteligencji: *werbalna* oraz *logiczno-matematyczna*.

Inteligencja werbalna to umiejętność czytania, pisania i porozumiewania się za pomocą słów, niezbędna w naszym życiu. Inteligencja logiczno-matematyczna jest natomiast umiejętnością rozumowania oraz liczenia. Większość tradycyjnych testów do badań inteligencji bierze pod uwagę tylko te dwie dziedziny, a szkolnictwo skupia się na kształceniu umiejętności głównie z ich zakresu, co daje wypaczone pojęcie o potencjale w uczeniu się. Gardner wymienia natomiast takie dodatkowe typy inteligencji, jak: *muzyczna*, *kinestetyczna* (fizyczna), *wizualno-przestrzenna*, *przyrodnicza*, *interpersonalna* (zdolność nawiązywania kontaktów) i *intrapersonalna* (introspektywna) – jako zdolność intuicji i poznawania siebie. Model inteligencji złożonej kieruje uwagę pedagogów na dostrzeganie różnych zdolności i możliwości uczenia się jednostki.

Ze względu na kluczowe znaczenie inteligencji werbalnej w rozwoju językowym oraz w toku zgłębiania i zdobywania doświadczeń przez dziecko w różnych dziedzinach działalności i wszystkich przedmiotach szkolnej edukacji, zaprezentujemy ją w szerszym kontekście językoznawczym. Według amerykańskiego psycholingwisty Noama Chomsky'ego (1982) dziecko rodzi się z właściwością językową, którą może później rozwijać w określonym środowisku społecznym, ucząc się dowolnego języka w sposób naturalny. Dzięki wrodzonej wiedzy o strukturach gramatycznych potrafi wyuczyć się i posługiwać każdym językiem, pobierając naukę od obojga kompetentnych rodziców czy też samej matki. Uczy się mowy szybko i dokładnie przez częste powtórzenia i naśladowanie, a jego *kreatywność* wpływa na to, że odrzucając struktury nieprawidłowe, potrafi rozumieć i tworzyć zupełnie nowe ciągi zdań i wypowiedzi. W chwili wykrycia powtarzających się zasad składniowych zaczyna tworzyć przypuszczenia dotyczące prawidłowości, według których są one zbudowane. Zbiór najważniejszych reguł gramatycznych umożliwia mu generowanie (tworzenie) poprawnych zdań w danym języku. Poszukiwanie prawidłowości w mowie pozwala na wykrywanie właściwych wzorców składniowych

W gramatyce transformacyjno-generatywnej Chomsky'ego centralne miejsce zajmuje składnia z regułami frazowymi dotyczącymi struktury głębokiej zdań (wykrywanej na podstawie wnikliwej analizy językoznawczej), która może zostać przetworzona bez zmiany znaczenia na strukturę powierzchniową. Współczesne językoznawstwo (Zarębina 1980, Grabias 1994) oraz psycholingwistyka (Kurcz 1987, 1992; Kielar 1988; Aitchison 1991) odrzucają natywistyczną teorię Chomsky'ego i jego zwolenników, choć zgodnie doceniają ich ogromne zasługi w dostrzeganiu twórczych możliwości opanowywania przez dziecko mowy, a zwłaszcza zagadnień składni.

Językoznawcy i dydaktycy uważają zdolność posługiwania się językiem za sprawność bardzo wczesną, umożliwiającą dziecku kontakt z otaczającym środowiskiem społecznym oraz prawidłowy rozwój osobowości. Twórcze używanie języka przejawia się głównie w wytwarzaniu nowych wyrazów, zdań i tekstów, a także w umiejętności dostosowywania wypowiedzi do sytuacji i właściwości odbiorcy. Szczególnie przydatne dla rozwoju inteligencji werbalnej są procesy pamięci i uwagi, od najdawniejszych czasów utożsamiane ze zdolnościami ogólnymi. Inteligencja językowa, wraz z jej doskonalszymi i bardziej abstrakcyjnymi formami: czytaniem i pisanem – umożliwia doskonalenie najważniejszych zdolności poznawczych, zwłaszcza opartych na myśleniu, decydujących w znacznym stopniu o powodzeniu i sukcesie szkolnym, a nawet życiowym jednostki.

## 2.4. Twórczość jako postawa

Pojęciem szerszym od uzdolnień jest właściwość poznawcza zwana inaczej *postawą twórczą*. Według R. Glotona i C. Clero (1976, s. 48) jest to dyspozycja do tworzenia, która w stanie potencjalnym istnieje u wszystkich ludzi w każdym wieku i uzależniona jest od środowiska społeczno-kulturowego. Definicja ta zawiera w swoim zarysie również komponenty charakterologiczne, emocjonalne i behawioralne. Bardzo istotnymi składnikami poznawczymi postawy twórczej są *wyobraźnia* i *myślenie kreatywne*, zwłaszcza *dywergencyjne*, *metaforyczne* oraz *intuicyjne*. Wśród cech umysłowych niezbędnymi są: pomysłowość, inicjatywa i pracowitość. Badania twórczości i biografii wielkich osobowości wykazały, że takie pozytywne cechy jednostki, jak upór, wytrwałość, silna wola, poczucie obowiązku, motywacja i aktywność mogą być czynnikami stymulującymi działalność twórczą. Dlatego pojęcie postawy twórczej obejmuje także wiele innych indywidualnych właściwości osobowości człowieka, np. gotowość do poznawania i przekształcania zastanej rzeczywistości oraz samego siebie.

Przykłady z życiorysów wybitnych twórców świadczą o tym, że dzięki silnej motywacji, którą wzmacniały niezaspokojone potrzeby biologiczne i społeczne, nakładem wysiłku ponad miarę i własne możliwości, powstawały znakomite dzieła czy wynalazki. Świadczą o tym biografie takich twórców, jak Stefan Żeromski, Władysław Reymont, Jack London, Fiodor Dostojewski, Emil Zola. Bywa też odwrotnie, kiedy bardzo dobre warunki bytowe nie ułatwiają realizacji pomysłów twórczych, nawet bardzo uzdolnionym jednostkom. Wśród wielu cech występujących u osób twórczych, które należałoby szczególnie pielęgnować u dzieci, najczęściej wymieniane są:

- aktywność,
- odwaga i upór w działaniu,
- fantazja twórczą,
- odporność na stres i niepowodzenia,
- nonkonformizm,
- odpowiedni poziom inteligencji,
- zdrowie i siła do pracy,
- samoorganizacja,
- wrażliwość,
- tolerancyjność,
- odpowiedzialność,
- niezależność,
- wysokie poczucie własnej wartości.

Badania nad postawami twórczymi ludzi sztuki (Lowenfeld 1977) i nauki (Guilford 1978, 1982) dowodzą, że twórczość podlega tym samym zasadom, co każda inna działalność umysłowa; ma to ważne implikacje w zakresie rozwijania zdolności twórczych dzieci i młodzieży. Kryteria dotyczące postawy twórczej, zaproponowane przez Guilforda i Lowenfelda, obejmują następujące cechy:

1. *Wrażliwość na problemy*, jako dyspozycję pozwalającą na dostrzeganie subtelności, braków, spostrzeganie tego, co niezwykle, oraz potrzeb ludzkich w zakresie rzeczy materialnych lub duchowych.

2. *Zdolność do pozostawania w stanie gotowości*, wyrażającą otwartość i płynność myśli, np. gotowość do przyjęcia lub generowania idei, pomysłów twórczych, pytań i odpowiedzi.
3. *Mobilność*, czyli możliwość szybkiego przystosowywania się do nowych sytuacji, skutecznego reagowania na zmiany. Efektywność twórczego umysłu jest widoczna w zróżnicowaniu odpowiedzi.
4. *Oryginalność*, jako właściwość tworzenia rzeczy rzadko spotykanych, innych, nietypowych. Cecha ta traktowana jest przez społeczeństwo bardzo nieufnie, lecz stanowi jeden z najważniejszych składników myśli dywergencyjnej.
5. *Zdolność do przeobrażeń i nadawania nowych znaczeń*, jako właściwość, która nadaje przedmiotom inne funkcje, a materiałom nowe zastosowanie, czyli zdolność do przeobrażeń w dziedzinie materii i idei.
6. *Zdolność do analizy*, tj. umiejętność abstrahowania, dzięki której dochodzimy do różnicowania szczegółów poddanych analizie. Im więcej różnic dostrzegamy, tym łatwiej możemy wykryć takie cechy, jak oryginalność i indywidualność, bez których nie dostrzeżemy istoty rzeczy, zjawisk itd.
7. *Syntezę*, jako związek wielu elementów tworzących nową całość. Zadaniem tej operacji jest gromadzenie wielu przedmiotów lub ich części, aby utworzyć z nich nową kompozycję, np. kolaż, obraz.
8. *Organizację koherentną*, jako spójność myśli, wrażliwości i działania, dzięki której człowiek jest zdolny do kreatywności poprzez minimalny nakład środków i wysiłku.

Wymienione właściwości wydają się godne kształtowania u dzieci i młodzieży. Muszą jednak być opanowywane w warunkach sprzyjających ich rozwojowi, czyli w sytuacji bezpieczeństwa, wolności i możliwości porozumienia się nauczyciela z uczniem. Każda dziedzina wiedzy może być traktowana jako zbiór reguł do wyuczenia się lub materiał do twórczych przekształceń i zastosowań. Podobnie nauka języka ojczystego może polegać na przekazywaniu gotowych wiadomości albo też stanowić okazję do refleksji, twórczej działalności nad opracowywaniem nowych, własnych tekstów i nad ich korektą, co pozwoli w sposób praktyczny uczyć się zasad gramatyki i ortografii. Zdaniem R. Glotona i C. Clero (1976), szkoła jest na ogół instytucją konserwatywną, ponieważ jej głównym zadaniem jest przekazywanie kolejnym pokoleniom wiedzy i wartości sprawdzonych i zamkniętych. Cele te uwarunkowane są potrzebami społecznymi, które determinują poziom i sposób kształcenia oraz zapotrzebowanie na określonych specjalistów. Kształtowanie ludzi twórczych i samodzielnych nie należy do głównych zadań szkoły, gdyż mogłoby się przyczynić do likwidacji wartości tradycyjnych, bezpieczeństwa i stabilizacji ustalonego porządku społecznego. Dlatego przekazywana w szkole wiedza musi być użyteczna i kształcąca, a przede wszystkim kontrolowana i oceniana. W działalności dydaktycznej nie ma zbyt dużo czasu na dialog z uczniem, odkrywczosć, ekspresję czy kształtowanie postawy twórczej ze względu na wymogi pamięciowego opanowania wiedzy, ocenę i egzaminy. W związku z tym szczególnie kultywowane są ćwiczenia pamięci oraz myślenia konwergencyjnego.

Inną przeszkodą dla aktywności twórczej jest sztywność struktury szkolnego systemu, w którym postępowy nauczyciel jest tylko jednym z elementów, uwarunkowanym przez program, egzaminy, dyscyplinę oraz trudne warunki materialne – w tym liczebność klas, brak właściwego wyposażenia w środki, urządzenia dydaktyczne itp. Z tych

przyczyn bardzo trudno jest realizować i pielęgnować twórcze zachowania uczniów. Szkoła wykształca w nich konformizm, uległość wobec dorosłych i autorytetów oraz zastrętę orientacji w tym, co jest uznawane za właściwe i dobre. Również rodzina uczy dzieci zachowań zgodnych z wymogami i oczekiwaniami dorosłych, a nie postaw kreatywnych, nowych czy oryginalnych. W wyniku takiej sytuacji uczniowie nie przejawiają inicjatywy ani inwencji twórczej z obawy przez złą interpretację „inności” i negatywną oceną własnej osoby. Wielu z nich ukrywa swe myśli, uczucia i boi się puszczać wodze fantazji twórczej; stają się sztywni i zahamowani – i tylko nieliczni mają szczęście wychowywać się i uczyć w warunkach pozytywnie stymulujących ich uzdolnienia i zainteresowania. Tymczasem w okresie globalizacji i uniformizacji społeczeństw działalność twórcza młodych pokoleń może być alternatywą innego, lepszego i pełnego rozwoju życia.

## 2.5. Pomiar kreatywności

Definicje twórczości nie rozstrzygają problemu jej kryteriów oraz faktu zaistnienia zjawiska (nie przesądzają, że coś jest tym, co chcemy badać czy mierzyć) i sposobu jego pomiaru. Na ogół można mówić o kryteriach jawnych i ukrytych, z których te ostatnie nie są ujawniane ani definiowane obiektywnie, lecz jedynie odczuwane subiektywnie przez osoby oceniające (Nęcka 2001). W przypadku oceny wybitnych twórców i ich dzieł kryteria jawne tylko potwierdzają ich wartość i uznanie społeczne. Są to nakłady książek naukowych, liczba cytowań czy poczytność i popularność danej literatury. Niektóre z tych kryteriów mogą jednak budzić wątpliwości – np. wskaźnik liczby cytowań i duży nakład nie warunkują automatycznie tego, że mamy do czynienia z wybitnym wytworem.

W badaniach empirycznych o podejściu egalitarnym potrzebne są inne kryteria i sposób ich pomiaru. Do określenia stopnia kreatywności dzieci wykorzystywane są najczęściej testy myślenia dywergencyjnego, w których mierzy się liczbę pomysłów respondentów w odpowiedzi na problem o charakterze otwartym. Może nim być potrzeba niezwykłego zastosowania przedmiotu (butelki, książki) czy przewidzenia konsekwencji danego zjawiska, np.: *Co by było, gdyby nagle znikło słońce?, Co by było, gdybyśmy mogli być niewidzialni?* Zdarza się jednak, że pomysły nie okazują się sensowne; dlatego wskaźnikami płynności, giętkości i oryginalności słownej powinny być zadania spełniające podstawowe wymogi sytuacji problemowej.

Rzetelność testów zależy także w znacznej mierze od sytuacji, w której prowadzone są badania, ich trafności oraz klimatu emocjonalnego. Najbardziej znane i popularne są testy J.P. Guilforda (1978) oparte na zadaniach wymagających myślenia dywergencyjnego – polegają one na wytwarzaniu znacznej liczby pomysłów przy rozwiązywaniu problemów otwartych. Odpowiedzi oceniane są według kryteriów: płynności, giętkości i oryginalności.

Pojęcie *płynności słownej* należy rozumieć jako *łatwość wytwarzania pomysłów*, a jej wskaźnikiem jest ich liczba. *Giętkość umysłową* można zdefiniować jako *gotowość do zmiany kierunku myślenia*, a operacjonalizuje się ją poprzez różnorodność pomysłów i liczbę kategorii, do jakich można je zaliczyć. *Oryginalność* należy rozumieć jako *zdolność wytwarzania reakcji nietypowych, niezwykłych, niepowtarzalnych*.

Wskaźnikiem oryginalności jest frekwencja danego pomysłu u określonej liczby osób. Według J.P. Guilforda od liczby wytworzonych pomysłów zależy ich jakość, bowiem wśród nich mogą się znaleźć także wartościowe. Na ogół pomysły mało oryginalne pojawiają się na początku procesu myślenia, a dopiero później, kiedy osoba uwolni się od nich, umysł wytwarza w wolniejszym już tempie te nietypowe. Bardzo znane i rozpowszechnione są także testy psychometryczne E.P. Torrance'a, oparte na pomysłach Guilforda.

W badaniach twórczości artystycznej lub werbalnej stosuje się skale ocen typu likertowskiego, uwzględniające liczbę aspektów oraz punkty oceny na skali pomiarowej. Chociaż często bywają one dokładniejsze, nie zawsze są lepsze. Osoby oceniające dane wytwory powinny dobrze rozumieć uwzględniane kryteria i aspekty, by nie przydzielać ich automatycznie czy tendencyjnie. Ewaluacja często jest bardzo różnorodna i waha się od ocen wysokich do niskich. Przykładem wykorzystania kryteriów ukrytych jest opracowana i stosowana przez Teresę Amabile (1982, 1983) technika oceny konsensualnej, która oprócz definicji teoretycznej uwzględnia także operacyjną, stosowaną zgodnie z twierdzeniem, że „jakiś wytwór lub reakcja jest twórcza o tyle, o ile właściwie dobrani obserwatorzy niezależnie od siebie zgadzają się co do tego” (za: Nęcka 2001, s. 30). Autorka uważa, że ludzie kompetentni w jakiejś dziedzinie potrafią rozpoznać twórcze dzieło. Technika oceny konsensualnej (CAT) jest jednak bardzo pracochłonna i wymaga doboru właściwych zadań otwartych. Do oceny wytworów prac osób badanych powołuje się kilkunastoosobowe zespoły, tzw. sędziów kompetentnych, składające się z zawodowych artystów, literatów itp. W badaniach tych stosuje się zazwyczaj kilkanaście kryteriów oceny, np.:

- poziom twórczości;
- spójność tematyczną;
- „podobanie się” wytworu;
- bogactwo wyobraźni;
- poczucie rymu i rytmu (w poezji).

Jarome Bruner (1978), pisząc o twórczości, postulował, aby znakiem rozpoznawczym twórczego przedsięwzięcia było takie działanie, którego wynikiem jest *skuteczne zdziwienie*. Przyczyną tego zdziwienia może być działalność ludzka w każdej dziedzinie życia: w pracy z dziećmi, twórczości literackiej, naukowej itp. Według autora zdziwienie zawiera pewne elementy zdumienia i szoku, ale także akceptację pojawiającą się później jako zrozumienie doniosłości odkrycia. Dzieje się tak wówczas, kiedy dzieło (pieśń, wiersz, obraz) jest wyjątkowe i naturalne, choć zawiera elementy nowości, których nikt wcześniej nie dostrzegł. Zaskoczenie dotyczące wartości dzieła lub odkrycia wywołuje początkowo nieufność i brak zrozumienia, ale stopniowo – po powtórnym ocenie – zamienia się w zupełną akceptację i jest potwierdzeniem jego wielkości. Bardzo często nowe formy skutecznego zdziwienia są ujęciem tych samych elementów z nowej perspektywy lub w inny sposób, co początkowo budzi zdumienie, a następnie zrozumienie. W działalności literackiej i pedagogicznej wiąże się to ze skutecznością myślenia analogicznego i metaforycznego, polegającego na łączeniu obcych sobie lub przeciwstawnych dziedzin doświadczenia. Ocena według kryteriów emocjonalnych (subiektywnych) w wielu dziedzinach twórczości może prowadzić do relatywizacji ocen i wartości. Jeśli jednak jest stosowana umiejętnie – przez osoby kompetentne – stanowi często najbardziej trafną metodę w wielu badaniach.

### **3. Problem rozwoju twórczości werbalnej dzieci w literaturze pedagogicznej, psychologicznej i językoznawstwie**

Język człowieka przenika wszystkie sfery jego życia psychicznego i społecznego, dlatego zajmuje się nim wiele nauk humanistycznych, m.in. psychologia, filozofia, socjologia, antropologia, językoznawstwo i pedagogika. Badania wymienionych nauk, a zwłaszcza tej ostatniej, są szczególnie potrzebne ze względów praktycznych – w celu poznania normalnego przebiegu rozwoju mowy, ustalenia wpływających na nią czynników, a także opracowania właściwych metod terapii i reedukacji występujących u dzieci zaburzeń. Znajomość uwarunkowań rozwoju ontogenetycznego języka jest przydatna także z uwagi na możliwość zapewnienia równego startu – jednakowych szans poprawnego posługiwania się mową jako narzędziem myślenia i komunikowania się, szczególnie istotnym w procesie edukacji.

Rozwój i opanowanie ludzkiej mowy były i nadal są przedmiotem zainteresowań wielu wybitnych specjalistów w tej dziedzinie. Początki języka, którym posługiwał się ludzki przodek w celu wzajemnego komunikowania się, wywodzą się według Rogera Browna (1986) z jego funkcji symbolicznej. Pierwsze znaki używane przez człowieka miały charakter gestów przy użyciu rąk, dzięki przyjętej postawie wyprostnej. Symbole językowe, posiadające początkowo charakter ikoniczny (pismo obrazkowe i hieroglificzne), zmieniły się z czasem w arbitralne, pozbawione naturalnego czy umotywowanego związku między wyrazem a jego znaczeniem. Przewaga arbitralności nad ikoniznością, zdaniem I. Kurcz (1992, s. 36), polegała na możliwości oznaczania większej liczby desygnatów konkretnych i abstrakcyjnych przedmiotów czy zjawisk oraz na efektywności posługiwania się tego typu znakami, dlatego pozwoliła na ich szybkie upowszechnienie się wśród ludzi.

W strukturze całej wiedzy umysłowej człowieka wyróżnia się wiedzę językową, nazywaną inaczej kompetencją językową, czyli zdolność posługiwania się językiem, oraz kompetencję komunikacyjną – umiejętność posługiwania się językiem odpowiednio do sytuacji społecznej.

### 3.1. Funkcje języka i akty mowy

Zdaniem współczesnych językoznawców i dydaktyków mowa jest najdoskonalszym środkiem porozumiewania się ludzi między sobą, dlatego pełni przede wszystkim funkcję komunikacyjną. Służy także do reprezentacji świata w umyśle, stanowiąc o funkcji symbolicznej lub inaczej poznawczej. Jest wówczas narzędziem poznawania rzeczywistości i wzajemnego porozumiewania się. Język może pełnić również wiele innych funkcji. Za jego pomocą można nie tylko przekazywać informacje o sobie i świecie, ale nazywać istniejące w rzeczywistości zjawiska i przedmioty, wyrażać lub odbierać różnorodne emocje, przekazywać spostrzeżenia i zamierzenia. Już w starożytności Arystoteles i Platon zdawali sobie sprawę z podstawowej, komunikatywnej funkcji mowy. W okresie Odrodzenia bardzo istotnym stał się postulat porozumiewania się ludzi w językach narodowych, a co za tym idzie, rozwoju rodzimej mowy. Późniejsze wieki przyniosły także wiele spostrzeżeń na temat znaczenia języka w procesie komunikacji i kształtowaniu więzi społecznych. Dopiero jednak w XX wieku powstały dwie najbardziej znane teorie języka: Karola Bühlera (1934) i Romana Jakobsona (1964).

Pierwszy z nich, opisując akt mowy, wyodrębnił w nim takie elementy, jak: nadawca, odbiorca, przedmiot rozmowy oraz forma i treść znaku językowego. W zmienionym i udoskonalonym przez Jakobsona akcie komunikacji podstawowe funkcje języka odnoszą się nie do samego kodu, lecz do tekstu; natomiast funkcją czynności mówienia jest tworzenie tekstów wypowiedzi zawierających najmniejsze jednostki komunikacyjne, czyli akty mowy. W ujęciu tradycyjnym akt mowy oznacza elementarny jednostkowy przypadek komunikacji językowej, w którym uczestniczą co najmniej dwie osoby: nadawca i odbiorca. Każdy akt wypowiedzi dokonuje się w jakiejś konkretnej sytuacji społecznej, której elementy współuczestniczą w jego przebiegu. W teorii pragmatyki językowej akt mowy jest jednostkowym przypadkiem działania (zachowania się) przez mowę. Zawiera on częściowe akty wydawania określonych dźwięków, wypowiedzienia ciągów wyrazowych zgodnie ze słownikiem i gramatyką, przypisywania im znaczeń przez odniesienie do elementów rzeczywistości i predykcję (orzekanie) językowego działania nadawcy (np. pytanie, informowanie, rozkazywanie) oraz oddziaływanie na uczucia, myśli i zachowanie się odbiorcy (*Encyklopedia języka polskiego*, 1994).

W każdej wypowiedzi można wyróżnić część będącą aktem mowy, tzw. *illokucyjną*, dotyczącą treści zdań, którą wyraża jakiś czasownik performatywny (orzekający). Wiele naszych wypowiedzi można określić mianem czynności, zwłaszcza jeśli przez wypowiedzenie określonych słów wykonujemy działalność werbalną: informujemy o zaistniałym fakcie, potwierdzamy go, ostrzegamy kogoś przed czymś, obiecujemy lub grozimy, np.: *Informuję was, że za tydzień wyjeżdżamy na wycieczkę.*

Pojęcie aktu mowy zostało wprowadzone przez filozofa i językoznawcę J.L. Austina (1962) jako zaakcentowanie mocy języka (*illokucji*) przez działanie językowe (*lokucję*) w celu osiągnięcia zamierzonego efektu u odbiorcy, czyli *perlokucji*. W następstwie dwu poprzednich aktów mowy wpływamy na sposób odbioru przekazu i jego efekt, czyli myśli, emocje i postępowanie. Najważniejszą rolę odgrywają perlokucje, używane we właściwy sposób w odpowiednich sytuacjach komunikacji. Każde wypowiedzenie

osoby stanowi określony akt mowy w zależności od intencji mówiącego, np.: Oznajmiam ci, że jutro wyjeżdżam do Poznania, gdzie tydzień temu odnalazłam rodzinę. Aby działalność językowa była skuteczna, powinna – zdaniem H.P. Grice'a (1975) – spełniać kilka określonych warunków: *przygotowawczy* (wstępny), *szczerości* (wyrażający treść sądu), *podstawowy*, czyli *treść aktu illokucyjnego* oraz *jego zrozumienia*. W schemacie aktu porozumienia wyodrębnia się także jego elementy, jak: nadawca, odbiorca, komunikat, kontekst, wspólny kod językowy, a także fizyczny kanał – kontakt.

Najczęściej wyodrębnia się i uznaje trzy główne funkcje języka. Pierwsza z nich – *reprezentatywna* – zwana jest także przedstawieniową, poznawczą lub kognitywną (J. Lyons, R. Jakobson), symboliczną (K. Bühler, T. Milewski), opisową (Lyons), ideacyjną (M.A.K. Halliday), a nawet referencjalną, czyli odniesieniową. Druga, nazywana *komunikatywną*, socjalną (Lyons, Zawadowski, Martinet) lub interpersonalną (Halliday), akcentuje fakt porozumiewania się ludzi za pomocą języka. Jako trzecią wyróżnia się funkcję *emocjonalną* (Bühler, Jakobson), z której można wyodrębnić funkcję *ekspresywną* (emotywną) i *impresywną* (imperatywną, konatywną, nazywaną też czasem instrumentalną albo pragmatyczną).

Za R. Jakobsonem (1964) wyróżnia się także trzy dalsze funkcje: *fatyczną* lub kontaktywną, służącą ustaleniu i podtrzymaniu kontaktu językowego; *poetycką* lub estetyczną, zwracającą uwagę na samą budowę tekstu i jego właściwości, np. grę słów, rym i rytm, oraz *metalingwistyczną* (metajęzykową), koncentrującą się na systemie języka jako kodu. Można się spotkać także z wyodrębnianiem funkcji *magicznej* (zaklęcia, obrzędy), *stanowiącej* (zarządzenia, mianowania), *pedagogicznej* i *wychowawczej*. Znaczenie pojęcia funkcji należy rozumieć jako role wyrażen językowych w stosunku do nadawcy (mówiącego), odbiorcy (słuchającego), fragmentu rzeczywistości, do którego odnosi się treść wyrażenia, systemu językowego i innych aspektów aktu mowy. Funkcje mowy wiążą się w językoznawstwie z celowościowym spojrzeniem na język, a dostrzeganie ich datuje się dopiero od czasów strukturalizmu, czyli od pojawienia się dzieła Ferdynanda de Saussure'a *Kurs językoznawstwa ogólnego* w 1916 roku.

Reprezentatywną (poznawczą) funkcję języka należy rozumieć jako właściwość polegającą na przedstawianiu i odnoszeniu się do rzeczywistości – za pomocą języka (wyrazów, zwrotów, zdań) poznajemy otaczający świat, porządkujemy go i opisujemy. Dzięki nazywaniu przedmiotów i zjawisk gromadzimy ogromny zasób słów, odzwierciedlający rzeczywistość w wyrazach. Reprezentacja ta posiada w języku charakter konwencjonalny, czyli nie ma żadnego umotywowanego związku podobieństwa znaku językowego i jego desygnatu. Na tę reprezentację składają się konkretne treści i informacje, operacje przekształcania danych oraz symbole językowe w określonych formach wypowiedzi. Klasyczny model funkcji językowych Jakobsona zakłada istnienie *nadawcy*, kierującego swój *komunikat* (tekst) do *odbiorcy*. Aby komunikat był efektywny musi coś oznaczać w rzeczywistości i odnosić się do *kontekstu* zrozumiałego dla odbiorcy, który jest najczęściej zwerbalizowany. Dla zrozumienia komunikatu konieczne jest istnienie *kodu* wspólnego dla nadawcy i odbiorcy, psychicznego *kontaktu* oraz fizycznego *kanału* umożliwiającego proces komunikacji. Według tak zbudowanego układu można określić poszczególne funkcje języka, w których każdy składnik odgrywa inną rolę. Poniżej prezentujemy schemat najważniejszych funkcji mowy, pełnionych przez komunikaty (teksty).

F. POZNAWCZA  
 F. POETYCKA (estetyczna)  
 F. EMOTYWNA (ekspresywna).....F. KONATYWNA (impresywna)  
 F. METAJĘZYKOWA  
 F. FATYCZNA

Rys. 3.1. Funkcje języka w klasycznym ujęciu R. Jakobsona

Powyższy model wskazuje na poszczególne czynniki biorące udział w procesie porozumienia. Jeśli mamy do czynienia z ukierunkowaniem na nadawcę, język pełni wówczas funkcję *emotywną*, jeśli na odbiorcę – *impresywną*. Na kontekst zorientowana jest funkcja *poznawcza*, zaś na kontakt z rozmówcą *fatyczna*. Jeżeli mamy do czynienia z kodem, którym posługują się osoby porozumiewające się, mówimy o funkcji *metajęzykowej*, a kiedy akcentujemy sam komunikat – o *poetyckiej*. Według A. Furdala (1990), należy oddzielać funkcje podstawowe od drugorzędnych lub włączać te ostatnie, np. *fatyczną*, do komunikatywniej, z pominięciem mniej znaczących (afirmatywnej, autorytatywnej). Jedną z ważniejszych funkcji społecznych języka jest jego symboliczne zadanie, odnoszące się nie tylko do społeczności, lecz przede wszystkim umożliwiające jednostce indywidualne posługiwanie się znakiem dla celów niekomunikatywnych, np. poznawczych, ekspresywnych i innych.

Funkcja *przedstawieniowa* (poznawcza, reprezentatywna, ideacyjna) jako jedna z najważniejszych umożliwia poznawanie otaczającej rzeczywistości małym dzieciom i dojrzałym jednostkom. Za pośrednictwem języka nazywamy otaczające nas rzeczy i zjawiska, poznajemy konkretne i abstrakcyjne pojęcia, porządkujemy i opisujemy świat. Dzięki nazwom skupiamy na nich uwagę, zapamiętujemy je, wyobrażamy sobie, a potem prezentujemy innym osobom (młodszym lub starszym) czy innym narodom. Ideę tę wyraził trafnie L.S. Wygotski (1971): język i myślenie są nierozzerwalnie ze sobą związane, czyli myśl dokonuje się w słowie. Na tej zasadzie dzieci młodsze i starsze coraz częściej używają mowy do organizacji myśli oraz klasyfikacji poznawanych rzeczy i zjawisk. Człowiek, zdaniem Furdala (1990, s. 57),

określa nazwami wszystko i wszędzie. Czyni tak entomolog, który w nowych dla siebie warunkach, np. na pustyni czy w stepie, zauważy owady, jakich nie widział poprzednio. Nowym, znalezionym przez siebie minerałom nadaje nazwy geolog. Badacz literatury dzieli poezję na rodzaje i gatunki i oznacza je odpowiednimi terminami. Psycholog musi tworzyć nowe wyrazy, gdy wnika głębiej w umysł ludzki i poznaje jego właściwości. Każdy, kto działa, aby poznać jakiś wycinek otaczającej go rzeczywistości, w miarę postępu badań musi tworzyć nowe znaki językowe dla wyodrębnienia i sklasyfikowania nowych pojęć.

W bardzo podobny sposób dzieci posługują się językiem w początkowym okresie poznawania rzeczywistości i uczenia się mowy. Często zadręczają pytaniami o nazwy przedmiotów i czynności najbliższe osoby, ponieważ wszystkie spostrzeżenia muszą zostać nazwane, potem je segregują, klasyfikują i zapamiętują. Dlatego ludzie nadają własne, wymyślone nazwy poznawanym zjawiskom, cechom, otaczającej rzeczywistości, równocześnie ucząc się ich i opanowując język.

Ogromnie ważną funkcję *komunikatywną* pełni język w przekazywaniu wszelkich informacji o sobie lub świecie zewnętrznym innym ludziom. Komunikacja słowna nabiera istotnego znaczenia wówczas, gdy zmienia się egocentryczna postawa dziecka wobec świata, kiedy rozpoznaje potrzebne mu informacje w przekazywanym komunikacie i potrafi już świadomie porozumieć się z otoczeniem. Zdolność tę opanowuje głównie poprzez dialog z dorosłymi, umożliwiając mu nawiązywanie nowych kontaktów i podejmowanie ról społecznych. Każdy członek społeczeństwa może się porozumiewać z innymi, przekazując uwagi z życia codziennego, relacjonując wydarzenia, wydając polecenia, uzgadniając stanowiska. Podobną funkcję pełni język w szkole podczas lekcji, zebrań i dyskusji. Rolę komunikatywną dostrzegamy także w działalności środków masowego przekazu: w radiu, telewizji czy też w języku pisanym gazet, czasopism i książek. Wszędzie, gdzie tylko przekazywane są informacje między członkami danych społeczeństw, język pełni oczywistą i fundamentalną funkcję komunikatu.

Główne zadanie funkcji *ekspresywnej* języka polega na uzewnętrznianiu i wyrażaniu za jego pomocą własnych uczuć, zamierzeń, dążeń. Przekazywanie emocji i myśli jednostki innym ludziom budzi w nich odpowiednie nastroje, uczucia i myśli. W ten sposób język pełni funkcję *impresywną*, wpływając na stan emocjonalny i zachowanie się odbiorcy przekazu. Do wyrażania ekspresji służą – poza językiem – gesty, mimika, okrzyki oraz inne przejawy niewerbalnego zachowania się. Do najczęstszych środków językowej ekspresji zaliczamy wykrzykniki (*Ach! Oj!*), przekleństwa, przysłowia (*Nie święci garnki lepią*), listy, pamiętniki. Jeśli przejaw działalności językowej jednej osoby wpłynie na zachowanie się innej jednostki, mamy wówczas do czynienia z funkcją impresywną.

Wzrost zainteresowań kształtowaniem mowy dzieci i jej badanie przyczyniły się do rozwoju i spopularyzowania generatywnej teorii językoznawczej N. Chomsky'ego. Pomimo wielkiej atrakcyjności tezy o wrodzonym mechanizmie przyswajania języka, większość jej zwolenników rozumiała i doceniała wielostronne uwarunkowania rozwoju. Późniejsze badania nad językiem przyniosły wyznaczenie jego semantycznych determinantów, nieuwzględnionych w odpowiednim stopniu przez teorię generatywną. W wielu badaniach lingwistycznych, np. u M.A.K. Hallidaya, stosowano różne koncepcje teoretyczne dotyczące głównie pragmatycznego charakteru języka. Dostrzeżenie w badaniach nad interpretacją intencji semantycznych wypowiedzi dzieci, potrzeby ustalenia znaczenia, które zamierzał przekazać mówiący, a dopiero potem związku między znaczeniem a językiem – stało się przełomem w badaniach. Postulaty w zakresie sposobów opanowywania struktur semantyczno-składniowych języka wywarły istotny wpływ na poznanie mowy. Ważną przyczyną badań nad procesem komunikacji stały się społeczne problemy edukacji, powodujące nierówne możliwości posługiwania się językiem w szkole.

W określaniu wymiaru i poziomu języka bardzo pomocna stała się zaprezentowana wcześniej teoria aktów mowy J. Austina, rozwinięta przez J. Searle'a, która akcentowała wywoływanie zmian lub nowego stanu rzeczy przez działanie werbalne. Osiągnięcie zamierzonego efektu jest uzależnione od spełnienia określonych warunków, związanych z relacjami między nadawcą a odbiorcą oraz z kontekstem sytuacyjnym, w którym ten akt zachodzi. Istotnym pojęciem w procesie komunikacji stała się *moc illokucyjna*, odnosząca się do pewnych właściwości wypowiedzi, informujących słuchacza o intencji mówiącego. Jej zadaniem było wywarcie określonego wpływu na odbiorcę – zmian w sferze przekonań, wiedzy czy w zachowaniu. Aby ten wpływ był skuteczny, nadawca musiał właściwie ocenić stan słuchacza oraz dostosować do niego formę swej wypowiedzi. Ze względu na siłę illokucyjną Searle (1975) wyodrębnił pięć kategorii wypowiedzi:

- Stwierdzenia i informacje, wyrażające przekonanie nadawcy o prawdziwości wypowiedzi (np. *Stawiam wniosek o przyznanie nagrody Beacie Kowalskiej. Stwierdzam, że referat Zofii Nowackiej jest najlepszy*).
- Dyrektywy, rozkazy, żądania, wywierające wpływ na słuchacza (np. *Ostrzegam, że ściąganie jest zabronione. Idź już do domu!*).
- Zobowiązania i obietnice nadawcy (np. *Przyrzekam więcej pracować*).
- Ekspresje, np. podziękowania, informacje o stanie psychicznym nadawcy (np. *Barczo się cieszę z tej nagrody*).
- Deklaracje lub ogłoszenia, tworzące przez wypowiedź nowy stan rzeczy, np. ugodę, zajęcie nowego stanowiska (np. *Ogłaszam otwarcie szkolnego balu*).

Zastosowanie teorii aktów mowy w badaniach nad językiem wykazało duże zdolności dzieci w procesie spostrzegania cech innych osób oraz umiejętności przestrzegania wszystkich koniecznych warunków skutecznego porozumiewania się. Ważną teorią, która wywarła wpływ na rozwój badań funkcjonalnych nad językiem dzieci, była koncepcja uczenia się znaczeń M.A.K Hallidaya (1980) – jej autor uznał za centralne pytanie, w jaki sposób dziecko uczy się znaczeń. Przeciwwstawił się w tym samym przyjmowanemu ogólnie założeniu posiadania tej zdolności jeszcze przed używaniem języka. Według Hallidaya dziecko jedynie odnajduje środki językowe dla wyrażenia znaczeń – te zaś nabywane są w miarę opanowywania podstaw języka w okresie poprzedzającym pojawienie się pierwszych konwencjonalnych słów. Dziecko uczy się znaczenia mowy podczas interakcji z innymi osobami. Dzięki dialogowi z ludźmi posługującymi się tym samym kodem opanowuje ono wiele funkcji językowych, które uwidaczniają się w trakcie zaspokajania podstawowych potrzeb biologicznych i społecznych. W dojrzałym języku wyróżnia Halliday trzy główne funkcje, stanowiące podstawę systemu gramatycznego: *interpersonalną* (wynikającą z układu ról uczestników sytuacji komunikacyjnej), *ideacyjną*, zawierającą treści odnoszące się do świata zewnętrznego i wewnętrznego o charakterze logicznym, oraz *tekstową*, reprezentującą operacyjną stronę języka, a umożliwiającą mówcy realizację dwóch pierwszych.

W badaniach nad rozwojem języka dzieci szczególnie interesującą kategorią okazało się bezpośrednio otoczenie dziecka, czyli środowisko kulturowe i psychologiczne oraz fizyczne warunki porozumiewania się. Problem ten badało wielu socjolingwistów, wśród których najbardziej znanym stał się brytyjski socjolog Basil Bernstein (1980). Głównym przedmiotem jego zainteresowań było zróżnicowanie językowe dzieci wywodzących się z różnych warstw społecznych i rodzin o odmiennej kulturze, w których posługiwano się różnymi kodami (patrz szerzej rozdz. 3.4). Spośród dwu typów kodów: ograniczonego, o zamkniętym zbiorze znaczeń, i rozwiniętego – z otwartym zbiorem znaczeń, ten ostatni jest szczególnie preferowany w szkole, ponieważ jest nastawiony na werbalizację rzeczywistości i unikalnych doświadczeń jednostki. W związku z tym w wypowiedziach uczniów operujących kodem rozwiniętym dominuje słowo nad środkami niewerbalnymi, używane są niestereotypowe konstrukcje składniowe złożone, a także bogatszy i adekwatny zasób leksykalny. Dzieci nieznające kodu rozwiniętego mają trudności w rozumieniu tekstów i komponowaniu własnych wypowiedzi, a tym samym nie mogą sprostać wymaganiom edukacyjnym – nie osiągają sukcesu szkolnego, a w przyszłości także społecznego. Szczególne trudności sprawia uczniom opanowanie rozbudowanej, hipotaktycznej składni, uwzględniającej interpretowane związki przyczynowo-skutkowe. Teoria ta, aczkolwiek krytykowana przez współczesnych psycho-

i socjolingwistów, wskazuje na potrzebę dalszych badań nad zróżnicowaniem kompetencji komunikacyjnej dzieci z różnych środowisk.

### **3.2. Poglądy wybitnych pedagogów na możliwości rozwojowe człowieka i kreatywność**

Najwcześniejsze teorie przypisywały rozwój uzdolnionych jednostek zadatkowi wrodzonym, nie doceniając roli środowiska, aktywności własnej i wychowania. Przez wiele stuleci panowało przekonanie, że ludzie wybitni rodzą się utalentowani i cechy te są dziedziczne. Potwierdzeniem tej tezy była teoria K. Darwina o dziedziczeniu korzystnych dla danego gatunku właściwości oraz badania prowadzone przez jego kuzyna, F. Galtona, na wielu wybitnych i uzdolnionych osobach, które były członkami tych samych rodzin.

Optymistyczny nurt spojrzenia na naturę ludzką i jej możliwości rozwojowe prezentowali natomiast przedstawiciele pajdocentryzmu pedagogicznego, dla których istotę wychowania stanowiła opieka nad naturalnym i spontanicznym rozwojem dziecka. Do najślawniejszych z nich należy zaliczyć J.J. Rousseau, J.H. Pestalozziego, M. Montessori, O. Decroly'ego, J. Deweya i C. Freineta.

Według przedstawiciela naturalizmu pedagogicznego J.J. Rousseau człowiek rodzi się wolny i posiada nieograniczone możliwości rozwojowe. Wychowanie dzieci powinno się odbywać w sposób naturalny, zgodnie z ich potrzebami, a nie przez narzucanie z góry ustalonych zasad. Kontynuatorem idei J.J. Rousseau był J.H. Pestalozzi, dla którego jednostka w swoim nieograniczonym rozwoju powinna być wspierana przez wychowanie. Nie może się ono jednak obejść bez osobistego wysiłku i woli, czyli samowychowania – dopiero zespolenie tych czynników skutecznie pomaga dziecku w jego naturalnym rozwoju.

Propagatorką wczesnej stymulacji i rozwoju zdolności dzieci była Maria Montessori, według której wychowanie powinno się zaczynać wraz z narodzinami. Jej zdaniem pierwszych sześć lat życia człowieka to najważniejszy okres kształtowania się osobowości. Już w wieku przedszkolnym należy zadbać o bogatą i wszechstronną stymulację rozwoju dziecka. Środowisko ubogie w bodźce opóźnia rozwój osobowości. Dlatego Montessori w swojej pracy pedagogicznej projektowała przedszkola umożliwiające stymulację i szybki, wszechstronny rozwój psychiczny. Środkiem do realizacji zamierzonych celów było bogate w bodźce środowisko zawierające wiele lubianych przez dzieci materiałów, zabawek i przedmiotów. W toku zajęć i zabaw zwracano uwagę na takie istotne cechy osobowości dziecka, jak odpowiedzialność i samodzielność, kształtowane poprzez swobodne, ale i świadome decyzje. W placówkach Montessori dzieci uważane za opóźnione w rozwoju dość szybko uczyły się czytać, pisać i wykonywać skomplikowane zadania matematyczne.

Szczególny nacisk na rozwój uzdolnień twórczych – zwłaszcza artystycznych – kładły szkoły eksperymentalne okresu progresywizmu. Do takich należały przede wszystkim szkoły winnetkowskie C. Washburne'a (Okoń red., 1964), w których wprowadzono – oprócz przedmiotów podstawowych – także prace twórcze i zbiorowe. Zadania twórcze dotyczyły głównie przedmiotów artystycznych, literatury, gier i zabaw, a uwzględniano w nich zainteresowania i różnice w odbiorze treści i wykonywa-

nych przez dzieci pracach. Wiele cech wspólnych z omówionymi miały szkoły francuskie pracujące pod kierunkiem C. Freineta. Przywiązywały one wielką wagę do rozwoju zdolności i zainteresowań dzieci oraz roli ekspresji twórczej w procesie uczenia się. Dotyczyło to głównie ekspresji słownej, muzycznej i plastycznej. Podobnie jak w szkołach Washburne'a, szczególnie dbano o zdolności twórcze, organizując kształcenie w oparciu o przeżycia i zainteresowania dzieci. Potrzeby twórcze uczniów wyrażane były poprzez swobodny tekst drukowany przez dzieci, pisma szkolne, korespondencję międzyszkolną oraz rysunek, teatr, kino, taniec i rytmikę (patrz szerzej rozdz. 4).

Znaczącą rolę w łączeniu idei aktywności umysłowej z działalnością praktyczną odegrała także amerykańska szkoła pracy J. Deweya. Główną zasadą tej szkoły była aktywizacja dziecka, jego zainteresowań i potrzeb, przez życie. Zgodnie z tymi założeniami, zajęcia praktyczne stanowiły główny ośrodek, dzięki któremu dzieci mogły poznawać rzeczywistość, zdobywać wiedzę i sprawności. Aktywizacja dziecka polegała, przede wszystkim, na przezwyciężaniu przeszkód w toku działania i zdobywaniu wiadomości poprzez rozwiązywanie realnych problemów tkwiących w środowisku. W czasie działania uczniowie kształtowali wiele cech osobowości: pomysłowość, zaangażowanie, wytrwałość i zdyscyplinowanie (Okoń red., 1964).

W Polsce zainteresowanie problematyką aktywności twórczej wystąpiło już przed drugą wojną światową i zostało zaprezentowane w pracach takich badaczy i pedagogów, jak Henryk Rowid, Kazimierz Kornilowicz i Helena Radlińska. Autorzy zdefiniowali w nich pojęcia czynnej postawy twórczej, potencjalnej zdolności tworzenia i wielu innych. Według Kornilowicza istnieje potrzeba takiej pracy wśród jednostek aktywnych, której rezultatem stałoby się rozbudzenie i wzmoczenie własnej, oryginalnej twórczości danej grupy społecznej, wciągnięcie do udziału w procesie twórczym możliwie dużej liczby indywidualnych członków tej grupy. Autor sądzi, że twórczość osób kształcących się nie musi posiadać wartości obiektywnej ani wzbogacać kultury. Sam proces doprowadzający jednostkę do wytworzenia owego produktu może mieć dla niej dużą wartość ze względu na jej własny rozwój. Ukształtowana już osobowość może z czasem przyczynić się do wzbogacenia kultury (Szmidt 2001, s. 27).

W czasach współczesnych o twórczości pisało oprócz pedagogów wielu wybitnych polskich filozofów, psychologów i socjologów. Byli to uczeni tej miary, co: W. Tatarkiewicz (1975), J. Kozielecki (1969, 1987, 1992), Z. Pietrasiński (1969, 1975), J. Trzebiński (1978, 1981), A. Strzałecki (1969, 1989), A. Góralski (1989, 1990), E. Nęcka (1987, 1992, 1994, 2001), A. Tokarz (1985), S. Popek (1988, 1989), M.S. Szymański (1987). Duże uznanie zdobyły także rozprawy J. Kujawińskiego (1990) i W. Puśleckiego (1999) o problemach twórczości na szczeblu edukacji wczesnoszkolnej.

### **3.3. Twórczość werbalna uczniów w psychologii i językoznawstwie**

Problem kształcenia języka uczniów klas I–III znajduje odzwierciedlenie w pokrewnych dydaktyce dyscyplinach naukowych, zwłaszcza w psychologii, językoznawstwie i psycholingwistyce, które służą swoimi osiągnięciami także wczesnoszkolnej edukacji polo-

nistycznej. Nauki psychologiczne zagadnienie to ujmują od strony rozwoju języka i myślenia dziecka, tj. pojawiania się poszczególnych części mowy w zasobie leksykalnym, rozwijania treści słownika czynnego i biernego itp.

Z polskich badań najbardziej znanymi i upowszechnionymi były prekursorskie prace z początku XX stulecia nad językiem dzieci J. Baudouina de Courtenay (1885, 1974). Fragmenty badań językoznawczych mowy jego córki zostały opracowane i opublikowane przez M. Chmurę w 1969 roku. Problematyce przyswajania języka jako systemu lub różnym jego aspektom poświęcone były monografie S. Skorupki (1949), L. Kaczmarka (1953), P. Smoczyńskiego (1955) i M. Zarębiny (1963). Badania tej ostatniej (1980) nad opanowaniem systemu językowego (fonetycznego, słotwórczego, fleksyjnego i składniowego) 32 dzieci dowodzą indywidualizacji tempa rozwoju każdej jednostki w zakresie prawie wszystkich systemów. Najszybciej opanowuje dziecko podstawy składni, natomiast najdłużej trwa bogacenie i doskonalenie systemu leksykalno-semantycznego.

O późniejszych badaniach prowadzonych nad językiem dzieci w młodszym wieku szkolnym świadczą liczne prace pod kierunkiem S. Kowalskiego (1962) z UAM w Poznaniu, m.in. H. Baczyńskiej i J. Czepanis. Podobny charakter posiadają rozprawy psychologów z Uniwersytetu Jagiellońskiego: M. Przetacznikowej, L. Geppertowej, A. Dzierżanki i E. Franusa pod red. redakcją S. Szumana (1959, 1968). Badania te obejmują głównie okres poniemowłęcy oraz wiek przedszkolny i dotyczą rozwoju treści słownictwa, pojęć i wyobrażeń o świecie, częstości występowania najważniejszych części mowy (rzeczowników, czasowników, przymiotników, zaimków, przyimków), rozwoju struktury i funkcji zdań oraz ujmowania stosunków przestrzennych i czasowych przy pomocy spójników parataktycznych i hipotaktycznych. Według Szumana (1968) ogromny wpływ na rozwój umysłowy i język dziecka ma jego działalność. Wraz z doskonaleniem się komunikatywnego języka wzrasta umiejętność porozumiewania się z otoczeniem, rozwija się forma dialogu i poszerza tematyka wypowiedzi dynamizujących aktywność werbalną. Z badań prowadzonych przez polskich psychologów pod kierunkiem S. Szumana (1968) wynika, że dzieci sześć-, siedmioletnie potrafią budować poprawne zdania składające się z wielu składników. Sytuacja taka staje się możliwa wówczas, kiedy dziecko jest zainteresowane tym, o czym mówi, a temat, na który się wypowiada, jest mu bliski. W wieku 7–11 lat zmianom mowy towarzyszy rozwój procesów psychicznych, wyrażający się w postaci sprawniejszej uwagi, pamięci, zdolności porównywania czy też umiejętności dokonywania analizy i syntezy. Myślenie zmysłowe, konkretno-obrazowe zmienia się stopniowo w myślenie abstrakcyjne, którego podstawę stanowi drugi układ sygnalizacyjny, udoskonalony pod względem poprawności składniowej i fleksyjnej, oraz bogatszy zasób leksykalny. Współcześnie przywiązuje się wielką wagę nie tylko do rozwoju i doskonalenia wypowiedzi dzieci, lecz także do funkcji pełnionych przez mowę w różnych kontekstach społecznych, sprawności językowej i kompetencji komunikacyjnej człowieka.

Rozwój i doskonalenie języka zależy w dużym stopniu od pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły i środowiska rodzinnego. Zgodnie z najważniejszymi psychologicznymi koncepcjami rozwoju dziecka – J. Piageta (1929, 1966) oraz L.S. Wygotskiego (1971, 1989) – rozwój poznawczo-intelektualny nie jest tożsamy z rozwojem mowy. Język jest jedynie narzędziem inteligencji, a nie czynnikiem warunkującym jej rozwój, zaś mowa stanowi przejaw rozwoju funkcji symbolicznej, doskonalonej w toku działalności twórczej i zabawowej. Autor *Narodzin inteligencji dziecka* (1966) wyodrębnia w roz-

woju języka trzy fazy. Pierwszą jest mowa *sytuacyjna* (do 2. roku życia) – dotycząca aktualnych wydarzeń obserwowanej rzeczywistości, przekazywana w postaci prostych wypowiedzi, potoku składniowego, dużej ilości gestów, wykrzyknień i wyrazów dźwiękonaśladowczych. Drugi okres (2–11 lat) nazywany jest *konkretno-wyobrażeniowym*, ponieważ dzieci najchętniej posługują się wtedy wyobrażeniami rzeczy czy zjawisk i unikają pojęć abstrakcyjnych. W późniejszym okresie rozwija się mowa *abstrakcyjna* (od 11 lat wzwyż) – dziecko uczy się mówić przy użyciu symboli słownych pod nieobecność ich desygnatów. W ten sposób tworzą się pojęcia umożliwiające operowanie reprezentacjami obrazów, nazywanymi pojęciami. Rozwoju językowego nie utożsamia z inteligencją jednostki także Lew Wygotski, choć w znacznie większym stopniu uznaje ich wzajemne powiązanie. Jego zdaniem mowa i myślenie są autonomicznymi procesami już w ontogenezie. Oba wymienione procesy rozwijają się niezależnie do pewnego okresu, natomiast we właściwym czasie krzyżują się i wówczas mowa staje się intelektualna, a myślenie opiera się na słowie (Wygotski 1989).

Badania neurofizjologiczne i psychologiczne (Aitchison 1991) wykazują, że narządy mowy i mózg człowieka są przystosowane do potrzeb mowy. Wymaga to zsynchronizowania tak wielu czynności, iż można sądzić, że tylko ludzie mają wrodzone predyspozycje do jej opanowania. Rozwój kory mózgowej, w tym pamięci i myślenia, a także przystosowanie jamy ustnej i krtani, którego nie posiadają zwierzęta (nawet małpy człekokształtne), do produkcji dźwięków mowy, umożliwiły człowiekowi rozwój dwuklasowego (fonemy, morfemy i zdania) oraz arbitralnego kodu językowego.

Najbardziej intensywny rozwój mowy, zdaniem znawcy problematyki i zwolennika wrodzonych zdolności językowych gatunku ludzkiego, E.H. Lenneberga (1980), odbywa się między 2. a 12. rokiem życia; natomiast okres wcześniejszy stanowi przygotowanie umysłowe i poznawcze do tego celu. Własną koncepcję wrodzonej zdolności językowej uzasadnia autor przez ukazanie jej biologicznych podstaw oraz wzajemnych relacji między rozwojem mowy a dojrzewaniem organizmu. Za taką interpretacją przemawia fakt znacznego uprzedzenia produkowania języka przez jego rozumienie (niezależne od rozwoju ruchowego). W okresie gotowości organizmu możliwości rozwoju mowy dzieci są prawie nieograniczone – mogą one opanować bez wielkiego wysiłku nawet kilka języków. Rozwój ten jednak musi być ciągle stymulowany i pobudzany (zob. Lenneberg 1980). Języka może się nauczyć każde dziecko sprawne umysłowo (nawet niesłyszące), ale warunkiem koniecznym jest przebywanie w środowisku, w którym najbliższe otoczenie w kontaktach interpersonalnych posługuje się mową.

Według psychologa J. Brunera (1980), pierwsze wypowiedzi dzieci mają cel praktyczny i dotyczą manipulacji na konkretnych przedmiotach w bezpośrednim zasięgu. Drugą funkcją mowy jest nawiązywanie kontaktów interpersonalnych przez wspólnie wykonywane czynności z opiekunką, kontakt wzrokowy, a później słowny. Osoba bliska nazywa obserwowane przedmioty (ich cechy i wykonywane z ich użyciem czynności), natomiast dziecko utrwała je przez powtarzanie i działanie na nich – ucząc się w ten sposób właściwego szyku zdań, wymowy oraz różnego typu interpretacji, w tym również logicznego myślenia. W porozumiewaniu się matki z dzieckiem istotne jest wzajemne oddziaływanie językowe. Dziecko, powtarzając zdania, często redukuje je do dwu, czterech wyrazów – opuszcza słowa posilkowe, przyimki i spójniki. Zachowuje jedynie szyk zdania wzorcowego, czyli wyrazy o treści najważniejszej; matka natomiast rozwija i uzupełnia te wypowiedzi, dodając opuszczone człony schematu składniowego i jednocześnie poprawia

wiając je od strony gramatycznej. Tego typu sytuacje wymagają bliskiego kontaktu i pełnego zrozumienia sytuacji oraz znajomości psychiki dziecka (Bruner 1980, s. 487–507).

Właściwość twórczego charakteru języka spopularyzował Noam Chomsky (1982) przez zdefiniowanie jej jako możliwości tworzenia i wypowiedzania nieskończonej liczby nowych, zupełnie nieznanych zdań, dostosowanych do sytuacji i potrzeb. Według niego dzieje się tak dzięki wrodzonemu mechanizmowi przyswajania języka, umożliwiającemu opanowywanie abstrakcyjnych reguł językowych przez kontakt z otoczeniem. Chomsky podważył przyjęte przez behawiorystów założenia, że dziecko uczy się języka na skutek wielokrotnych powtórzeń. Jego zdaniem budowane przez dziecko wypowiedzenia nie zawsze powstają dlatego, że je wielokrotnie słyszy i utrwała, ponieważ często słyszy i tworzy błędne struktury składniowe. Również opracowania innych zwolenników teorii generatywnej (D. Mc Neilla, E.H. Lenneberga) wykazały, iż język nie jest skończonym zbiorem wypowiedzi, z których każda musi być przyswojona osobno. Posiadanie wrodzonych zdolności przyswajania języka umożliwia dziecku przyswojenie całego systemu abstrakcyjnej gramatyki, a zwłaszcza składni, i tworzenie wypowiedzi bez przejętych z otoczenia niedoskonałych wzorców.

Z założeń koncepcji Chomsky'ego wynika, że z określonego zbioru zdań możliwych do utworzenia można zbudować – dzięki kompetencji językowej – nieskończoną ich ilość. Każde wypowiedzenie oprócz struktury powierzchniowej (dającej się bezpośrednio zaobserwować w zdaniu) posiada strukturę głęboką, której istnienie można wykryć na podstawie analizy językowej. Najnowsze teorie lingwistyczne nie podzielają jednak skrajnie natywistycznych poglądów Chomsky'ego i innych przedstawicieli koncepcji biologicznych – doceniają w rozwoju językowym nie tylko rolę czynników wrodzonych, ale także znaczącą funkcję środowiska i zorganizowanego nauczania opartego na własnej aktywności jednostki.

Współczesne badania psycholingwistyczne (Kurcz 1987, 1992; Aitschison 1991) potwierdzają głoszone wcześniej tezy G. Domana (1992, s. 55) oraz E. Malmquist (1987, s. 43) i D. Lewisa (1988), że inteligencja dzieci rozwija się bardzo wcześnie i jest ukształtowana w 50% już w wieku czterech lat, w około 70% w wieku lat sześciu i w około 80% w wieku lat ośmiu. Dotyczy to mierzonej odpowiednimi testami inteligencji, którą jednostka osiąga w wieku dojrzałym. Po 12.–13. roku życia mózg traci już swą plastyczność, w związku z czym zmniejsza się możliwość reorganizacji operacji umysłowych. Jeśli ośrodki mowy znajdujące się w płacie czołowym lewej półkuli mózgowej zostaną uszkodzone we wczesnym dzieciństwie, ich funkcje (w ograniczonym zakresie) przejmie półkula prawa, natomiast po 15. roku życia sprawne opanowanie mowy, zwłaszcza struktur składniowych, będzie już niemożliwe.

W dalszej perspektywie rozwój języka dziecka jest ściśle uzależniony także od jego możliwości poznawczych i działalności wiążącej się z myśleniem.

### **3.4. Problem aktywności językowej dzieci w naukach pedagogicznych**

Problem rozwoju i kształtowania się języka w procesie edukacji został doceniony i jest stopniowo opracowywany przez wielu współczesnych pedagogów. Znaczenie funkcji komunikatywnej mowy wydaje się ogromnie ważne na wszystkich szczeblach nauki,

a zwłaszcza na początkowym jej etapie. Okazuje się, że im wyższy jest poziom rozwoju językowego dziecka, tym szybsze i bardziej adekwatne staje się poznawanie rzeczywistości. Kształcenie języka uczniów na szczeblu propedeutycznym, a nawet wyższym, może być również czynnikiem intensyfikującym procesy poznawcze w zakresie wszystkich dziedzin życia i przedmiotów nauczania dzięki transferowi, tj. przenoszeniu nabytych umiejętności z jednej dyscypliny nauki na inną.

W dydaktyce nauczania przez twórcze rozwiązywanie problemów na wyróżnienie zasługują pionierskie prace Cz. Kupisiewicza (1960, 1965) oraz W. Okonia (1964, 1975), prezentujące większość zagadnień teoretycznych i praktycznych dotyczących tegoż procesu. Możliwości problemowego nauczania i uczenia się – zdaniem W. Okonia – są w naukach humanistycznych znacznie ograniczone w przeciwieństwie do nauk przyrodniczych i matematyki, gdzie proces eksperymentalny wynika już z samego założenia. W humanistyce często w praktyce pedagogicznej utożsamia się problemy z zadaniami, które – aczkolwiek wartościowe same w sobie – nie wymagają aktywności badawczej ucznia. Nauczanie problemowe wymaga od ucznia umiejętności, które nie występują w zadaniach. Są to: uświadomienie sobie i określenie trudności do przezwyciężenia, sformułowanie hipotez oraz ich weryfikacja.

Jan Kulpa (1971, 1975), autor rozprawy *Nauczanie problemowe języka polskiego*, określa i charakteryzuje istotę tego typu nauczania na lekcjach języka polskiego, podając przykłady konkretnych zajęć dydaktycznych. Jego zdaniem myślenie samodzielne to poznawanie faktów przez rozwiązywanie problemów. Bardzo istotne jest formułowanie problemu w postaci pytania, choć nie każde pytanie może stanowić problem, gdyż są pytania wymagające tylko udzielenia gotowej odpowiedzi. Przeciwnieństwem ich są pytania otwarte, o niekompletnych danych, wymagające pełnego aktu myślowego. W edukacji wczesnoszkolnej języka polskiego taki charakter może mieć pisanie opowiadań, sprawozdań z odbytych uroczystości lub spektakli teatralnych, opisywanie własnego domu lub mieszkania oraz tworzenie wypowiedzi na określony temat, np. *Dlaczego chłopców ratujących pociąg przed katastrofą możemy nazwać bohaterami?, Czy chciałbym być brzydkim kaczątkiem, dziewczynką z zapalkami, a jeśli nie, to dlaczego?* itd.

Literatura metodyczna na temat kształcenia języka dziecka w wieku wczesnoszkolnym przedstawia zagadnienia merytoryczne w sposób wycinkowy lub pod kątem określonych trudności, np. bogacenia słownictwa, doskonalenia gramatycznych form językowych, zapobiegania błędom i zwalczania ich czy kształcenia języka pisanego oraz umiejętności biegłego i poprawnego czytania. Do wyjątków należy zaliczyć takie pozycje, jak *Kształcenie języka dzieci w kl. I–IV* Z. Morawskiej i A. Wilkowej (1965) oraz *Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu* J. Rytłowej (1963). Prace te jednak nie opierają się na badaniach empirycznych, lecz na osobistej praktyce pedagogicznej ich autorów, i stanowią już literaturę klasyczną. Wiele prac pedagogicznych, np. *Proces nauczania* W. Okonia, uwzględnia powyższy problem ubocznie, inne zaś omawiają zagadnienia pokrewne lub związane jednostronnie z kształceniem języka, np. *Metodyka nauczania gramatyki* H. Baczyńskiej (1981) czy *Nauczanie ortografii w klasach I–III* A. Jedut i A. Pleskot (1991). Z opracowań obejmujących całokształt zagadnień metodycznych nauczania języka polskiego w szkole podstawowej lub dotyczących tylko szczebla propedeutycznego można wymienić: *Kształtowanie języka ucznia w procesie nauczania języka polskiego* J. Cofalika i I. Tabakowskiej (1969) oraz *Metodykę nauczania języka polskiego* J. Kulpy i R. Więckowskiego (1983).

Nielicznymi pozycjami o charakterze empirycznym, ściśle korespondującymi z problemem kształcenia języka dzieci w wieku wczesnoszkolnym, są: *Rozwój języka mówionego i pisanego uczniów w wieku 8–11 lat* H. Małkowskiej-Zegadło (1983) oraz *Rozwijanie mowy uczniów klas niższych* M. Bober-Pełzowskiej (1983). Do typowo monograficznych opracowań należą: *Opowiadanie jako forma wypowiedzi* T. Józwickiego (1984) oraz *Opis jako forma wypowiedzi w klasach początkowych* M. Węglińskiej (1989). O rozwoju samodzielnych wypowiedzi pisemnych dzieci pisała także H. Baczyńska w rozprawach: *Rozwój mowy pisanej dzieci klas I–IV* (1965) i *Metodyka wypracowań* (1974), których celem było określenie stopnia opanowania języka oraz poziomu uczniów i ich zainteresowań. W zależności od komponentów treściowych i logicznych wypowiedzi autorka wyróżniła następujące typy umysłowości uczniów: konkretno-obrazowy, logiczno-narracyjny i logiczno-opisowy. Wśród dzieci klas pierwszych i drugich przeważały typy konkretno-obrazowe, natomiast w klasach trzecich i czwartych typów logicznych.

Z prac pedagogicznych badawczych na szczególną uwagę zasługuje pozycja J. Malendowicz (1974) *O poprawność pisemnych wypowiedzi uczniów klas I–V*, która jest jedną z nielicznych monografii poświęconych kształceniu języka pisanego. Autorka wykazała w niej, iż wyniki osiągane przez uczniów w piśmie zależą od wkładu pracy i zaangażowania zarówno nauczyciela, jak i ucznia. Jej zdaniem mierne rezultaty w tworzeniu dłuższych wypowiedzi są często skutkiem braku dostatecznych informacji o sposobach konstruowania zdań i tekstów, a także niesystematycznej pracy nad kształtowaniem umiejętności i nawyków w operowaniu materiałem językowym.

Spśród opracowań o charakterze psychologicznym należy wymienić rozprawy pod kierunkiem S. Kowalskiego, zawarte w publikacji *Rozwój mowy pisanej u dzieci wczesnych klas szkoły podstawowej* (1959). Autorzy podejmują w nich problemy rozwoju mowy dzieci w poszczególnych fazach i w uzależnieniu od społecznych czynników wyznaczających jej ewolucję. Zdaniem Kowalskiego dziecko uczy się mowy okazjonalnie i najczęściej bezrefleksyjnie w życiu codziennym, natomiast język pisany opanowuje w czasie planowej i systematycznej nauki, uczestnicząc w niej w sposób świadomy. Rozwój mowy ustnej i pisanej uzależniony jest od wielu czynników (rodziny, szkoły i środowiska społecznego), wpływających także i na ogólny umysłowy rozwój dziecka

Wśród prac pedagogicznych badawczych dotyczących szczebla elementarnego szkoły już pod koniec XX wieku na uwagę zasługują: *Rozwijanie aktywności twórczej dziecka* Jana Zborowskiego (1986), *Rozwijanie aktywności twórczej uczniów klas początkowych* Jerzego Kujawińskiego (1990b) oraz *Wspieranie elementarnych zdolności twórczych uczniów* Władysława Puśleckiego (1994). Zdaniem Zborowskiego (1986, s. 35), podstawowym warunkiem rozwoju aktywności twórczej dzieci szkolnych jest taka organizacja procesu nauczania, podczas której uczeń sam staje się eksperymentatorem w sytuacjach manipulowania rzeczami, a także symbolami, dających mu możliwość zadania sobie pytań i szukania na nie odpowiedzi, w myśl zasady: aby tworzyć, trzeba czasem błędzić. Wymieniona rozprawa zawiera konkretne propozycje kształtowania zdolności twórczego myślenia dzieci, bowiem – jak twierdzi autor – „dyspozycja ta w stanie potencjalnym istnieje prawie u wszystkich ludzi w każdym wieku. Należy ją jednak w procesie kształcenia rozbudzić i rozwijać”. Badania eksperymentalne w szkole powinny być zorganizowane w taki sposób, aby stworzona atmosfera sprzyjała ekspresji, pobudzała inwencję i odkrywczość. Działalność twórcza stanowi przeci-

wieństwo biernego zapamiętywania przekazu gotowych informacji – dziecko w rozwiązywaniu zleconych mu zadań powinno wysuwać własne pomysły i w ten sposób kształtować postawę twórczą. Badania Zborowskiego prezentują ćwiczenia rozwijające myślenie dywergencyjne i konwergencyjne uczniów dwu pierwszych klas. W zestawie tego typu ćwiczeń stosowane były m.in.: teksty z lukami, ćwiczenia w układaniu zdań z podanych wyrazów, tworzenie wyrazów i zdań przez dodawanie brakujących części liter, sylab, rozwiązywanie rebusów, krzyżówek, zagadek, dobieranie wyrazów parami itp.

Badania quasi-eksperymentalne uczniów klas początkowych nad stymulacją myślenia twórczego, zwłaszcza płynności umysłowej, prowadził i zaprezentował w zasygnalizowanej wcześniej rozprawie *Wspieranie elementarnych zdolności twórczych uczniów* W. Puślecki. W części teoretycznej pracy przedstawił on podstawy aktywności twórczej ze szczególnym uwzględnieniem zdolności elementarnych. W teorii twórczości z pedagogicznego punktu widzenia za nadrzędną wartość uznał własną aktywność dziecka, która prowadzi do jego rozwoju intelektualno-sprawnościowego oraz emocjonalno-wolitionalnego. Rozwój ten, czyli zmiany ilościowe i jakościowe zachodzące w wymienionych sferach osobowości, zależy jego zdaniem od następujących czynników:

- *możliwości intelektualno-sprawnościowych*, tj. zasobu wiadomości, umiejętności i doświadczeń, kompetencji intelektualno-sprawnościowych;
- *warunków emocjonalno-wolitionalnych* – dotyczących planowania i organizowania rozwoju uczuciowego uczniów, a zwłaszcza zainteresowań, przekonań, uznawanych wartości i postaw;
- *warunków materialnych* – obejmujących środki umożliwiające pełną realizację zadań dydaktyczno-wychowawczych;
- *warunków organizacyjnych* – celów, układu osobowego uczniów i nauczycieli, form organizacyjnych pracy szkoły oraz uczniów;
- *warunków metodycznych* – określających czynności nauczyciela i uczniów, wykorzystane środki, metody i formy pracy oraz sposoby kontroli i oceny.

Do najważniejszych czynników, istotnych ze względu na podejmowaną przez uczniów aktywność, należą – według autora – działania dydaktyczne nauczyciela stymulujące i wspierające tę aktywność. Zalicza się do nich:

- przyciąganie i ukierunkowywanie uwagi;
- pobudzanie do przypominania sobie podstawowych wiadomości i umiejętności stanowiących warunek wstępny uczenia się;
- informowanie uczniów o szczegółowych celach uczenia się;
- dostarczanie odpowiednich bodźców;
- podawanie wskazówek dotyczących uczenia się;
- dostarczanie korygujących informacji zwrotnych;
- ocenianie wyników;
- ułatwianie transferu;
- zapewnianie przechowywania materiału w pamięci przez ćwiczenie (Puślecki 1994, s. 21–23).

Zdaniem autora *Kształcenia wyzwającego w edukacji wczesnoszkolnej* w procesie nauczania–uczenia się powinna obowiązywać zasada podmiotowości ucznia oraz demokratyczna atmosfera sprzyjająca aktywności poznawczej, emocjonalnej i kreatywnej uczniów. Najkorzystniej przebiega proces uczenia się, gdy propozycje zadań zgłaszają sami uczniowie, a warunki szkolne zapewniają im możliwość prowadzenia eksperymentów.

W badaniach quasi-eksperymentu zastosowano ćwiczenia wspierające elementarne zdolności twórcze uczniów niższych klas szkoły podstawowej. W postulowanym programie wprowadzono cztery rodzaje ćwiczeń obejmujących wspieranie:

- zdolności percepcyjno-manipulacyjnych,
- zdolności psychomotorycznych,
- zdolności wizualnych,
- zdolności umysłowych.

Program badawczy obejmował 52 zadania wspierające elementarne zdolności twórcze uczniów i był prowadzony w szkołach podstawowych województwa opolskiego i województw sąsiednich przez studentów kierunku nauczanie początkowe opolskiej WSP. Badania pilotażowo-weryfikacyjne prowadzono głównie w klasach trzecich (71,4%) i częściowo drugich (28,6%) wszystkich oddziałów szkół miejskich i wiejskich dobranych drogą losową. Podczas badań stosowano zasadę podmiotowości ucznia, obejmującą nie tylko stosunki interpersonalne, lecz także wszystkie podstawowe składniki procesu dydaktycznego (cele, treści, zasady, metody i formy) oraz ocenę tych rezultatów. Najwięcej miejsca poświęcono wpływowi innowacji na rozwijanie umysłowych zdolności twórczych – i tu warto przytoczyć niektóre wyniki quasi-eksperymentu.

W zakresie płynności słownej najczęściej wymienianymi wyrazami kończącymi się na *-ca* były: *tablica*, *ulica*, *stolica*, choć znalazły się także neologizmy wymyślone przez dzieci (*kwietnica*, *szatnica*, *zabica*, *czapica*), świadczące o ich dużych możliwościach twórczych i umiejętności generowania nowych nazw według znanych zasad gramatycznych. W badaniach nad płynnością skojarzeniową uczniowie klas drugich podali aż 28 synonimów słowa *mówić*, a uczniowie klas trzecich 45. Oprócz synonimów o neutralnym zabarwieniu *gadać* i *rozmawiać* znalazły się wyrazy typu *gderać*, *krakać* o zabarwieniu pejoratywnym oraz żargonowe *nadawać*, *bajerować* lub *nawijać*. Zadanie dotyczące płynności ekspresyjnej polegało na wymyśleniu jak największej liczby wyrazów zawierających słowo *kot*. Tu najczęściej powtarzały się takie rzeczowniki, jak: *kotwica* – 326 razy, *kotlet* (293), *warkot* (165), *kotłownia* (163), *maskotka* (147). Najniższą frekwencję osiągnęły wyrazy: *terakota* (1), *Szkot* (1), *łękotka* (1), *garkotłuk* (1). Badania nad płynnością ideacyjną wykazały dużą oryginalność i pomysłowość dzieci, np. w niezwykłym wykorzystaniu patelni: jako *wiosła*, *miednicy*, *tarczy obronnej*, *urządzenia do zjeżdżania i ochrony przed deszczem*, *naczynia pomiarowego*, *lusterka*, *lizaka policyjnego*.

Zaprezentowana przez W. Puśleckiego koncepcja wspierania elementarnych zdolności twórczych uczniów jest bogatą i wielostronną ofertą kształcenia wczesnoszkolnego. Jest ona możliwa do zrealizowania i odpowiednia do modernizacji całego szczebla edukacji podstawowej, ponieważ wiele wykorzystanych ćwiczeń nadaje się do wprowadzenia w starszych klasach szkoły podstawowej, a nawet średniej. Jak dotąd w systemie szkolnym nie prowadziło się tego typu działań innowacyjnych. Przykłady takich ćwiczeń na pewno będą stanowić źródło inspiracji dla twórczych nauczycieli oraz studentów studiów zaocznych i stacjonarnych. Całość przedstawionej koncepcji, wraz z założeniami upodmiotowienia uczniów, stanowi cenny wkład nowoczesnej myśli pedagogicznej do praktyki – osiągnięcie to należałoby upowszechnić w szerszym zakresie.

Pozycją prezentującą badania aktywności twórczej dzieci w zakresie ich elementarnej edukacji jest rozprawa Jerzego Kujawińskiego *Rozwijanie aktywności twórczej uczniów klas początkowych* (1990b). Obejmuje ona całość zagadnień i przedmiotów

wymienionego szczebla szkoły, tj. edukację polonistyczną, matematyczną, muzyczną, plastyczną, techniczną i fizyczną. W części teoretycznej uzasadnia Kujawiński znaczenie i potrzebę rozwijania twórczej aktywności uczniów 7–10-letnich, szczególnie ze względu na duże możliwości umysłowe i wrażliwość dzieci w tym wieku. Przedstawia także sposoby organizacyjnej, programowej, metodycznej i systemowej modernizacji nauczania. Za najistotniejszą uważa transformację metodyczną, w ramach której proponuje wprowadzenie takich istotnych innowacji, jak nauczanie problemowe i problemowo-grupowe indywidualizowane, nauczanie rozwijające twórczą aktywność jednostkową i prospołeczną, wprowadzające elementy technik C. Freineta oraz kształcenie wielostronne. Zdaniem autora, proces twórczy uczniów różni się zasadniczo od twórczości obiektywnej dorosłych i charakteryzują go następujące cechy:

- stanowi subiektywną, a nie obiektywną nowość,
- wyróżnia się wartościami z pedagogicznego punktu widzenia, a nie społeczną ich doniosłością,
- problemy częściej mają charakter otwarty, a nie zamknięty,
- problemy wiążą się z sytuacjami dywergencyjnymi.

W modelu typowej lekcji twórczego rozwiązywania problemów Kujawiński wyróżnia pięć faz, które są realizowane w dalszych częściach wymienionej pracy:

- przygotowanie – ukierunkowanie do działania;
- projektowanie – wytwarzanie pomysłów rozwiązań;
- realizowanie – samodzielne formułowanie uogólnień i stosowanie ich w praktyce;
- podsumowanie – uogólnienia oraz samokontrola i samoocena wyników;
- planowanie dobrowolnej lub obowiązkowej twórczej pracy lekcyjnej lub domowej.

Rozprawę uzupełniają liczne przykłady twórczych jednostek metodycznych z zakresu wszystkich dziedzin edukacji wczesnoszkolnej, tj. polonistycznej, artystyczno-technicznej oraz fizycznej i matematycznej. Zdaniem autora, realizacja zadań twórczych opartych na proponowanym modelu jednostki lekcyjnej umożliwi uczniom wszechstronny, harmonijny rozwój wszystkich sfer osobowości, tj. sfery poznawczej, emocjonalno-motywacyjnej i działaniowej, oraz instrumentalnych i kierunkowych dyspozycji osobowości.

Badania eksperymentalne nad stymulowaniem zdolności plastycznych i werbalnych z wykorzystaniem metody synektycznej prowadziła i zaprezentowała Wiesława Limont (1994) w rozprawie *Synektyka a zdolności twórcze*. Autorka przez rok uczyła dzieci dostrzegania i wykorzystywania analogii, głównie personalnej oraz symbolicznej, przez utożsamianie się z określonymi przedmiotami i zjawiskami, np. płatkami śniegu, ziarenkami piasku, trawką w stogu siana, bąbelkami w oranżadzie, huraganem, ogniem, kredkami jak węże, zimnem, ruchem. Proces identyfikacji przebiegał w różnorodny sposób, choć zawsze z większym lub mniejszym wczuwaniem się w dany przedmiot, zjawisko lub element struktury. Oprócz prac plastycznych powstało wiele spontanicznych, dopełniających je wypowiedzi werbalnych.

Oto niektóre przykłady:

Nazywam się Świecownik. Jestem ogniem ze świecy. Któregoś dnia poszedłem na wystawę płomieni. Zostałem zwycięzcą tego konkursu. Dostałem wielką nagrodę. Później okazało się, że bardziej od ognia podobał mi się lichtarz. Taka jest dola płomyczka, którego życie zależy od potrzeb ludzi. (Hubert, kl. III, *Ogień*).

Ja jestem płatkami śniegowym. Mam brata Radka – Gwiazdeczkę, a sam się nazywam Sławek – Koronka. W mojej krainie jest bardzo kolorowo i zimno, ale to zimno nam nie dokucza. Śpię na miękkim, śniegowym puchu. Kiedy jestem smutny, brat mnie pociesza. Boimy się tylko ludzkiej stopy, bo jak na nas nadejrze, to już nie leżymy wygodnie jak zawsze, tylko jesteśmy ściśnięci. (Sławek, kl. II, *Płatek śniegu w zaspie*; Limont 1994, s. 114).

Tematyka wypowiedzi dzieci z zakresu analogii fantastycznej była bardziej oryginalna i pełna niezwykłych skojarzeń, obrazujących przedmioty, zjawiska czy zwierzęta nieistniejące. W badaniach końcowych oraz po rocznej przerwie dzieci z grupy eksperymentalnej uzyskały znacznie lepsze wyniki od rówieśników z grup kontrolnych, w których takich ćwiczeń nie prowadzono. Uczniowie ci wykazywali także większą motywację do twórczości plastycznej.

Interesującą pozycję z zakresu tworzenia i rozumienia metafor stanowi rozprawa Małgorzaty Muszyńskiej (1999) *Metafory w edukacji prymarnej. Koncepcja kształcenia wspomagającego rozwój zdolności interpretacyjnych dzieci 9–10-letnich*. Tematem badań autorki było wspomaganie rozwoju zdolności interpretacyjnych uczniów poprzez wyjaśnianie metafor. Metoda ta oparta została na ekspresji semiotycznej, wyrażanej w gestach, dźwiękach, wytworach plastycznych i werbalnych używanych do interpretacji metafor poetyckich. Muszyńska uważa, że metoda semiotyczna wspomaga rozwój zdolności interpretacyjnych metafor na szczeblu edukacji prymarnej, a w dalszych latach nauki stanowi podstawę kształcenia świadomości literackiej. Stopień rozwoju tych zdolności określony został na podstawie hierarchicznego układu poziomów rozumienia dzieła literackiego opracowanego przez E. Guttmejer (1982), zakładającego istnienie interpretacji faktycznej, baśniowej, refleksyjnej i symbolicznej. Podczas badań autorka zaobserwowała bardzo dojrzałe interpretacje i zachowania uczniów w czasie wyjaśniania tekstów poetyckich Joanny Kulmowej, T. Różewicza, J. Harasymowicza, D. Gellner. A oto przykłady wypowiedzi dzieci:

Interpretacja metafory *wesołość jak balon*. – *Dziś byłem wesoły i smutny. Wesoły: radość mi sprawił balon i wesoło się bawiłem. Smutny, bo balon pękł.* Mateusz K.

Interpretacja metafory *parasolki poezji z czerwonymi frędzlami metafor*. – *Parasolki poezji nie można kupić, tylko można ją sobie wyobrazić. Jest pełna fantazji. Jest pełna radości. Ma dużo przegód. Ona jest bardzo kolorowa.* Anita Ch.

Zdaniem autorki, zajęcia z tekstem literackim inspirowane metodą intersemiotycznego przekładu metafor w sytuacjach zadaniowych, bezstresowych rozwijają zdolności interpretacyjne uczniów oraz zainteresowanie twórczą działalnością językową. Można sądzić, że kształtowanie umiejętności językowych dzieci wymaga nie tylko aktywności i działania, lecz przede wszystkim stymulacji myślenia kreatywnego. Język staje się w tym procesie naturalnym tworzywem, służącym porozumiewaniu się w mowie i piśmie, oraz narzędziem i środkiem wyrażania własnych potrzeb, emocji czy najintymniejszych pragnień. Mogą one być wyrażane w dziedzinie plastyki, muzyki i ruchu, ale mogą też stać się inspiracją do zaprezentowania ich piękna i znaczenia przy użyciu słowa poetyckiego.

Współczesny psycholog Dawid Fontana (1998, s. 152) bardzo trafnie zauważył, że kreatywności powinno się uczyć już w rodzinie, i to jak najwcześniej. Zdaniem autora, „tak jak wszyscy nauczyciele są nauczycielami języka, bez względu na to, jakiego przedmiotu uczą, tak wszyscy nauczyciele są nauczycielami kreatywności”. Odnosi się

to do nauczycieli zarówno języka ojczystego, jak i plastyki czy fizyki. Istotne jest to, że nauczyciel zachęca i stwarza warunki do rozwoju kreatywności, nagradza za stawianie pytań nowych, czasem dziwnych, uznając niekiedy nawet odpowiedzi niezrozumiałe i trochę śmieszne. Źródła biograficzne osób wybitnych (I. Hadamard, J.A. Ponomariow) wykazują, że wielu znanych twórców muzyki, malarzy, reżyserów było wspieranym i stymulowanym w swojej dziedzinie aktywności bardzo wcześniej przez środowisko rodzinne i wychowawcze. Większość z nich dokonywała w dzieciństwie różnorodnych doświadczeń i przebywała w otoczeniu zachęcającym do zadawania pytań, wypróbowywania własnych pomysłów, eksperymentowania oraz realizacji zainteresowań i szczególnych talentów.

### 3.5. Psychologiczne podstawy i uwarunkowania rozwoju twórczości językowej

#### 3.5.1. Teorie rozwoju mowy

Spośród wielu psychologicznych koncepcji rozwoju mowy najbardziej znane są: psychoanaliza Z. Freuda wraz z psychospołeczną koncepcją E. Eriksona (nazywane inaczej psychodynamicznymi), poznawczo-rozwojowa teoria J. Piageta, behawiorystyczna teoria B.F. Skinnera, koncepcja humanistyczna oraz uczenia się społecznego.

Koncepcje *psychodynamiczne* kładły nacisk na odziedziczone, biologiczne popędy, opisując uprzednie doświadczenia jednostki jako determinanty jej przyszłego zachowania. Teorie te opowiadają się za tezą, że rozwój człowieka jest zdeterminowany prawami genetycznymi i przebiega w sposób nieciągły, a jest uzależniony w znacznym stopniu od środowiska. Według ich przedstawicieli, jeśli interakcje ze środowiskiem nie zaspokajają podstawowych potrzeb biologicznych i społecznych, jednostka przechodzi kryzys psychospołeczny lub fiksację psychoseksualną.

Psychologiczne teorie *poznawcze* akcentowały głównie procesy myślowe: spostrzeganie, myślenie, rozumienie. Najbardziej znaną i wyczerpującą jest unikalna, doceniana współcześnie, poznawczo-rozwojowa teoria J. Piageta, odnosząca się do początku procesów poznawczych i inteligencji dzieci. Według tej koncepcji dzieci nabywają świadomości językowej, przechodząc przez cztery kolejne stadia. W czasie pierwszego z nich (0–2 lat) dziecko przejawia ograniczoną aktywność poznawczą oraz sensoryczno-motoryczną. Pełne interakcje z otoczeniem występują dopiero pod koniec fazy. Szybki rozwój języka i pojęć następuje w wieku od 2 do 7 lat, kiedy pojawia się wyraźny wzrost wrażliwości percepcyjnej oraz umiejętności posługiwania się obrazami umysłowymi w poznawaniu świata. Dziecko nie rozumie także zasady stałości i odwracalności operacji umysłowych – staje się to możliwe dopiero w stadium późniejszym (7–11 lat), kiedy uczy się ono klasyfikacji i porządkowania rzeczy oraz dostrzegania między nimi relacji. Dopiero w stadium operacji formalnych (11–15 lat) rozwija się myślenie abstrakcyjne, logiczne i naukowe.

*Behawiorystyczna* teoria języka (Turner, Helms 1999) zakłada, że interakcje ze środowiskiem wpływają na uczenie się oraz zachowanie jednostki. Bardzo istotne są

wzmocnienia i rodzaj bodźców. Twórca tej szkoły, B.F. Skinner, uważa, że jednostka uczy się metodą prób i błędów, aby uzyskać nagrodę. Przedstawiciele tego poglądu sądzą, iż opanowanie języka jest formą zachowania operacyjnego, podczas którego dzieci dołączają nowe słowa, przyswajane ze względu na własne potrzeby. Dzieci używają właściwych słów lub wyrażają się poprawnie pod względem gramatycznym, gdy rodzice stosują pozytywne wzmocnienia. Na ogół jednak opiekunowie dbają o to, aby wypowiedzi były zgodne z rzeczywistością, choć nie zawsze poprawne językowo.

Teoria *uczenia się społecznego* uważa za najważniejsze opanowywanie języka przez obserwację i naśladowanie dorosłych. Szczególnie ważne są tu werbalne interakcje dzieci z otoczeniem oraz uczenie się przez obserwację. Albert Bandura i inni psychologowie społeczni uważali, że uczenie się jest możliwe bez jakichkolwiek zewnętrznych wzmocnień. Koncepcja uczenia się społecznego koncentruje się na wzajemnym oddziaływaniu wewnętrznych stanów poznawczych jednostki z jej zachowaniem. Przeciwnicy tej teorii uważają jednak, że choć naśladowanie występuje, to nie jest ono centralną formą opanowywania języka. Dzieci często naśladują mowę dorosłych, ale także przekształcają wypowiedzi według własnego uznania. Poznawcza teoria uczenia się społecznego opiera się na następujących zasadach:

1. Ludzie i środowisko stale wchodzą ze sobą w interakcje. Inaczej mówiąc, wywieramy tak duży wpływ na otoczenie, jak ono wywiera na nas.
2. Możemy uczyć się poprzez obserwację bez natychmiastowego wzmocnienia zewnętrznego.
3. Uczenie się i nabywanie wiedzy musi być odróżniane od wykonywania. Wzmocnienie może nie być niezbędne dla zachowania, którego celem jest przyswojenie sobie czegoś; jest ono jednak ważne w kierowaniu i wywieraniu wpływu na nasze codzienne zachowania.
4. Nasze oczekiwania poznawcze i spostrzeżenia wywierają wpływ na to, co robimy, a nasza świadomość konsekwencji danego zachowania oddziałuje na wybór określonego zachowania.
5. Jesteśmy aktywnymi odbiorcami informacji, a nie jak sądzą behawioryści, osobami reagującymi w sposób mechaniczny. Dzięki istnieniu i funkcjonowaniu procesów poznawczych angażujemy się w samoregulację, oceniając i kontrolując swoje zachowanie. (Turner, Helms 1999, s. 60).

Teoria *biologiczna* (transformacyjno-generatywna) o genetycznym podłożu rozwoju języka i ideach wrodzonych została opracowana przez Noama Chomsky'ego. Głosi ona, że mózg ludzki jest tak zaprogramowany, iż umożliwia jednostce rozumienie i tworzenie języka dzięki systemowi nazwanemu wrodzonym mechanizmem opanowywania języka. Zdaniem twórcy tej koncepcji,

tym, co dziecko przyswaja, nie są konkretne zwroty i wyrażenia, które mogłoby przejąć od otoczenia w postaci „nawyków językowych”, lecz abstrakcyjne reguły generatywne, które pozwalają na wytwarzanie nieskończonej liczby zdań poprawnych pod względem gramatycznym, w tym także zdań zupełnie nowych, których dziecko nigdy przedtem nie słyszało (za: Shugar, Smoczyńska, red. 1980, s. 22).

Według Chomsky'ego, mechanizm twórczego aspektu języka, któremu gramatyka generatywna przypisuje centralne znaczenie, funkcjonuje dzięki uniwersalnej wiedzy, przekazywanej genetycznie i umożliwiającej przyswajanie abstrakcyjnych reguł

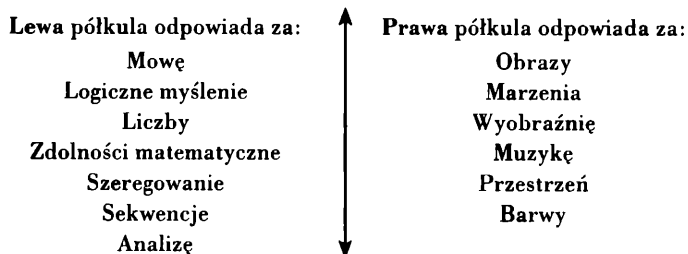
językowych z wypowiedzi otoczenia. Bez tej wiedzy opanowanie języka byłoby niemożliwe, ponieważ dziecko nie mogłoby stworzyć produktywnej, abstrakcyjnej gramatyki, gdy wypowiedzi dorosłych są bardzo niedoskonale i pełne odchyleń od normy językowej. Do ważnych osiągnięć teorii generatywnej języka należy także rozróżnienie między kompetencją językową (wiedzą o regułach rządzących językiem) a wykonaniem językowym, czyli wiedzą o sposobach używania języka w procesie komunikacji. Sama działalność językowa (kompetencja) uwarunkowana jest jednak wieloma innymi czynnikami, m.in. właściwościami psychicznymi (cechami myślenia, pamięci, uwagi) oraz fizycznymi (np. zdrowiem, sprawnością aparatu mowy dziecka). Innym ważnym skutkiem działalności generatywistów było zwrócenie uwagi na ogromne znaczenie składni w procesie rozwoju języka i przypisanie jej funkcji centralnej w jego opanowaniu. Teoria Chomsky'ego przypisuje także duże znaczenie składowym częściom zdań, czyli ich strukturze powierzchniowej i głębokiej (opartej na wnikliwej analizie językoznawczej), mniejszą zaś zdolności łączenia dźwięków i słów w określone struktury gramatyczne.

Teoria *humanistyczna* podkreśla unikatowość jednostki, jej osobistych możliwości i motywów działania (por. szerzej rozdz. 2.1). Według humanistów zachowanie jednostki nie jest zdominowane przez nieświadome siły ani środowisko zewnętrzne. Ludzie są wolni i twórczy, zdolni do rozwoju i samorealizacji. Teoria ta znajduje coraz szersze zastosowanie także w wychowaniu dzieci, zwłaszcza przez wspieranie takich form aktywności, które prowadzą do rozwoju indywidualnych zainteresowań i uzdolnień, a w przyszłości do realizacji własnych celów.

### **3.5.2. Psychofizjologiczne determinanty rozwoju twórczości**

Współcześni badacze układu nerwowego człowieka twierdzą, że mózg wzrasta zarówno pod wpływem odżywiania, jak i stymulacji środowiskowej (Aitchison 1991). Wczesne wzbogacanie środowiska i doświadczenia we właściwym momencie dzieciństwa zwiększają rozrost tkanki nerwowej, w tym także liczbę neuronów i ich połączeń w mózgu, które powodują rozwój takich złożonych procesów, jak pamięć, myślenie, uwaga, spostrzegawczość czy uczenie się. Szczególnie ważna jest ilość połączeń dendrytowych, działających na zasadzie anten zbierających impulsy wysyłane przez inne neurony. Wpływ doświadczenia i stymulacji środowiskowej poszerza i wydłuża ścieżki prowadzące do różnych obszarów mózgu, dzięki czemu nasze uczenie się jest bardziej efektywne (Dryden, Vos 2000).

Inne badania neurologiczne (Fisher 1999) dowodzą, że sam mechanizm tworzenia opiera się na działalności prawej półkuli mózgowej, odpowiedzialnej za myślenie globalne, wyobraźnię i intuicję, natomiast zdolności myślenia analitycznego, krytycznego i oceniającego stanowią funkcję lewej półkuli. Obie półkule wspierają się i uzupełniają, choć ilość i jakość wszystkich procesów intelektualnych nie ma znacznego związku z aktywnością twórczą. Według współczesnych neuropsychologów (Gardner 1993) prawa półkula przetwarza informacje w sposób indukcyjny, holistyczny, lewa zaś logiczny, analityczny i sekwencyjny. Uogólniając, można stwierdzić, że lewa półkula mózgowa odgrywa główną rolę w posługiwaniu się *językiem, logiką, zdolnościami matematycznymi, porządkowaniem elementów* – prawa zaś odpowiada za *obrazy, wyobraźnię, przestrzeń, muzykę, rytm i rym*. Zadaniem pedagogów jest dbałość o rozwój obu półkul, a więc nie tylko myślenia logiczno-analitycznego, lecz także wyobraźniowo-intuicyjnego.



Rys. 3.2. Półkule mózgowe (wg Dryden, Vos 2000, s. 130)

Najbardziej odpowiedzialny i najściślej wiążący się z rozwojem języka jest ośrodek Broca, położony w lewej półkuli mózgowej. Kieruje on ruchami warg, szczęk, podniebienia miękkiego, języka i strun głosowych, koordynując ich pracę w czasie mówienia. Uszkodzenie tego ośrodka powoduje słabsze rozumienie i powolność mowy. Innym, ważnym dla procesu rozumienia języka obszarem mózgu jest położony również w lewej półkuli mózgowej ośrodek Wernickego. Jeśli dochodzi do jego uszkodzenia, mowa pozostaje płynna, lecz nie zawiera znaczących treści. Trzecim obszarem mózgu istotnym dla rozwoju języka jest pęczek łukowaty, łączący ośrodek Broca i Wernickego – to on wpływa na tworzenie i pamiętanie wypowiedzi.

Nasz umysł może być twórczy i nieustannie się uczyć – od urodzenia aż po kres życia. Zmienia się w sposób pozytywny, jeśli znajdujemy się w stymulującym otoczeniu, a podlega negatywnym przemianom, jeśli nie jest pobudzany (Dryden, Vos 2000, s. 132). Uczymy się i myślimy głównie dzięki temu, że widzimy, słyszymy, dotykamy, wachamy i działamy na różne sposoby. Dlatego naukowcy dzielą ludzi co najmniej na trzy grupy ze względu na preferowany styl uczenia się. Są to:

- Osoby bazujące na *kinestetyczno-dotykowym* sposobie pracy – najlepiej przyswajają wiedzę, gdy są w coś zaangażowane, poruszają się i doświadczają. Takich ludzi jest 37%.
- *Wzrokowcy* (29%) – uczą się najszybciej, kiedy widzą obraz tego, co mają przyswoić, np. czytany tekst.
- Osoby preferujące *styl słuchowy* (34%) – wolą naukę poprzez dźwięk: muzykę i mowę.

Znawcy zagadnień twórczego myślenia i sposobów uczenia się uważają, że większość ludzi łączy trzy style pracy. Najlepsze wyniki myślenia osiągamy, jeśli jesteśmy zaangażowani w dany proces i możemy być aktywni. Najlepiej i najszybciej zapamiętujemy, kojarząc zdobywane informacje z poprzednimi lub łącząc je z silnie oddziałującym na nas obrazem. Sfera skojarzeniowa mózgu łączy ze sobą podobne elementy i przechowuje w „banku pamięci”. Współcześni badacze sprawności mózgu uważają, że najlepiej i najefektywniej myślimy lub zapamiętujemy treści, jeśli nasz mózg znajduje się w stanie gotowości i zarazem odprężenia (Dryden, Vos 2000, s. 171). Stan taki oparty jest na wykorzystaniu okresu, kiedy umysł znajduje się w stanie relaksu i pracuje na falach o niskiej częstotliwości (8–12 cykli na sekundę), nazywanych falami alfa. Odprężenie i dobre samopoczucie umożliwiają zwiększoną zdolność koncentracji, lepszą wydajność mózgu i twórczą aktywność jednostki. Osiągnięcie takiego stanu można uzyskać poprzez ćwiczenia relaksujące, medytację czy odpowiednią muzykę. Naukowcy

(T.W. Webb, G. Lozanov, Gordon i Breach) odkryli, że niektóre kompozycje muzyczne, np. barokowe, znacznie poprawiają zdolność uczenia się, ponieważ ich tempo odpowiada częstotliwości fal mózgowych. Odpowiednio dobrana muzyka staje się coraz częściej nieodłącznym elementem wielu kursów nauki języków obcych, treningu zajęć twórczych czy dramatycznych lub szybkiego uczenia się.

Umysł ludzki, jako skomplikowany mechanizm, potrzebuje znacznej ilości energii, aby prawidłowo funkcjonować. Energię tę czerpie z pożywienia – bogatym jej źródłem są świeże owoce i warzywa, pewne ilości nienasyconych kwasów tłuszczowych zawartych w olejach roślinnych oraz takie pierwiastki, jak żelazo, sód i potas. Jak wynika z dotychczasowych badań, ciało i umysł ludzki stanowią jedność. Ponadto stan psychiczny i sposób myślenia (pozytywny lub negatywny) odgrywa znacznie większą rolę w naszych zachowaniach niż powszechnie za taki uznawany poziom inteligencji.

Według Daniela Golemana (1997) uczucia i myśli tworzą tzw. *inteligencję emocjonalną*, od której sukces życiowy zależy aż w 80%, inteligencja ogólna wpływa jedynie na pozostałe 20%. Jak sądzi autor i jak potwierdzają ostatnie badania – cząsteczki uczuciowe wpływają nie tylko na nasz mózg, lecz także na pracę wszystkich układów organizmu. Dlatego sukces szkolny – a w przyszłości życiowy – zależy nie tylko od inteligencji, lecz przede wszystkim od umiejętności kontrolowania własnych emocji, zapału i wytrwałości w dążeniu do celu oraz zdolności do empatii i zachowań społecznych.

### 3.6. Proces kształtowania mowy dziecka

Rozwój języka każdego dziecka jest uwarunkowany biologicznie (dojrzałość narządów mowy, wzroku i ruchu podczas opanowywaniu pisma), a także kulturowo przez kontakt ze środowiskiem społecznym. Mimo różnic w osiągnięciu poszczególnych sprawności wszystkie jednostki przechodzą przez stałe etapy rozwoju mowy od gaworzenia do wypowiedzi jedno-, dwu-, a następnie wielowyrzawowych. Kolejność występowania poszczególnych etapów u różnych dzieci nie zawsze jest stała, czasem nawet dość odległa w czasie lub zachodząca na siebie. Przybliżone stadia tego rozwoju i odpowiadający im wiek życia prezentuje poniższa tabela:

Stadium językowe	Wiek
krzyk	od urodzenia
wokalizacja	6 tygodni
gaworzenie	6 miesięcy
wzory intonacji	8 miesięcy
wypowiedzi jednowyrzawowe	pierwszy rok
wypowiedzi dwuwyrzawowe	18 miesięcy
końcówki fleksyjne	2 lata
pytania, przeczenia	2 lata i 3 miesiące
budowanie rzadkich lub złożonych konstrukcji	5 lat
dojrzałe mówienie	10 lat

Tab. 3.1. Etapy rozwoju języka wg J. Aitchison (1991)

Znana koncepcja E.H. Lenneberga (1967, 1980) głosi, że w rozwoju i kształtowaniu języka występują etapy charakterystyczne dla wszystkich wrodzonych sprawności, czyli tzw. zegar biologiczny. Uzasadnienie tych faktów potwierdzają następujące sytuacje:

1. Zachowania uwarunkowane biologicznie pojawiają się wcześniej, nim stają się niezbędne. Dzieci zaczynają mówić, zanim staje się to konieczne dla funkcjonowania organizmu, mimo zaspokajania ich podstawowych potrzeb przez rodziców.
2. Pojawienie się mowy nie zostaje wywołane zdarzeniami zewnętrznymi, ale środowisko powinno być wystarczająco bogate, aby kształtowana mowa była właściwa.
3. Istnieje stała kolejność etapów rozwoju, zależna od wieku i innych aspektów rozwoju.
4. W przebiegu procesów uwarunkowanych biologicznie mogą występować okresy krytyczne, kiedy nie można już dziecka nauczyć danej umiejętności (Lenneberg 1980, s. 225–228).

Okresy krytyczne w rozwoju języka dotyczą trudności w opanowaniu sprawności mowy w stadium noworodka lub po okresie pokwitania (14–15 lat). Przykłady takich dzieci to Genie ze Stanów Zjednoczonych czy dzieci wilcze, które potwierdzają tezę o niemożności wyuczenia się w okresie późniejszym reguł gramatycznych, zwłaszcza syntaktycznych, mimo przyswojenia znacznego zasobu leksykalnego.

W polskiej literaturze językoznawczej problematyce kształtowania się mowy dziecka poświęcone zostały monografie opracowane przez językoznawców: L. Kaczmarka (1953), P. Smoczyńskiego (1955) i M. Zarebinę (1963). Najbardziej znane, upowszechnione przez Kaczmarka stadia rozwoju mowy – poza etapem przygotowawczym – wyodrębniają cztery okresy, przyjmując za podstawę formę językową wypowiedzi, czyli tekstu i komunikatu słownego przekazującego informację otoczeniu lub odbiorcy. Okresy kształtowania się mowy dziecka dzieli autor w następujący sposób:

- Okres melodii (0–1), kiedy dziecko posługuje się w procesie komunikacji z otoczeniem krzykiem lub płaczem, okrzykami naturalnymi, głosami artykulacyjnymi albo tworami onomatopeicznymi. Najbardziej znaną formą użycia jest w tej fazie modulacja głosu z towarzyszącą jej mimiką i żywą gestykulacją.
- Okres wyrazu, trwający od 1. do 2. roku życia. W tym czasie wypowiedź stanowią sygnały semantyczne jednoklasowe zbudowane z części lub całego wyrazu, a nawet wielu wyrazów, ale bez zastosowania reguł gramatycznych.
- Okres zdania (2–3), sygnału dwuklasowego. W tym czasie wylaniają się kategorie gramatyczne, wzrasta zasób słownictwa i ustala się system fonologiczny.
- Okres swoistej mowy dziecięcej (3–7). Dziecko posługuje się już rozbudowanymi sygnałami dwuklasowymi, mimo iż system ich stosowania nie jest jeszcze w pełni ukształtowany. Na tym etapie powstaje najwięcej specyficznych tworów językowych (na ogół neologizmów) i kształtuje się świadomość językowa. Kolejne okresy rozwoju mowy to: młodszy wiek szkolny (7–11 lat), który stanowi przedmiot zainteresowań autorki, i okres dorastania (12–18 lat), pozostający poza zasięgiem niniejszych rozważań.

W wieku szkolnym mowa dziecka – narzędzie społecznej komunikacji oraz poznawania świata – ciągle się doskonali. Rozszerza się jej funkcja symboliczna i związek z myśleniem, ukierunkowuje działalność i rozwój najistotniejszych funkcji poznawczych oraz całej sfery osobowości. Język ucznia rozpatrywany jako społecznie wytworzony system znaków (kod) i reguł określających sposób posługiwania się nimi podlega prawom fonologicznym, morfologicznym i składniowym. Na jego strukturę – dwuklasowy

system znaków – składają się trzy hierarchicznie uporządkowane podsystemy: fonologiczny, stanowiący podstawę artykulacyjną dźwięków mowy, semantyczny (znaczeniowy), obejmujący wyrazy, oraz syntaktyczny, dotyczący środków tworzenia z wyrazów zdań, które są samodzielnymi znakami złożonymi. W systemie syntaktycznym wyrazy jako elementy pewnych wartości słownikowych nabierają znaczenia w zależności od kontekstu wypowiedzi (Milewski 1975).

Poziom rozwoju języka dziecka w młodszym wieku szkolnym jest uzależniony od opanowania wszystkich części składowych tego systemu: sfery foniczno-artykulacyjnej, wpływającej na jakość zapisu i jego zgodność z treścią, zasobu leksykalnego, fleksji i składni, czyli gramatyki, oraz systemu stylistycznego. Język pisany ucznia rozwija się na bazie mowy ustnej i jest od niej całkowicie zależny, zarówno ze względu na zapis, jak i zasób słownictwa oraz opanowanie struktur składniowych. Pod wpływem ćwiczeń w mówieniu i nauki czytania język ten stopniowo doskonali się w mowie i piśmie, chociaż zdarzają się przypadki zniekształceń artykulacyjnych pochodzenia gwarowego lub wadliwej percepcji słuchowej, wywierające wpływ na zapis tekstu.

Opanowanie bardzo ważnego dla dziecka zasobu leksykalnego języka dotyczy takich głównych jego kategorii wyrazów samodzielnych, jak: części mowy nazywające (rzeczowniki, przymiotniki, czasowniki i przysłówki), wskazujące (zaimki), szeregujące (liczebniki) oraz wyrazów niesamodzielnych, będących wskaźnikami zespolenia zdań – przyimków, spójników, zaimków względnych. Zasób słownictwa i pojęć ucznia w wieku wczesnoszkolnym stopniowo bogaci się i poszerza, w zależności od jego doświadczeń, zainteresowań, rozwoju umysłowego, a przede wszystkim działań edukacyjnych. Badania psychologiczne (Wołoszynowa 1986) wykazały, że zasób leksykalny dziecka w tym okresie systematycznie wzrasta nawet dwu- i trzykrotnie, obrazując jego poziom intelektualny i stopień rozumienia świata.

Istotną rolę w kształtowaniu języka w ontogenezie odgrywa system syntaktyczny wraz z określonymi schematami składniowymi, m.in. formą kategorii gramatycznych wyrazów opartych na związkach zgody, rządu i przynależności – decydujących o logiczności i komunikatywności całej wypowiedzi (Klemensiewicz 1976; Strutyński 1998). Ważną rolę w strukturze zdania pełnią poprawnie użyte wskaźniki zespolenia (przyimki, spójniki, zaimki względne), określające relacje wzajemne wyrazów i scalające treści oraz wyrażające stosunki znaczeniowe zdań pojedynczych wchodzących w skład wypowiedzenia złożonego. Zasadniczy wpływ na rozwój całego systemu gramatycznego wywiera nauka szkolna, której głównym zadaniem staje się coraz bardziej precyzyjne przedstawianie myśli poprzez stosowanie zróżnicowanych kategorii gramatycznych części mowy w poprawnej strukturze składniowej. Duży wpływ na doskonalenie wypowiedzi ma nauka języka ojczystego oraz zdobywanie konkretnych wiadomości z gramatyki. Od opanowania tej wiedzy zależy świadome posługiwanie się językiem jako narzędziem myśli i odczuć – odpowiedzialność za jego formę zewnętrzną. W związku z narastaniem doświadczenia życiowego dziecka wzrasta i różnicuje się coraz bardziej zasób słownictwa w obrębie poszczególnych części mowy, poszerzając zakres treści o kategorie abstrakcyjne (Zarębina 1980, Gąsiorek 1991).

Językoznawcy i dydaktycy języka polskiego wypowiadają się zgodnie co do tego, że poprawne stosowanie niektórych form fleksyjnych wyrazów oraz związków frazeologicznych opanowują uczniowie znacznie później niż sam zasób leksykalny rozwijany pod kontrolą nauczyciela. Duże trudności mają dzieci także podczas konstruowa-

nia zdań złożonych ze względu na nieznamość zasad konstrukcji tego typu wypowiedzi oraz jeszcze małą sprawność logicznego myślenia. Zdaniem M. Przetacznikowej (1968), największą trudność sprawiają dzieciom konstrukcje zdań podrzędnie i wielokrotnie złożonych, ponieważ występują one rzadziej w ich mowie codziennej. Oddzielnym zagadnieniem, wiążącym się ze składnią, a szczególnie połączeniami zdań składowych, jest stosowanie znaków interpunkcyjnych. Problem ten był badany w literaturze pedagogicznej przez J. Malendowicz (1974), która wykazała bardzo dużą przydatność odrębnych ćwiczeń w konstrukcji zdań złożonych, komponowaniu wypowiedzi pisemnych i stosowaniu znaków interpunkcyjnych.

Należy tu podkreślić także wielkie znaczenie pracy dydaktycznej nauczyciela nad systemem stylistycznym języka, scalającym wszystkie pozostałe: fonetyczny, semantyczny i syntaktyczny. Określone normy tego systemu wpływają na poprawność, adekwatność i artyzm wypowiedzi. Sprawność językowa i merytoryczna prac dzieci w wieku wczesnoszkolnym polega głównie na adekwatności treści i słownictwa, jasności stylu, jego żywości, barwności w takich formach wypowiedzi jak: dialog, opowiadanie, sprawozdanie, opis – w których ważną funkcję pełni ekspresywność języka, a koniecznymi stają się środki artystycznego wyrazu oraz poprawne konstrukcje składniowe. Wszystkie sposoby wypowiedzi powinny cechować adekwatność językowa, polegająca na dostosowaniu wyrażań, zwrotów i zdań do przedstawianych treści oraz konkretnej formy wypowiedzi.

Badania nad wypowiedziami uczniów klas młodszych przeprowadzone przez Halinę Baczyńską (1965, 1974) wykazały, że duży zasób leksykalny i jego zróżnicowanie są uzależnione w znacznym stopniu od środowiska szkolnego. Autorka przedstawiła główne czynniki determinujące rozwój myślenia twórczego dzieci klas I–IV. Są to – oprócz środowiskowych – warunki edukacyjne, czyli właściwe przygotowanie i systematyczna działalność nauczycieli w tym zakresie. Według Baczyńskiej, wypowiedzi pisemne uczniów wykazują istnienie kilku typów twórczości dziecięcej: narratorskiej, typu logicznego nienarracyjnego, ekspresyjnego, artystycznego i plastycznego.

### 3.7. Społeczno-kulturowy aspekt rozwoju mowy

Język kształtuje się pod wpływem potocznej mowy otoczenia, dlatego dzieci w wieku wczesnoszkolnym bardzo różnią się stopniem jego rozwoju. Niektóre z nich operują bogatym słownictwem i sformułowaniami typowymi dla dorosłych, inne zaś nie umieją poprawnie przedstawić zdarzenia, posługują się źle zbudowanymi zdaniami, gestem i mimiką. Zadaniem nauczyciela jest likwidowanie braków i wad u wszystkich dzieci oraz takie rozwijanie ich języka, aby poprzez adekwatne słownictwo, właściwe konstrukcje składniowe oraz prawidłową wymowę mogły wyrażać własne przeżycia, myśli i doświadczenia. Spośród wielu różnorodnych form przedstawiania treści symbolicznych, np. ruchu, gestu, muzyki, najtrudniejsza jest mowa, której właściwe uformowanie umożliwia poprawne i sprawne wyrażanie myśli słowem. Dlatego tak istotne znaczenie odgrywają wcześniejsze wypowiedzi dzieci w postaci rysunku, wycinanki, melodii lub zabawy, a dopiero później mówienie i pisanie na dany temat.

Kształtowanie poprawnego języka jest ściśle uzależnione zarówno od rozwoju całego organizmu, jak i od uwarunkowań społecznych, a zwłaszcza kultury rodziny. Późniejsze opanowanie języka jest na ogół powtarzaniem i modyfikowaniem najwcześniejszych zachowań werbalnych, utrwalonego w dzieciństwie współdziałania mowy i umysłu. Dziecko dzięki językowi staje się aktywnym poszukiwaczem i eksperymentatorem – wykrywa i poznaje jego nowe funkcje, które potem wypróbuje w kontaktach społecznych. Działalność tę podejmuje samodzielnie przy minimalnym wsparciu dorosłych, bez większego wysiłku i nauczyciela. Istotny jest jednak kontakt z otoczeniem oraz uzyskiwanie odpowiedzi na zadawane pytania. Zdaniem wielu językoznawców i neurolingwistów wiek od jednego do pięciu lat jest decydujący w życiu dziecka – to okres największych zdolności językowych, podczas którego może ono przy małym nakładzie pracy nauczyć się jednego lub kilku języków, bez pomocy nauczyciela i studiowania gramatyki.

Z chwilą podjęcia nauki szkolnej i nabycia umiejętności czytania poszerza się zakres wiedzy i doświadczeń dziecka, zwiększa zasób słownictwa. Każdego roku przybywa mu od 700 do 1000 słów, obejmujących przeważnie to, co konkretne i bliskie (Polański 1982). Należy sobie zdać sprawę, że mowa i język są ściśle zespolone, choć się od siebie różnią. Mowa jest konkretnym, fizycznym aktem formowania i wypowiedzania dźwięków języka mówionego, zaś język stanowi system reguł gramatycznych i semantycznych, które nadają jej znaczenie. Rozwój języka dzieci 8–9-letnich, związany jest na tym etapie ze sprawnością umysłową i biegłością w operacjach formalno-logicznych czy też z kształtowaniem się pojęć oraz stosunków przestrzennych i czasowych. Rozwijanie i doskonalenie mowy dzieci w wieku wczesnoszkolnym wiąże się przede wszystkim z tworzeniem sytuacji wyzwających w sposób naturalny chęć mówienia oraz umożliwianie im wypowiedzi przez dostarczanie odpowiedniego słownictwa i sposobów konstrukcji zdań. W tym okresie język doskonalą się coraz bardziej, jako naturalny czynnik społecznej komunikacji między ludźmi. Szczególnie rozszerza się i wzbogaca funkcja symboliczna mowy w związku z bardziej dokładną i adekwatną percepcją rzeczywistości i właściwym w niej działaniem dziecka.

Najbardziej istotną zmianą i rezultatem nauki szkolnej na tym etapie rozwoju jest poznanie nowej postaci mowy – języka pisanego. Dobre opanowanie tego narzędzia komunikacji i działania wymaga jednak długotrwałych ćwiczeń słownikowo-frazeologicznych, składniowych i stylistycznych. Potrzeba umiejętności słuchania i rozumienia, a także posługiwania się mową skłania dziecko do ciągłego jej doskonalenia poprzez bogacenie słownictwa i struktur składniowych, umożliwiających lepsze i bardziej adekwatne działanie w otaczającej rzeczywistości. Za pośrednictwem języka wzbogaca się jego doświadczenie osobiste i społeczne oraz umiejętność wyrażania własnych myśli i uczuć. Dzieci bardzo chętnie uczestniczą w rozmowach i dyskusjach, a nawet relacjonowaniu ciekawych zdarzeń, wycieczek, filmów, przedstawień czy przeczytanej lektury. Wykorzystanie interesujących gier i zabaw w celu doskonalenia dialogów i monologów na podstawie tekstów literackich oraz twórczości plastycznej czy muzycznej staje się naturalnym procesem. Uczniom klas I–III łatwiej jest mówić o przeczytanych i usłyszanych faktach, niż samodzielnie formułować myśli, dobierając właściwe słownictwo i struktury składniowe. W toku opanowywania języka jako narzędzia myśli dziecko musi najpierw skojarzyć odpowiednio przedmioty, czynności i zjawiska z ich nazwami, a następnie uporządkować je i skategoryzować. Zdaniem M. Nagajowej (1977, s. 47):

język jest jednak nie tylko narzędziem nauki, lecz także przedmiotem poznania. W trakcie ćwiczeń w mówieniu i pisaniu uczeń zdobywa środki językowe na zapas, organizuje jakby pogotowie językowe, z którego będzie potem korzystał, łamiąc się z trudnościami nasuwających się myśli. [...] Doskonalenie języka jako narzędzia myśli na lekcjach ćwiczeń w mówieniu i pisaniu jest możliwe dzięki specjalnym zabiegom nauczyciela, które mają na celu wskazać uczniowi różnorodność środków językowych dla wyrażenia myśli i uczuć oraz wdrożyć do posługiwania się tymi środkami w sposób wybiórczy i świadomy.

Do obowiązków nauczyciela należy więc podsuwanie myślom treści i środków językowych dla ich wyrażenia. Konieczność porozumiewania się z innymi przy pomocy języka w różnorodnych sytuacjach życia codziennego oraz w szkole, stwarza wiele okazji do jego doskonalenia. Kształcenie to staje się tym istotniejsze, że różny jest poziom mowy środowiska społecznego i rodzinnego ucznia. Dziecko w wieku wczesnoszkolnym przyswaja sobie język – nie zawsze poprawny – m.in. poprzez naśladowanie osób kontaktujących się z nim. Dlatego jego mowa jest niedoskonała, a znaczną część zasobu leksykalnego stanowią wyrażenia potoczne.

W środowisku szkolnym wiele dzieci posługuje się tzw. mową uproszczoną, używając krótkich zdań o nieskomplikowanej budowie i ograniczonym słownictwie, przeważnie rzeczownikowym. Występuje w niej mało przymiotników, przysłówków i imiesłów, powtarzają się te same spójniki, a wymowa jest często niewyraźna i błędna. Według socjolingwisty Basila Bernsteina (1980, s. 566) dzieci posługujące się językiem uproszczonym (ograniczonym) najczęściej wywodzą się ze środowisk o niskiej kulturze umysłowej i językowej, mają trudną, nieustabilizowaną sytuację materialną lub pochodzą ze wsi. Posługiwanie się przez dziecko językiem rozwiniętym lub ograniczonym, jest, jego zdaniem, uwarunkowane społecznie i kulturowo, a charakteryzują je zawarte w nim znaczenia i wartości. Kod rozwinięty jest właściwy rodzinom o ustabilizowanej sytuacji materialnej, wyższej kulturze i wykształceniu; kod ograniczony powstaje w społecznościach i rodzinach biednych, o niskiej kulturze. Uczniowie posługujący się mową ograniczoną napotykają duże trudności w nauce szkolnej, nie potrafią dobrze czytać, nie rozumieją treści przeczytanych tekstów ani wypracowanej mowy nauczyciela. Bywa i tak, że uczą się czytanych tekstów na pamięć, choć nie kojarzą ich z żadną treścią. Tacy uczniowie są lekceważeni w szkole i odsuwani na margines albo odsyłani do szkół specjalnych, choć istotną przyczyną ich życiowych problemów jest nieosiągnięcie odpowiedniego do wieku stopnia sprawności językowej, najczęściej z winy szkoły. Zdarza się również, że dzieci dobrze rozwinięte w domu po przyjeździe do szkoły na skutek niewłaściwego postępowania nauczyciela nie osiągają wyższych umiejętności czy sprawności językowych. Wiele z nich nie rozumie czytanych tekstów, dysponuje bardzo ograniczonym słownictwem, ubogą wiedzą oraz słabą umiejętnością rozumienia i przetwarzania zdań i tekstów.

Zdaniem Bernsteina dzieci posługujące się mową uproszczoną mają takie same zdolności do nauki języka, jak wszyscy, ale najczęściej nikt nie zajmował się ich rozwojem, nie pobudzał ich uwagi czy spostrzegawczości, nie rozwijał wyobraźni i myślenia. Rzadko w związku z tym używają przymiotników czy innych wyrazów określających i mają trudności z werbalizowaniem swoich myśli. Bardzo często brak im poczucia bezpieczeństwa oraz uznania dla ich osiągnięć i rozwoju. A co najsmutniejsze, zaniedbań z okresu dzieciństwa – także językowych – nie można w pełni już nigdy nadrobić. Według Bernsteina każdy kod językowy proponuje inny układ podstawowych wartości.

Kod rozwinięty jest nastawiony na osoby i stosunki między ludźmi, natomiast ograniczony akcentuje jako wartość przedmioty, wymianę dóbr, stosunki ekonomiczne. Kod rozwinięty odznacza się elastycznością, możliwością wyboru różnorodnych struktur syntaktycznych, bogactwem i zróżnicowaniem słownictwa, synonimią oraz jasnym i poprawnym sposobem wyrażania myśli. Kod ograniczony stwarza małe możliwości wyboru, charakteryzuje się wąskim zasobem struktur syntaktycznych, ich sztywnością, brakiem precyzji myśli i słabym opracowaniem intencji i funkcji wypowiedzi. Zakłada także grupowe „my” nad „ja”, nie doceniając roli doświadczeń jednostki. Zakłada z góry, że ludzie są jednakowi, a role społeczne ustalone. Większość informacji przekazuje kodami pozawerbalnymi (mimiką, gestami, tj. symbolami wspólnymi dla całej grupy społecznej).

Badania socjolingwistyczne wykazały, że dzieci, które przyswoiły sobie kod uproszczony, używały przeważnie zaimków do wskazywania rzeczy, nie określały przedmiotów, nie potrafiły werbalnie przekazać swoich intencji. Natomiast uczniowie z opanowanym kodem rozwiniętym nazywają osoby i przedmioty, używają określeń i wyrażen modalnych (czasowników typu: chcieć, mieć, musieć). W rodzinach o niskiej kulturze, stosujących kod ograniczony, role jej członków są ustalone i rozdzielone z góry, natomiast w rodzinach ukierunkowanych na osoby każdy z członków ma prawo do własnej indywidualności, przedstawienia swoich racji i motywów działania. Dziecko zyskuje swobodę decyzji i możliwość regulowania stosunków z innymi za pomocą języka (Bernstein 1980, s. 557–576).

Uczniom posługującym się mową ograniczoną może pomóc tylko wrażliwy, umiejętnie postępujący nauczyciel, który rozumie i ceni inność ich kultury oraz ma świadomość trudności spowodowanych zmianą kodu językowego. Szkoła może wpłynąć na zmianę przyswojonego kodu, dostarczając dzieciom nowej wiedzy i nowych doświadczeń. Powinna także zwiększać możliwości posługiwania się językiem, poszerzać zasób słownictwa i struktur syntaktycznych. Często prowadzi to do zmiany systemu znaczeń, hierarchii wartości, sposobu pełnienia ról społecznych, a przez to również do ewolucji w strukturze osobowości.

Nieumiejętne postępowanie nauczycieli może stać się przeszkodą w rozwoju osobowości dziecka i przyczyną nieopanowania wielu sprawności, nawet czytania ze zrozumieniem. Powoduje to powstawanie trudności i niepowodzeń szkolnych, a w przyszłości może być przyczyną zahamowania awansu życiowego jednostki.

## 4. Nauczanie stymulujące rozwój dyspozycji twórczych uczniów

W prowadzonych przez autorkę badaniach jako jedną ze zmiennych niezależnych – oprócz metody synektycznej Wiliama Gordona oraz częstych ćwiczeń z zakresu myślenia dywergencyjnego – wykorzystano twórczą ekspresję werbalną. Systemy te zostaną zaprezentowane poniżej w szerszym zakresie, na tle całokształtu działań dydaktyczno-wychowawczych szkoły.

Inspiracją do weryfikacji wybranych metod stały się opracowania w polskiej literaturze pedagogicznej, psychologicznej i językoznawczej, m.in. M. Kielar-Turskiej (1988), M. Przetacznikowej (1993, 1994), H. Semenowicz (1966, 1973, 1980), W. Dobrołowicza (1995), E. Nęcki (1994, 2001), wykazujące możliwości oddziaływań dydaktycznych nauczycieli na rozwój kreatywnej postawy językowej dziecka, w tym rozumienie, werbalizację i ekspresywność wypowiedzi. Istotne jest także kształtowanie pojęcia zdania i poprawność tworzonej konstrukcji składniowych, zwłaszcza opartych na związkach przyczynowo-skutkowych, które w działalności edukacyjnej są ważne nie tylko ze względu na sposób porozumiewania się z otoczeniem, lecz jako niezbędny etap w formułowaniu i wyrażaniu myśli.

Poniżej prezentujemy znaną w Polsce i świecie koncepcję Nowoczesnej Szkoły Francuskiej Celestyna Freineta, której elementy wykorzystano w prowadzonych badaniach. Poglądy pedagogiczne autora *L'ecole moderne française* (1944) wywodzą się z idei Nowego Wychowania, kierunku zrodzonego na przełomie XIX i XX wieku, jako krytyczna reakcja na działalność tradycyjnej, zwerbalizowanej i sformalizowanej szkoły. Kierunek ten przyniósł nowy etap w dziejach odnowy wychowania oraz triumf pedagogiki twórczej aktywności. Nazwiska wielu znanych psychologów i pedagogów: J. Deweya, A. Bineta, O. Decroly'ego, R. Dottrensa i M. Montessori stały się symbolami nowego wychowania. Działalność ta stworzyła podstawy koncepcji szkoły twórczej, która uznała dzieciństwo za swoistą wartość autonomiczną, cechującą się wrodzoną aktywnością i potrzebą nieustannego działania. W związku z tym dziecko mogło zdobywać i rozszerzać swoje doświadczenia w nieograniczonym zakresie. Charakterystyczne credo pedagogiczne stanowiła wypowiedź Freineta na XV Kongresie Nowoczesnej Szkoły Francuskiej w Paryżu:

Postęp nauk przyrodniczych i technicznych zrobił ogromny skok naprzód w ciągu ostatnich lat. Ludzie poruszają się coraz szybciej, widzą coraz dalej, pracują z dokładnością mechaniczną i elektroniczną coraz bardziej oszalamiającą, a mimo to nie są szczęśliwi. [...] Wielki niepokój nęka serca i umysły ludzi stojących u progu przemiany świata, ponieważ postęp nauki i techniki nie idzie w parze z postępem humanizmu, który raczej zdaje się cofać. [...] Potrzebna nam jest nowa pedagogika na miarę naszej epoki, która wyjdzie z ciasnych murów tradycyjnej klasy – pedagogika z odpowiednimi pracownikami, odpowiednimi narzędziami i technikami, z maszynami do pisania i drukowania, z dokumentacją naukową, z gazetką szkolną i międzyszkolną korespondencją, ze spotkaniami dzieci, z pracą zespołową, ze spółdzielnią w każdej klasie, z użyteczną działalnością społeczną, z wywiadami, wycieczkami i referatami opracowywanymi przez same dzieci, z dziełami sztuki dziecięcej, muzyką, malarstwem, pięknem i serdecznością, z pełną radością i słońcem (Semenowicz 1995, s.20).

Punktem wyjścia procesu dydaktycznego w szkole Freineta stało się zapewnienie maksymalnego rozwoju indywidualnych możliwości dziecka i pobudzanie jego aktywności. Główną metodą uczynił autor ekspresję werbalną, która jego zdaniem – w sprzyjających warunkach – może stanowić element intensyfikujący procesy poznawcze i kontakty społeczne.

#### **4.1. Ekspresja językowa uczniów według koncepcji pedagogicznej Celestyna Freineta**

Celestyn Freinet (1896–1966) jest uważany za jednego z najwybitniejszych reformatorów szkoły, twórcę oryginalnej koncepcji pedagogicznej, nazywanej również Nowoczesną Szkołą Francuską Technik Freineta, która jest aktualnie najbardziej popularną odmianą szkoły aktywnej we Francji. Założyciel tej szkoły w swojej działalności pedagogicznej systematycznie dostosowywał zarówno treści nauczania, jak i techniki szkolne wraz z całym bogactwem nowoczesnych pomocy naukowych do postępu nauki i techniki. Podkreślał często, jak piszą o tym H. Semenowicz (1966, 1980) i A. Lewin (1986), że jego szkoła nie jest zamkniętym systemem pedagogicznym, lecz szerokim, oddolnym ruchem nauczycielskim. Jego zdaniem,

szkoła tradycyjna tłumi i ogranicza potrzeby komunikowania się z innymi, wyrażania siebie, ujawniania własnych zainteresowań i poglądów, narzuca uczniom treści i formy pracy niezgodne z ich zainteresowaniami, z ich pragnieniem dokonywania samodzielnych poszukiwań i samodzielnego działania (Freinet 1965, s. 143).

Współczesna szkoła powinna przygotowywać uczniów do twórczego życia w społeczeństwie, które wymaga aktywnego udziału członków w toku jego przemian. Aby rozwój wychowanków był wszechstronny, musi uwzględniać różnice indywidualne i wspierać dziecko w optymalnym urzeczywistnianiu jego uzdolnień, zainteresowań i postaw twórczych. Dlatego tak ważnym ogniwem tej działalności stała się spontaniczna ekspresja: plastyczna, werbalna, muzyczna i ruchowa. Szkoła tradycyjna mocno hamowała i ograniczała twórczą inicjatywę i działalność, nie uwzględniała naturalnych

potrzeb ucznia do ujawniania własnych myśli, uczuć i dążeń. Jak głoszą przedstawiciele postępowego nurtu pedagogiki, dziecko jest aktywne ze swej natury, zdolne do samodzielnej pracy i tworzenia wielu oryginalnych pomysłów, ale należy mu to umożliwić.

Głównym zadaniem Nowoczesnej Szkoły Francuskiej, szkoły Deweya oraz całego ruchu Nowego Wychowania była taka organizacja działalności dzieci, aby zapewnić im zupełną swobodę indywidualnego rozwoju, własnej ekspresji i twórczego działania. Szkoła Freineta uczyniła z ekspresji niezawodny środek pobudzania aktywności poznawczej i kształcenia czynnego języka uczniów w kontaktach ze środowiskiem społecznym i przyrodniczym. Najbardziej odpowiednią jej formę stanowiła zabawa, rozumiana jako działalność spontaniczna bez określonego pragmatycznego celu. Dużą wagę przywiązywano także do rozwoju wyobraźni twórczej i wrażliwości estetycznej kształtowanej przez kontakt z dziełami sztuki oraz aktywne uprawianie twórczości artystycznej. W nauczaniu języka ojczystego oznaczało to nie tylko zapoznawanie z utworami literackimi, lecz także dyskusje, tworzenie swobodnych tekstów oraz wypowiedzi w formie wiersza czy scenariusza do dramatyzacji. Lekcje łączące różnorodną aktywność: emocjonalną, intelektualną i działaniową, umożliwiały bowiem nie tylko pełne przeżywanie, lecz także kształciły zdolność wyobraźni, pamięć, myślenie i wolę uczniów.

Rola nauczyciela w klasie freinetowskiej wydaje się znacząca, jeśli weźmiemy pod uwagę fakt, że dziecko samo decyduje o ostatecznym kształcie swojej pracy, a korekta ogranicza się do rażących niedokładności i błędów językowych. Trzeźwa i życzliwa pomoc, a przede wszystkim obecność nauczyciela-wychowawcy, stają się konieczne ze względu na potrzebę tworzenia odpowiedniego klimatu swobody i wiary we własne możliwości, inspiracji do określonego rodzaju twórczej ekspresji, a później wspólnej ewaluacji tej działalności.

Założenia pedagogiki Freineta (1976) do dziś mają charakter społeczny, przezwyciężając indywidualistyczne tendencje nowego wychowania. Własne metody i techniki nauczania oparł on na pełnej aktywności, swobodnej ekspresji, zainteresowaniu pracą – zapewniając dzieciom maksymalny rozwój osobowości. Ekspresję i twórczość uważał za wyraz doświadczeń, myśli i przeżyć związanych z poznawaniem otaczającego środowiska. W swojej koncepcji pedagogicznej położył nacisk na: rozbudzanie twórczej aktywności dziecka poprzez kontakt ze środowiskiem, wychowanie przez pracę dobrze zorganizowaną, m.in. spółdzielnię i samorząd, włączanie w proces dydaktyczny form swobodnej ekspresji (słownej, plastycznej, muzycznej, technicznej). Szczególnie duże znaczenie przywiązywał do ekspresji werbalnej dziecka, dostrzegając w niej szerokie możliwości kształcenia myślenia i języka. Wiedział, że technika ta jest podstawą procesu aktywizacji uczniów i ich wychowywania oraz umożliwia komunikowanie innym własnych przeżyć i problemów. Oboje z żoną uważali, że stworzenie dziecku odpowiednich warunków do swobodnej ekspresji jest podstawowym zadaniem nowoczesnej szkoły, gdyż stwarza korzystne warunki dla naturalnej i zaangażowanej działalności dziecka, które w ten sposób lepiej poznaje siebie i innych, a także bogaci swój język.

Stanowi ona nie tylko

spontaniczną wypowiedź jego osobistych przeżyć i doznań, ale jednocześnie odbicie rzeczywistego świata, obrazy życia dziecka w środowisku oraz element intensyfikujący procesy poznawcze. W ten sposób ekspresja staje się nie tylko elementem emocjonalnym, ale również intelektualnym czynnikiem współdziałania społecznego. Poprzez ekspresję własną w takim

rozumieniu dziecko lepiej poznaje świat zewnętrzny – wypowiadając samo siebie, a jednocześnie uzewnętrzniając się, nawiązuje kontakt z rówieśnikami i dorosłymi, którzy je otaczają. Jest również ekspresja w swej funkcji wychowawczej jakąś próbą wiodącą do wykształcenia nawyków postawy twórczej w stosunku do różnych dziedzin życia (Semenowicz 1973, s. 13).

Twórca szkoły ludowej był propagatorem instytucji nowoczesnej, uwalniającej ucznia od niepokojów i napięć związanych z nauką. Jego zdaniem szkoła powinna być miejscem tworzącym klimat bezpieczeństwa oraz warunki do maksymalnego rozwoju osobowości dziecka. Szkołę należy traktować jako część społeczności, naturalne miejsce życia i działalności uczniów. Oryginalnym elementem pedagogicznej koncepcji Freineta była metoda wychowania przez pracę, umożliwiająca dziecku zdobywanie własnych doświadczeń w toku różnorodnej działalności, poprzez przeżycia i doświadczenia osobiste, pozwalające mu zrozumieć sens i wartość pracy. Zadanie to było realizowane także przez wprowadzenie do szkoły spółdzielczych form samorządności. Spółdzielnia klasowa stanowiła ogniwo łączące poszczególne dzieci z zespołem rówieśników współdziałających z nauczycielem. Plan pracy rocznej lub okresowej dla zespołu przygotowywał nauczyciel wraz z zainteresowanymi osobami, które mogły wybrać odpowiednie dla siebie zadania. Wykonywały je później samodzielnie lub w małych grupach na podstawie swobodnych tekstów, fiszek autokorektywnych, doświadczeń, referatów, prac plastycznych i technicznych.

Większość form pracy zbiorowej została zastąpiona przez pracę indywidualną uczniów pod kierunkiem pedagoga. Nauczyciel, jako osoba najbardziej kompetentna, wskazywał dzieciom odpowiednie materiały źródłowe, środki dydaktyczne, uzgadniał formę oraz prezentację wyników ich obserwacji i poszukiwań. Współdziałając z dziećmi stawał się ich doradcą, partnerem i przyjacielem. Indywidualny rozwój i tempo pracy dzieci stanowiły naczelną zasadę nauczania, a działalność uczniów oparta na fiszkach autokorektywnych była zróżnicowana w zależności od ich intelektualnego poziomu. W miejsce tradycyjnych podręczników wprowadzone zostały nowe, oryginalne techniki, do których należały:

- swobodne teksty, samodzielnie drukowane i poprawiane;
- wspólne redagowanie gazetki klasowej i szkolnej;
- różnorodne formy ekspresji twórczej: dramowa, plastyczna, muzyczna, ruchowa;
- referaty i zdobywane sprawności, jako środek rozwijania zainteresowań uczniów;
- korespondencja międzyszkolna, jako sposób poszerzania kontaktów społecznych;
- doświadczenia poszukujące, które umożliwiały samodzielną pracę dzieci;
- spółdzielnia klasowa, stanowiąca naturalną formę samorządności;
- wspólne planowanie pracy indywidualnej i zbiorowej przez nauczyciela i uczniów, a także jej samokontrola;
- praca indywidualna, przy pomocy fiszek autokorektywnych, w zakresie treści grammatycznych, ortograficznych i matematycznych.

W pedagogicznej koncepcji Freineta występuje także system działań wychowawczych i poznawczych, zespalających ekspresję dziecka z różnymi formami pracy indywidualnej i grupowej. Stosowane przez niego techniki realizują całokształt koncepcji pedagogicznej w sposób sprzyjający naturalnej, samoistnej motywacji do działania – w zgodzie z zainteresowaniami i potrzebami. Szkoła ma rozwijać wszystkie pod-

stawowe formy swobodnej ekspresji: ustną, pisemną, graficzną, muzyczną i fizyczną. Jej rolę określa Freinet jako potrzebę komunikowania innym oraz utrwalania swoich myśli i przeżyć. H. Semenowicz (1973) dostrzega w ekspresji ważną funkcję kształcąco-wychowawczą, ponieważ każda wypowiedź przekazuje informacje o życiu ludzi, ich zachowaniach i myślach, a także stosunku dziecka do nich. Spełnia ona również bardzo ważną funkcję terapeutyczną w przypadku różnorodnych zahamowań i napięć psychicznych. Dziecko przez swą wypowiedź uwalnia się od dręczących je myśli i przeżyć, którymi nie miało się z kim podzielić lub nie potrafiło ich przekazać.

Podjęta jako indywidualna wypowiedź uzewnętrzniająca podświadome warstwy psychiki, ekspresja umożliwia uwolnienie się od nagromadzonych, często zahamowanych i utrwalonych napięć psychicznych, pozwala na bardziej obiektywne spojrzenie na ukryte konflikty i przeżycia, a jednocześnie stanowi ważki czynnik kompensacyjny, wyrażający się możliwością przedstawienia w wyobraźni różnych nie spełnionych w rzeczywistości zamierzeń i pragnień. Tak wykorzystywana ekspresja ma poważne walory lecznicze, ponieważ pomaga w podniesieniu zaniżonego poczucia wartości i w przywróceniu równowagi między procesami pobudzania i hamowania, sferą intelektualną i emocjonalną (Semenowicz 1973, s.11).

W ten sposób staje się możliwe wyjaśnienie wszystkich nurtujących dziecko problemów oraz sposób udzielenia mu pomocy. Przykładem potrzeby zaprezentowania trudnych myśli i przeżyć jest wiersz dwunastoletniego chłopca, który nie mogąc doczekać się listu z domu, telefonuje do matki. Obcy głos nowej właścicielki mieszkania informuje go, że matka wyjechała kilka dni temu w nieznanym kierunku. Wtedy dziecko pisze po raz pierwszy wstrząsający wiersz o swoim smutku i cierpieniu pt. *Zabrali mi dom*.

Wieczorem, jesienią,  
w liściach, które unosi wiatr,  
dziecko nieruchome myśli o swoim losie,  
o swoim smutku, o swoim domu przy końcu ulicy,  
w którym się urodziło, który dziś straciło (za: Semenowicz 1995, s. 75).

Dla dzieci, którym brak naturalnych bodźców do uzewnętrznienia się, organizowana przez nauczyciela ekspresja stanowi upragnioną szansę otwarcia i wypowiedzenia się, a czasem wręcz wyrzucenia z siebie ciężących przeżyć. Wiele indywidualnych wypowiedzi skłania wychowawcę do późniejszych rozmów z dzieckiem. Dlatego zadania ekspresyjne w pewnym stopniu budzą odwagę uczniów i wzmacniają zaufanie do samych siebie. Metoda ta intensyfikuje wszystkie procesy poznawcze poprzez ich uzewnętrznienie i wprowadzenie elementów emocjonalnych, a także kształtuje aktywną postawę w stosunku do różnych poznawanych przez dziecko dziedzin życia.

Freinetowska koncepcja pedagogiczna zakłada, że dziecko w swym dążeniu do poznawania i rozwoju wypowiada się przy pomocy różnorodnych form, a więc malarstwa, słowa, rzeźby, muzyki, tańca czy form technicznych, w zależności od swoich zainteresowań. Pierwsze osiągnięcia dzieci pracujących według technik Freineta są – na ogół – słabe, nieudolne i ubogie w treść. Dopiero częste i długotrwałe ćwiczenia w danej dziedzinie doprowadzają je nawet do artyzmu. Wysoki poziom prac wychowanków zależy w dużym stopniu od nauczyciela i jego wysiłku oraz cierpliwości włożonej w tę działalność. Aby dziecko chciało i mogło się wypowiadać, opiekun musi ciągle wzbogacać jego doświad-

czenia i wyzwalać nowe, stymulujące wolę wypowiedzi przeżycia. Dlatego Freinet zaleca równocześnie korzystanie z bogactwa ekspresji słownej znanych pisarzy i poetów. Utwory wielkich autorów są potrzebne, aby

uzmysłowić dziecku, w jak różnorodny sposób język może opisać identyczne sceny, przedstawić podobne sytuacje, wywołać zbliżone nastroje, namalować portrety ludzi i zwierząt. Dziecko kształtuje i wzbogaca swój język tylko wtedy, gdy słyszy wkoło siebie ludzi mówiących językiem doskonałym i gdy czyta mistrzów słowa. Swobodne teksty nie mogą więc wystarczyć do nauki języka ojczystego i dziecko musi mieć stały kontakt z literaturą piękną o wysokim poziomie artystycznym (za: Semenowicz 1995, s. 63).

Freinet uważa, że w każdym dziecku, któremu stworzy się odpowiednie warunki, można obudzić drżące zdolności w określonej dziedzinie. Stosowanie w szerokim zakresie ekspresji słownej, muzycznej, ruchowej itp. może te zdolności wyzwolić, wykształcić wrażliwość na otaczające piękno i ułatwić tym samym właściwy odbiór dóbr kulturalnych oraz radość z ich rozumienia. Na ekspresji słownej, najbardziej docenianej spośród różnorodnych jej form, opiera się m.in. technika swobodnego tekstu. Ogromną wagę przywiązywał autor Nowoczesnej Szkoły Francuskiej do kształcenia twórczego języka i myślenia dziecka, gdyż język – jego zdaniem – wyraża nie tylko wewnętrzne przeżycia, ale jest przede wszystkim narzędziem komunikacji społecznej oraz sposobem poznawania świata. Pisał, że „język jest najbardziej ekspresywnym objawem życia” (za: Frankiewicz 1983, s. 38).

W rozwoju ekspresji słownej technika swobodnego tekstu nie tylko pozwala lepiej poznać i zrozumieć ucznia, lecz także umożliwia mu działanie twórcze prezentowane później grupie rówieśniczej. Ponadto ekspresja pobudza dzieci do szybszego podjęcia nauki czytania i pisania. Naturalna potrzeba uzewnętrznienia swoich przeżyć, zdobytych informacji, nadanie im odpowiedniej formy językowej, ciekawość jednych uczniów, by poznać to, co napisali inni, chęć przekazania swoich myśli i doświadczeń wszystkim kolegom – to sprzyja rozwojowi aktywności dzieci w procesie nauki czytania, pisania i myślenia. Swobodny tekst nie był uważany za zwyczajne wypracowanie szkolne, ponieważ mógł zostać wybrany do wydrukowania i opublikowania po wspólnym poprawieniu treści od strony rzeczowej i językowej. Powinien on odpowiadać kilku podstawowym wymogom:

- Musi wypływać z własnej chęci dziecka mającego coś do przekazania. Ma to ścisły związek z całokształtem pracy w szkole: im bogatsze jest życie klasy, tym ciekawsze pod każdym względem (wielkości, treści i formy) będą teksty dzieci.
- Powinien być dobrze wykorzystany w późniejszej pracy szkolnej, aby dziecko za jego pośrednictwem uzyskało pewną sumę wiadomości i umiejętności (Semenowicz 1995, s. 57).

Stosowanie swobodnej ekspresji w systemie technik Freineta stanowi spójny system nauczania i wychowywania. Twórca nowoczesnej szkoły opiera się na zasadzie wyzwalania tkwiących w dziecku potencjalnych sił twórczych poprzez jego aktywność w środowisku i otaczającym świecie. Ekspresja dziecka powinna służyć także celom nauczania, dlatego zadaniem nauczyciela jest dyskretne kierowanie jego zainteresowaniami i upodobaniami. Wymaga to niezwykłej cierpliwości, sumienności i taktu pedagogicznego, zwłaszcza ze względu na intymność przeżyć i szczerość dziecka.

W klasie freinetowskiej wszystkie utwory przyjmowane są z szacunkiem przez nauczyciela i zespół klasowy, który po uzasadnieniu wyboru, decyduje o ewentualnym opublikowaniu części z nich w gazetce klasowej, szkolnej lub wysłaniu do korespondentów. Taka wspólna krytyka nauczyciela i kolegów powoduje wzrost motywacji do pisania oryginalnych i ciekawych tekstów. Czas i sposób prowadzenia omawianych zajęć zależy od pomysłowości nauczyciela, warunków środowiskowych, wieku dzieci i profilu zespołu klasowego, a także ładunku emocjonalnego wywołanego jakimś szczególnym wydarzeniem czy przeżyciem (Freinet 1976). W organizacji zajęć można wyróżnić trzy główne etapy: tworzenie swobodnych tekstów, wybór najciekawszych prac przez głosowanie oraz zbiorowe opracowywanie i szlifowanie wybranych tekstów. Zwykle wyróżnia się następujące po sobie fazy:

- Uczniowie tworzą wypracowania na tematy, które ich najbardziej interesują, w dowolnej, nienarzuconej formie literackiej. Zdaniem Freineta najwartościowsze są te teksty, które powstają wtedy, gdy dziecko rzeczywiście odczuwa potrzebę wyrażenia swoich myśli i zakomunikowania ich innym. Jeśli w początkowej fazie niektórym uczniom brak pomysłów, nauczyciel przygotowuje zestaw tematów do wyboru. Dzieci mogą pisać zarówno w czasie zajęć szkolnych, jak i w domu. Z zasadą swobody w wyborze tematu wiąże się wytworzenie w czasie zajęć odpowiedniego klimatu, za który odpowiedzialny jest nauczyciel. Współdziałając z uczniami, pobudza ich do twórczego wysiłku, stwarza atmosferę utwierdzającą zaufanie do własnych pomysłów, zachęca wychowanków i pomaga im. Sprawia to, że dzieci są przekonane o należytych szacunku nauczyciela i kolegów do tworzonych przez nie tekstów.
- Drugi etap dotyczy czytania prac i wyboru najlepszych z nich przez głosowanie. Jeżeli klasa nie jest zbyt liczna, dzieci kolejno odczytują swoje utwory, a nauczyciel zapisuje na tablicy ich tytuły oraz imiona i nazwiska autorów. Gdy klasa jest bardzo liczna, czytanie tekstów odbywa się w dwóch etapach: najpierw uczniowie czytają swoje teksty w kilkusobowych zespołach i wyznaczają ten, który im się najbardziej podoba. Potem autorzy wybranych tekstów odczytują je głośno przed klasą i zapisują na tablicy tytuły. Wtedy cała klasa głosuje przez podniesienie ręki. Ten etap lekcji jest bardzo ważny, ponieważ wykazuje upodobania uczniów, a z drugiej strony przyczynia się w sposób naturalny do wyrobienia dobrego smaku i umiejętności uzasadniania swoich poglądów. Można wykorzystać także inne wersje zajęć: wspólny wybór tematu, indywidualną formę i treść oraz wspólny wybór formy i taki sam temat. Najczęściej uczniowie wybierają indywidualnie formę i temat wypracowania, np. opowiadanie, opis, sprawozdanie lub list.
- W trzecim etapie zajęć odbywa się zbiorowe czytanie i opracowywanie wybranych tekstów. Wybrany najlepszy tekst do wspólnej korekty zostaje zapisany na tablicy albo powielony dla wszystkich uczniów, a następnie odbywa się jego wspólna korekta.
- Po wykryciu, omówieniu i poprawieniu wszystkich najważniejszych błędów językowych i rzeczowych, uczniowie dyskutują nad treścią i kompozycją utworu, proponując autorowi zastąpienie niektórych wyrazów innymi, bardziej trafnymi lub pięknymi. Autor może wyrazić zgodę na proponowane zmiany merytoryczne i językowe lub uzasadnić swój punkt widzenia i nie wnosić zmian. Z pracą nad szlifowaniem tekstu wiążą się ćwiczenia leksykalne, które Freinet nazwał bardzo trafnie „polowaniem na słowa” – nauczyciel ma sposobność do powtórzenia, utrwalenia i rozszerzenia zasobu słownikowego i związków frazeologicznych, a także wiadomości z ortografii, gramatyki i stylistyki.

Szczególnie ważne są różnorodne zajęcia i ćwiczenia szczegółowe, związane z wykorzystaniem swobodnego tekstu. Należą do nich:

- zajęcia bezpośrednie związane z powielaniem tekstu do gazetki szkolnej oraz korespondencji międzyszkolnej: ilustrowanie, drukowanie, gromadzenie i wysyłanie korespondencji;
- zajęcia poszerzające treść opracowywanych tekstów, poszukiwanie danych w materiałach źródłowych w celu pogłębienia wiadomości, przygotowywanie referatów, wywiady środowiskowe itp.;
- ćwiczenia *stricte* językowe, np. słownikowo-frazeologiczne, gramatyczne i ortograficzne, nawiązujące bezpośrednio do tekstu; zadania bazujące na fiszkach ćwiczeniowych lub autokorektywnych.

Ten sposób prowadzenia zajęć uwzględnia wszystkie etapy dobrze zbudowanej jednostki metodycznej z przewagą treści językowych. Występują w ich toku ćwiczenia w mówieniu i pisaniu, czytanie głośne i ciche ze zrozumieniem, ćwiczenia słownikowo-frazeologiczne, nauka o języku – a w czasie lekcji z elementami synektyki – poszerzanie wiedzy i nauka o warsztacie pisarskim, zwłaszcza przez stosowanie odpowiednich środków metaforycznych. Na zajęcia swobodnego tekstu przeznaczona jest dwugodzinna jednostka lekcyjna, a stosowane regularnie raz w tygodniu stają się niezbędną metodą w realizacji materiału nauczania. Lekcje tego typu są bardzo lubiane przez dzieci, a prace często kontynuowane w domu. Twórczość dziecięca zaskakuje nas bogactwem ekspresji i niepowtarzalnością wyobraźni. Zarówno Freinet, jak i jego zwolennicy uważają, że ekspresja posiada wielostronne wartości: poznawcze, twórcze i terapeutyczne. Jest elementem wiążącym świat wewnętrzny człowieka, wraz z jego najbardziej intymnymi problemami, ze światem zewnętrznym, stanowiącym ich uwarunkowanie. Rozwiązywanie problemów osobistych odbywa się w sposób indywidualny, a zarazem zewnętrzny i obiektywny. Dzięki ekspresji dziecko przestaje być biernym obserwatorem, staje się kreatorem. Przekształcając świat, zmienia także własną osobowość, dlatego tak wielką rolę przypisuje twórca naturalnych metod wychowania inspiracji „doświadczeń poszukujących” w środowisku, które stanowią pomoc w samodzielnym rozwijaniu indywidualności ucznia.

Najistotniejszą cechą koncepcji pedagogicznej C. Freineta jest stworzenie atmosfery pracy sprzyjającej rozwojowi dziecka, a zwłaszcza uwolnienie go od napięć i przykrych przeżyć związanych z przymusem, rygiorem i autokratycznym „dyrygowaniem”. Dlatego wiele uwagi poświęca jej twórca swobodnej twórczości i niewymuszonemu wyborowi zadań, indywidualnej pracy oraz wspólnie podejmowanym decyzjom. Nauczanie w Szkole Freineta odbywa się bez ocen szkolnych. Efekty pracy uczniów, ich sukcesy i porażki omawiane są pod koniec tygodnia z rodzicami, którzy są współtwórcami tych osiągnięć oraz całego procesu edukacyjnego. Szanując uczucia i myśli dziecka, szkoła ta czyni wszystko, aby praca była przyjemnością, a nie przymusem.

Zaprezentowane tu problemy przedstawił autor w rozprawie *Niezmiennie prawdy pedagogiczne* (Freinet 1976), z których jedna głosi, że „każda jednostka pragnie sukcesu, a niepowodzenie jest hamulcem i niszczycielem zapału”. Dzieci zniechęcone do szkoły często szukają powodzenia w innych, nie zawsze właściwych, dziedzinach. Jego zdaniem „poszanowanie godności osobistej uczniów, którzy nawzajem szanują swoich nauczycieli, jest jednym z podstawowych warunków odnowienia szkoły”. Postuluje wprowadzenie do szkoły zasad demokratycznych. Podkreślanie swojego auto-

rytetu przez ostre zakazy jest zawsze zmuszaniem dziecka do biernego posłuszeństwa. „Poczucie niższości i winy, jakie dziecko odczuwa, jest głęboko poniżające. Jest na pewno jedną z zasadniczych przyczyn niepowodzeń szkolnych”. Inna ważna prawda przypomina, że „ani dziecko, ani dorosły nie lubią kontroli i kary”, które zawsze odczuwa się jako ujmę dla godności osobistej, szczególnie wtedy, gdy odbywa się to publicznie. Każda praca powinna być umotywowana, aby można ją było wykonywać z radością i przyjemnością. Nikt nie chce ponosić wysiłku bez znajomości *celu i potrzeby pracy*. Lekcje swobodnego tekstu stwarzają możliwość działania wynikającego z naturalnej potrzeby wypowiedzenia się i chęci porozumienia się z innymi ludźmi. Dzieje się tak wówczas, gdy dziecko pisze interesujące opowiadanie do gazetki szkolnej, korespondentów czy kolegów, drukuje, rysuje i wykonuje doświadczenia lub przygotowuje referat na ciekawy temat.

Można stwierdzić, że podstawowe założenia pedagogiki Freineta wiążą się ściśle z poglądami przedstawicieli progresywizmu i Nowego Wychowania (E. Claparede’a, O. Declory’ego, J. Deweya, M. Montessori), ale równocześnie wybiegają w przyszłość, gdyż przedstawiają problemy wychowania szerszej i nowocześniejszej. Dotyczy to zwłaszcza podstawowych założeń tej koncepcji, czyli oparcia procesu wychowania i nauczania na zainteresowaniach i życiu dziecka; jego ekspresji, doświadczeniach i przeżyciach oraz uczynieniu z nich głównych założeń celowej edukacji. Nie oznacza to jednak pozostawienia wychowankowi całkowitej swobody – jego rozwój jest ukierunkowywany, osobowość kształtowana w sposób świadomy i zorganizowany, ale uwzględniający jego własną aktywność. W tworzenie atmosfery pracy sprzyjającej rozwojowi dziecka ważna jest współdziałająca i wspomagająca postawa nauczyciela. Freinet odrzuca zdecydowanie dyscyplinę formalną, zewnętrzną i proponuje oparcie się na funkcjonalnej organizacji działalności wspólnoty szkolnej.

Największym osiągnięciem prezentowanego systemu jest przekroczenie jednostronności progresywizmu i znaczna rezygnacja z doświadczeń szkoły tradycyjnej. W modelu tym współwystępują nauka i twórcza praca, zabawa, nowoczesne urządzenia techniczne i wytwory sztuki dziecka. Indywidualny wysiłek przeplata się z działalnością zespołową, a także dyscypliną opartą na świadomym wypełnianiu podjętych zadań i obowiązków. Wartość tej koncepcji polega również na tym, że była i jest ona nadal realizowana, inspirując do dziś ogromne rzesze nauczycieli we Francji i poza jej granicami. Według freinetowców, proces nauczania musi mieć charakter podmiotowy, a zdobywanie wiedzy wiązać się z ekspresją, satysfakcją i zadowoleniem, a nie ciągłymi stanami stresu i przykrych napięć emocjonalnych. Pedagogika ta wyraża głęboki szacunek dla myśli, zainteresowań, uczuć, potrzeb i dążeń dzieci oraz rozwoju całej ich osobowości. Uwzględniając możliwości i doświadczenia najmłodszych członków społeczeństwa apeluje do ich inicjatywy i aktywności, aby można było przygotować ich także do życia w przyszłości. Chce uczynić z nich ludzi zdolnych, wyposażonych w umiejętność samodzielnego myślenia, uczenia się i korzystania z dóbr kultury. Pragnie rozwijać ich wszechstronnie, wydobywając to, co twórcze, wartościowe i piękne. Można stwierdzić, iż w kontekście wymagań stawianych współczesnej szkole jest to pedagogika głęboko humanistyczna, otwarta na problemy społeczeństwa i własnego środowiska, a jednocześnie nowoczesna i twórcza.

## 4.2. Metoda synektyczna a twórcza aktywność uczniów

Jedną z najbardziej interesujących koncepcji twórczej pracy w rozwiązywaniu praktycznych zadań w życiu codziennym i szkolnictwie jest metoda synektyczna, opracowana w swej klasycznej postaci przez Williama J.J. Gordona i zaprezentowana w rozprawie pt. *Synectics. The development of creative capacity* (1961). Pojęcie synektyki wywodzi się z języka greckiego – słowo *syn* znaczy ‘powiązać’, zaś *ectics* ‘różne elementy’. Sam proces synektyczny można określić słowem *synekticos*, co znaczy ‘trzymający razem’, ‘obejmujący’. Oznacza to łączenie różnych elementów, na zewnątrz niemających ze sobą nic wspólnego, ale posiadających jakąś jedną wspólną cechę. Zaproponowany przez autora termin *synektyka* obejmuje szeroko *pojętą teorię i metodykę pracy twórczej, która opiera się na łączeniu istniejących już wcześniej, odrębnych komponentów*. Największą przeszkodą w stosowaniu tej metody jest to, że bardzo trudno jest odszukać właściwe elementy, ponieważ stanowią one istotę problemu i dopiero mogą zostać wyznaczone. Zdaniem Gordona, największą zaletą synektyki jest wykorzystanie myślenia metaforycznego i przez analogię do zrozumienia problemu oraz opracowania jego skutecznego rozwiązania. Myślenie przez analogię należy rozumieć jako działanie poznawcze, polegające na poszukiwaniu podobieństwa między elementami zadania oraz analogicznymi przedmiotami i zjawiskami występującymi w rzeczywistości (Biela 1981, s. 13). Wnioskowanie przez analogię przebiega od szczegółu do szczegółu. Treścią tego myślenia jest zawsze orzekanie o jakiejś pojedynczej, szczegółowej cesze, zdarzeniu lub stanie rzeczy w danej sytuacji albo też występowaniu danej cechy, zdarzenia lub stanu rzeczy w nowej sytuacji. Metoda synektyczna polega głównie na organizowaniu rozwiązywania problemów twórczych przez kilkusobowe grupy, zawierające w swoim składzie różnorodne osobowości. Z obserwacji procesu synektycznego wynika, że daje on podstawę do rozwijania i wyszukiwania nowych rozwiązań, ich wartościowania i oceny.

Główną zasadą stosowaną podczas konstruowania synektyki było odrzucenie utartych reguł i niepodważalnych prawd. Jako kolejną regułą przyjęto tworzenie w działaniu grupowym. Okazuje się, że w toku pracy przy użyciu metody synektycznej grupa osób średnio uzdolnionych może osiągnąć wyniki, które są niemożliwe do uzyskania indywidualnie. Według W. Gordona (1961) i jego następcy George M. Prince’a (1970) praca w zróżnicowanej grupie, z przewagą specjalistów i osób kierujących, uzyskuje lepszy rezultat dzięki właściwemu wykorzystaniu szczegółowej wiedzy członków zespołu. Całość procesu synektycznego można określić jako twórcze rozwiązywanie problemów – od ich analizy i propozycji przypuszczalnych rozwiązań aż do rozwijania i tworzenia nowych idei i pomysłów. Proces ten działa głównie przez zajęcia typu: zgadywanie, życzenia, „wycieczki umysłowe”, stosowanie odległych i luźno powiązanych analogii, improwizowanie oderwanych i niezwiązanych z tematem skojarzeń oraz swobodne myślenie pozornie mało wiążące się z aktualnym problemem. Często odkryte związki, które wydają się bardzo odległe, sygnalizują nowe, atrakcyjne ścieżki myślowe. Na ogół zajęcia odbywające się w luźnej atmosferze, bez narzucania porządku i dyscypliny, okazywały się bardziej efektywne niż te ukierunkowane, kiedy lider grupy wprowadzał dyscyplinę i ład. Przypuszczalnie działało się tak ze względu na możliwość zwiększonej kreatywności myślowej jej członków w atmosferze bezstresowej aktywności, dalekiej od usztywniającego ładu.

Podstawę synektyki stanowi założenie, które można streścić następująco: twórczość polega na łączeniu elementów pozornie odległych i niemających ze sobą nic wspólnego. Nowe spostrzeżenia, pojęcia i struktury tworzą inne, użyteczne całości, które są szczególnie ważne w stymulowaniu umysłu do swobodnych, twórczych skojarzeń. Twórcy tej metody uważają jednak, że nie istnieje oddzielna forma myślenia twórczego podczas wymyślania nowych idei, lecz jest to normalny proces uczenia się ze szczególnym akcentem na kojarzenie i łączenie zrozumiałego ze niezrozumiałym; wiązanie użytecznych składników problemu z analogicznymi, abstrakcyjnymi. Zachodzący proces myślowy polega na zestawieniu nowego ze znanym i zrozumiałym, aby osiągnąć nowy efekt, pomysł – nieznany tylko odkrywcy lub całemu światu.

Synektyka jako metoda kieruje się określonymi sposobami postępowania. W toku zgłębiania nowego problemu należy dążyć do jego oswojenia, czyli do osiągnięcia takiego stanu, w którym pojawi się on w innym niż dotąd świetle, wyda się znany, prosty, posiadający zupełnie oczywiste cechy. Zamienianie znanego, zwyczajnego na dziwne stanowi zazwyczaj pierwszą fazę w zadaniach z dobrze znanymi problemami, które wymagają przezwyciężenia sztywności myślenia i takiego przeformułowania, które powoduje spojrzenie na nie z innego punktu widzenia. W sytuacjach dobrze znanych najtrudniejsze jest dostrzeżenie problemu i pytań, a także stworzenie dystansu do zastanej sytuacji problemowej. Sesja synektyczna przebiega według pewnych, określonych etapów. Pierwszym jest sformułowanie zadania i przyjęcie tego, co w zadaniu jest oczywiste. Jeśli problem jest nowy, najpierw dochodzi do przekształcenia „niezwykłego w zwyczajne”, znane. Następnym krokiem staje się określenie zadania, a w ostatniej, końcowej fazie przekształcenie dobrze znanego problemu w coś nieznanego i ostatecznie uzyskanie nowego rozwiązania.

W pierwszym stadium zadanie bywa określone poprzez dyskusję lidera z uczestnikami, natomiast w kolejnym osoby kierujące oraz uczestnicy proponują nasuwające się, przygotowane rozwiązania, które jednak na ogół nie wnoszą niczego nowego do problemu. Umożliwiają one pozbycie się pomysłów pospolitych. Następną fazą ułatwia członkom grupy zrozumienie zadania, które zostaje poddane analizie wyjaśniającej wszystkie wątpliwości. Celem ostatniego stadium działania jest uzyskanie nowego rozwiązania przez przekształcenie „zwyczajnego w niezwykle”. Do tego konieczne jest pozbycie się schematów i rutynowych działań – dokonuje się to przez kolejne modyfikacje z zastosowaniem czterech określonych schematów umysłowych, nazywanych analogiami. Są to:

- 1. Analogia personalna** – obejmuje identyfikację z problemem lub jego elementami. Poprzez utożsamianie się z zadaniem można lepiej zrozumieć jego istotę i wypróbować wygenerowane pomysły rozwiązań. Ten rodzaj analogii jest wysoko cenionym mechanizmem synektycznym, zwłaszcza w edukacji (Nęcka 1984, 1987; Góralski 1989, Magierska 1977). Istotą tego procesu jest zaangażowanie emocjonalne osób rozwiązujących określony problem, podczas którego występują większe możliwości dostrzegania rzeczy z innej perspektywy, w nowy, szczególny sposób, poprzez własne odczucia. W swoim mechanizmie analogia personalna jest bardzo podobna do dramy (Way 1990, Pankowska 1997). W prowadzonych przez autorkę badaniach często wykorzystywano ten rodzaj analogii w czasie pracy nad opowiadaniem i opisem na podstawie obserwacji osób, rzeczy, zwierząt, przedmiotów oraz tekstu literackiego, swobodnej wypowiedzi, dialogu itp.

2. **Analogia prosta** – to poszukiwanie podobieństw bezpośrednich, opartych na skojarzeniach zmysłowych. Polega ona na znalezieniu w otoczeniu odpowiedniego obiektu, rozwiązania lub konstrukcji funkcjonujących lub opartych na zasadach, które można przenieść do rozwiązywanego zadania. Tworzenie tego rodzaju analogii wiąże się ze świadomą pracą umysłową, percepcją i wyobrażeniami.
3. **Analogia symboliczna** – działa na zasadzie podobieństw abstrakcyjnych, opartych na metaforach, symbolu oraz skojarzeniach nadających się szczególnie do syntezy problemu. Tego typu analogia pozwala na operowanie syntetycznym symbolem złożonego problemu lub zjawiska. Zastępczy symbol opisywanych zjawisk jest ogniwem wiążącym rzeczywistość z poszukiwanym modelem rozwiązania. Analogia symboliczna, jako metoda heurystyczna, wyraża to, co znane, i to, co niewiadome. Zawiera ona elementy czytelne, jak również nieokreślone i wieloznaczne. Posługują się nią bardzo często poeci, choć, jak wiadomo, rezultaty działań poetyckich są bardzo nieścisłe. Prawie zawsze posiadają jednak walory poznawcze i estetyczne.
4. **Analogia fantastyczna** – czyli poszukiwanie podobieństw poprzez wykorzystanie inspirującej roli fantazji, marzeń i życzeń. Często bywa ona określana jako życzeniowa, ponieważ dzięki niej można łączyć ze sobą sprzeczne zjawiska, uzyskując tym samym nietypowe rozwiązania. Do sytuacji takiej dochodzi poprzez zburzenie konwencjonalnych zasad oraz form typowych dla danego przedmiotu. W czasie tworzenia tej analogii wykorzystuje się takie procesy psychiczne, jak marzenia senne, fantazjowanie oraz sytuacje baśniowe. W tym czasie słabnie kontrola logiczna i racjonalna umysłu, a wówczas przestają mieć znaczenie prawa natury.

Gordon uważa, że szczególnie efektywne i wskazane jest rozpoczynanie pracy nad „wyobcowaniem” problemu od poszukiwań analogii fantastycznej. Aby stworzyć szansę rozwiązania podjętego zadania, konieczne jest przebicie się przez gąszcz utartych skojarzeń. W następnej fazie zadania propozycje rozwiązań są bliższe właściwego ujęcia problemu.

W metodzie synektycznej język ma ogromne znaczenie, ale szczególną i twórczą rolę przypisuje się metaforze generatywnej (Magierska 1977). Jej użycie stanowi rozszerzenie pola znaczeniowego danego przedmiotu i łączy ze sobą elementy nieporównywalne dotychczas, pobudzając w umyśle nieoczekiwane asocjacje. W zakresie ćwiczeń metaforycznego myślenia zaleca się stosowanie następujących zasad:

- nie można obawiać się śmieszności;
- nie powinno się tłumić pomysłów, które wydają się niewłaściwe;
- nie wolno krytykować pojawiających się koncepcji;
- należy ukierunkowywać myślenie w stronę wskazywaną przez intuicyjne wyczuwanie przyjemności;
- powinno się być tolerancyjnym i chętnie współpracującym z grupą.

Zajęcia synektyczne mają tę wielką zaletę, że atmosfera wytwarzania nowych pomysłów i idei odbywa się w sposób nieskrępowany poprzez akceptację absolutnie wszystkich propozycji, nawet fantastycznych czy śmiesznych. Twórcy metody synektycznej zalecają stosowanie różnorodnych propozycji, niekoniecznie związanych z tematem, w klimacie zabawy. Proces ten powinien się odbywać przy wykorzystaniu odpowiednich czynności, nazywanych zadaniami pomocniczymi. Należą do nich:

- bawienie się znaczeniami słów i definicji, np. wyszukiwanie pojęć bardziej ogólnych lub szczegółowych w stosunku do rozważanych;

- zabawa w „zawieszanie”, czyli negacja działania podstawowych praw naukowych, pojęć czy pewników (np. grawitacji, akcji i reakcji); dopuszcza się wówczas – w wyobraźni i w czasie dyskusji – takie sytuacje, jak np. rower jadący bez człowieka.

W trakcie poszukiwań twórczych często pojawia się przyjemne uczucie – sygnał natrafienia na właściwy trop, choć brak jest jeszcze na to racjonalnych dowodów. Jest to rodzaj intuicyjnej antycypacji trafności pomysłu, który jest szczególnie cenny w procesie selekcjonowania wielu kombinacji, zarówno nowych, jak i starych elementów. Zdaniem Gordona, w rozwiązywaniu problemu ważna jest także faza „oswajania dziwności”, zwłaszcza w zadaniach zupełnie nowych. W tym czasie poszukuje się takiej analogii, która pozwoliłaby zrozumieć zadanie. Najtrudniejsze jest w tym samo dostrzeżenie problemu i dotyczących go pytań oraz poszukiwanie dziwnego i niezrozumiałego w tym, co wydaje się nam dobrze znane.

Metodzie synektyki zarzuca się mało precyzyjną terminologię, pomijanie indywidualnej działalności osób w ramach zespołu, a także brak poparcia założeń i twierdzeń danymi liczbowymi. Jako zaletę należy uznać zaproponowaną przez autorów możliwość wspierania oraz stymulacji umysłowych możliwości uczniów, które ułatwiają rozwiązywanie problemów i pobudzają ich do dalszej pracy.

#### 4.2.1. Strategie synektyczne w edukacji

Przebieg ćwiczeń synektycznych, oparty na doświadczeniach z sesji prowadzonych przez E. Nęcę i K. Broclawika, dzieli się na trzy wyróżnione przez G. Prince'a (1970) etapy: *wstępny*, *zasadniczy* („wycieczka umysłowa”) oraz *końcowy*. Poniżej prezentujemy procedurę synektyczną wraz ze zmodyfikowaną wersją, opracowaną przez G. Prince'a i T. Weaver'a (Kwieciński, red. 1992):

##### 1. Przedstawienie i analiza problemu:

- Zaprezentowanie gotowych rozwiązań, mało oryginalnych i powierzchownych, aby uwolnić się od nich przed poszukiwaniem właściwych pomysłów.
- Określenie zadania w sposób zrozumiały dla wszystkich.
- Otwarte podejście do treści niedorzecznych i irracjonalnych, myślenie w kategoriach życzeń oraz idealnego rozwiązania; zastosowanie analogii fantastycznej.

2. Wycieczka umysłowa jako pozorne oddalenie się od problemu do chwili, aż wytworzony materiał metaforyczny będzie wystarczający do wykorzystania go w rozwiązaniu właściwym. Autorzy *Synektyki* nazwali ją strategią pozyskiwania nowych idei, gdy zrelaksowany umysł łączy odległe od siebie elementy, nie weryfikując ich realności i wykonalności. Pozorne oddalenie się od problemu i brak związku z nim wyzwala w umyśle niezwykle skojarzenia z jakimś innym tematem i poszukiwanie powiązań między nimi. W etapie drugim występuje formułowanie problemu, angażujące myślenie metaforyczne i emocje (każdy uczestnik wyjaśnia zrozumienie zadania). Kolejną fazą jest zasada „zamykania drzwi”, czyli zupełne oderwanie się od zadania i przechodzenie od jednego mechanizmu operacyjnego do innego, bez specjalnych reguł. Jej celem jest stworzenie najbardziej nośnej, inspirującej analogii, która skieruje myślenie grupy we właściwym kierunku niekonwencjonalnych rozwiązań. Podczas powtórzeń zadania z inną analogią ważne jest uzyskanie jak najbogatszego materiału, koniecznego do rozwiązań w końcowym etapie. Poniżej prezentujemy przykład wycieczki umysłowej przedstawiony przez autorów.

Problemem do rozwiązania przez zespół było znalezienie sposobu pracy z alkoholikami, aby mogli zrozumieć swój nałóg i współpracować w jego pokonywaniu. Po odłożeniu problemu na bok, skupiono się na filizance kawy. Po jej wypiciu zauważono na dnie kilka plam i umysł łatwo skojarzył je z poplamionymi pieluszkami. To stało się podstawą trafnej analogii – problemu utrzymania czystości. W ten sposób wyłoniło się sedno sprawy. Aby utrzymać ciało i odzież dziecka w czystości, należy je (podobnie jak i alkoholika) umieszczać w odpowiednim czasie we właściwym miejscu. Rozwiązaniem analogicznym jest wniosek, aby alkoholicy mogli się znaleźć we właściwym czasie w życzliwym i wspomagającym otoczeniu, w którym mogliby się przyznawać do swoich potrzeb wtedy, gdy mają potrzebę picia (Prince, Weaver 1992, s. 90).

3. Etap końcowy wiąże się ze znalezieniem rozwiązania zadania głównego. W tej części sesji stosowane są na ogół dwie metody. Jedną z nich to *sposób jastrzębia*, w którym zaangażowany ekspert (nie mający prawa głosu) powinien „wychwytywać” najbardziej nośne metafory, potrzebne do rozwiązania zadania. Drugą jest metoda *wymuszonego dopasowania*, kiedy lider prosi każdego z uczestników o próbę zastosowania wybranego fragmentu analogii do źródłowego zadania. Jeśli uczestnik nie może tego uczynić, wówczas prosi się go, aby wymyślił jakikolwiek sposób, który mógłby ułatwić rozwiązanie.

Na ogół w zajęciach szkolnych stosuje się jedną z dwóch strategii: pierwsza pozwala na prowadzenie lekcji, których celem jest *tworzenie nowych rozwiązań*, zaś druga umożliwia uczniom *zrozumienie nowych problemów*. Poniżej prezentujemy, z niewielkimi modyfikacjami, przykład sposobu pracy metodą synektyczną w zakresie tworzenia nowych rozwiązań (Limont 1994, s. 67).

Faza	Operacje i analogie	Czynności nauczyciela i ucznia
I	Opis sytuacji problemowej lub zadaniowej	Uczniowie opisują, w jaki sposób rozumieją zadanie.
II	Analogia prosta	Poszukiwanie analogii bezpośrednich, wiążących się z daną sytuacją; wybranie jednej i dokładna jej analiza.
III	Analogia personalna	Uczniowie wczuwają się w sytuację lub zjawisko wybrane jako trafna analogia w fazie II.
IV	Połączenie przeciwności	Wykorzystanie przez uczniów opisów z fazy II i III, tworzenie metafor typu <i>połączenie odmienności</i> i wybranie jednej do dalszej pracy.
V	Analogia prosta	Uczniowie opierają się na metaforze z fazy IV i wymyślają analogie proste.
VI	Ponowne badanie sytuacji	Powrót do zadania wyjściowego. Próba rozwiązania problemu w nowy sposób, w oparciu o wcześniejsze doświadczenie.

Tab. 4.1. Strategia stosowana w poszukiwaniu nowych rozwiązań (Limont 1994)

Strategie synektyczne mogą być stosowane na lekcjach różnych przedmiotów i najlepiej opanowywać je w sposób praktyczny. Lekcje prowadzone zgodnie z powyższymi zasadami wdrażają uczniów do skojarzeń metaforycznych i myślenia przez analogię.

Metoda synektyczna zbliżona jest w znacznym stopniu do wysoko cenionej przez specjalistów metody problemowej przez analizowanie sytuacji i próbę zrozumienia zależności między poszczególnymi etapami opracowywanego lub rozwiązywanego zadania (por. Nęcka 1994). Zwiększenie oryginalności twórczych skojarzeń dostrzega się na ogół po wielokrotnych ćwiczeniach uczniów. Uogólniając, można stwierdzić, że najważniejsze w synektyce są zasady:

- zespołowości pracy twórczej;
- kojarzenia różnych, pozornie niemających nic wspólnego, elementów;
- odrzucania utartych reguł;
- oswajania dziwności i udziwniania tego, co wydaje się znane i proste;
- dopuszczania do głosu emocji i uczuć przyjemności, które mogą być znakiem, że jesteśmy na dobrej drodze;
- poszukiwania analogii.

Lekcje prowadzone przez założycieli metodą synektyczną potwierdziły wzrost oryginalności i barwności wypowiedzi. T. Weaver i G. Prince sądzą, że o kreatywnym myśleniu można się wiele nauczyć, patrząc na uczące się małe dzieci. Kiedy trzyletnie dziecko widzi po raz pierwszy konia, porównuje go do znanego mu już psa i mówi do ojca: *Popatrz tato, jaki wielki pies!* Ojciec na ogół nie docenia u dziecka trafnego skojarzenia tego, co jest mu znane (psa), z nieznanym (koniem), i zamiast pochwalić je za sprawne porównanie, stwierdza tylko: *To jest koń, a nie pies.* W ten sposób uznaje wspaniałe, twórcze myślenie dziecka za błąd. Nie interesuje go dostrzeżone podobieństwo, wspólne podstawy lub inne analogiczne spostrzeżenia. Rodzice lub opiekunowie przeważnie nie doceniają i nie potrafią rozwijać twórczych skojarzeń dzieci, a przez ich lekceważenie blokują bardziej odważne, choć niedoskonałe pomysły. Tego typu doświadczenia powodują, że w przyszłości uczniowie nie umieją i nie próbują stawiać nowych hipotez, obawiając się krytyki i ośmieszenia.

W praktyce szkolnej wielu nauczycieli nieświadomie ogranicza aktywność skojarzeniową wychowanków, stosując wiele konserwatywnych zasad. Oto niektóre z nich:

- zachowanie niezmiennych kryteriów tego, co stanowi właściwe myślenie,
- naleganie na dosłowność,
- przedwczesne eliminowanie skojarzeń,
- dokonywanie zbyt szybkiej samokontroli,
- nieuznawanie własnych i cudzych błędów,
- wynajdywanie braków własnych pomysłów (Weaver, Prince 1992, s. 90–93).

Zdaniem Wiliama Gordona analogia i metaforyka stosowane w nauczaniu języka ojczystego zwiększają efektywność i atrakcyjność wyrażanych treści. Analiza przedstawionej tu techniki, literatury na ten temat oraz przemyślenia własne autorki wpłynęły na zainteresowanie się możliwością wykorzystania elementów metody synektycznej (szczególnie w tworzeniu analogii personalnej, prostej, fantastycznej i metafor) w celu stymulowania kreatywności językowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym.

## **5. Procedura badań nad kreatywnością językową uczniów w edukacji wczesnoszkolnej**

### **5.1. Problematyka badań**

Niezadowalające wyniki nauczania języka polskiego, brak zainteresowania kształceniem mowy, a także znikoma aktywność twórcza uczniów, potwierdzana przez wielu specjalistów – w tym także autorkę – pozwalają przypuszczać, że powodem istniejącego stanu rzeczy są niestymulujące i mało kreatywne metody nauczania oraz sformalizowany tok lekcyjny. Większość czynności i zadań przydzielanych dzieciom posiada charakter reprodukcyjny, ćwiczeniowy, co potęgowane powszechnym werbalizmem, powoduje trudności i niepowodzenia w nauce ojczystego języka, który na tym szczeblu edukacji stanowi podstawę dalszego sukcesu szkolnego. Mimo znacznego wysiłku uczniów nauczyciele stwierdzają jednak małą sprawność wyrażania myśli w sposób jasny i adekwatny do sytuacji, zarówno w mowie, jak i w piśmie. Dzieci często posługują się językiem potocznym lub gwarowym, nie znając właściwych nazw ani poprawnych trudniejszych konstrukcji składniowych. Problem kształcenia kompetencji językowej na szczeblu propedeutycznym staje się szczególnie istotny ze względu na znaczenie komunikacji z otoczeniem oraz konieczność systematycznego przyswajania nowej wiedzy i umiejętności w toku dalszej edukacji szkolnej. Innym ważkim argumentem jest szybkie tempo rozwoju nauki i techniki oraz presja życia społecznego, stawiające wymóg stałego unowocześniania metod i form pracy z dziećmi. Nauczanie bardziej efektywne, lepsze i wcześniejsze staje się odzwierciedleniem współczesnych tendencji w edukacji wczesnoszkolnej, która może wówczas zapewnić powodzenie w nauce prawie wszystkim uczniom.

Zaprezentowana w poprzednich rozdziałach koncepcja stymulowania twórczości językowej przez aktywizujące metody nauczania (głównie elementy metody synektycznej W.J.J. Gordona oraz ekspresję werbalną według technik C. Freineta) została poddana weryfikacji empirycznej w eksperymencie pedagogicznym, w naturalnych warunkach szkolnych. Celem prowadzonych badań było uzyskanie odpowiedzi na pytanie, czy stosowanie metod pobudzających twórczą aktywność uczniów klas początkowych szkoły podstawowej umożliwi wzrost kreatywności językowej i doskonalenie ich mowy, zwłaszcza rozwoju zdolności myślenia dywergencyjnego.

Zdaniem współczesnych znawców problematyki twórczości werbalnej dzieci, m.in. J. Brunera, M. Przetacznik-Gierowskiej, M. Kielar-Turskiej, najwłaściwymi metoda-

mi stymulującymi kreatywność językową dzieci są te, które przyczyniają się do wzrostu ich aktywności, samodzielności i zainteresowania doskonaleniem własnych umiejętności w zależności od sytuacji oraz celu wypowiedzi. M. Kielar (1988, s. 64) sądzi, że dzieci w młodszym wieku szkolnym

często rezygnują ze swobodnej mowy i zaczynają stosować się ściśle do reguł mowy pisanej w mówieniu. Tendencję tę niejednokrotnie wzmacniają wskazówki nauczyciela (np. mów całym zdaniem). Uczeń przejmuje podawane przez nauczyciela i podręczniki wzory i stosuje je w niezmiennej formie w wypowiedziach, bowiem czuje się jeszcze niepewnie, nie posiada wystarczającej kompetencji w zakresie czytania i pisania. Lęk przed popełnieniem błędu powstrzymuje go przed eksperymentowaniem na materiale słownym. Nawet proponowane przez nauczycieli bardzo pomysłowe ćwiczenia językowe nie wyzwalały twórczej aktywności werbalnej dziecka.

W myśl zasad zmierzających ku otwarciu się dziecka na poznanie świata i rozwój osobowości organizował działalność dzieci C. Freinet, który tworzył z ekspresji twórczej istotę procesu dydaktycznego. Werbalna twórczość dzieci stanowi także niezawodny sposób kształcenia czynnego języka uczniów, wyrażania własnych przeżyć i sądów w poprawny, adekwatny sposób oraz kształtowania wyobraźni twórczej i wrażliwości na słowo. Jest sprawą oczywistą, że swobodna ekspresja spełnia oprócz poznawczej i ekspresywnej również istotną funkcję komunikacyjną, stając się głównym narzędziem porozumienia między ludźmi. Analiza literatury przedmiotu oraz doświadczenie osobiste autorki wpłynęły na decyzję podjęcia badań stymulujących twórcze zdolności językowe przez wykorzystanie celowo dobranych zadań i ćwiczeń o charakterze dywergencyjnym, elementów metody synektycznej W. Gordona, (analogie i metafory) oraz ekspresji werbalnej stosowanej według pedagogicznej koncepcji Szkoły Francuskiej C. Freineta.

Zajęcia lekcyjne prowadzono zgodnie z zakresem i wymogami aktualnych programów nauczania zintegrowanego dla klas I–III *Programu zintegrowanej edukacji XXI wieku* (Hanisz 1999); *Programu nauczania zintegrowanego. Przygoda z klasą* (Bonar i in. 2002) w formie zajęć skorelowanych z treściami przyrodniczymi, plastycznymi, muzycznymi itd. Uczniowie w czasie tworzenia wypracowań stosowali pod kierunkiem nauczycieli analogie proste i personalne, identyfikując się z bohaterami opowiadań, opisywanymi zjawiskami i przedmiotami. Dbalność o piękno i adekwatność języka (epitety, porównania, metafory, utarte związki frazeologiczne) stawała się systematycznym zadaniem i równocześnie świadomym obowiązkiem uczniów. Regularnie prowadzono także ćwiczenia z zakresu płynności myślenia, w tym słownej, skojarzeniowej, ekspresyjnej i ideacyjnej. W toku organizowanych zajęć twórczych nie zaniebdywano klasycznych metod poszukujących, uzupełnianych podającymi i eksponującymi, gier dydaktycznych i dramatycznych, które na tym etapie edukacji są szczególnie istotne. Szczególną troską otaczano ćwiczenia leksykalno-stylistyczne wraz z tworzonymi metaforami oraz gramatyczne ze szczególnym akcentem na doskonalenie struktur składniowych podczas twórczej ekspresji werbalnej dzieci. Nie zaniebdywano także innych istotnych zadań przewidzianych w programie wymienionego szczebla edukacji.

Zdaniem doświadczonego dydaktyka-językoznawcy Jadwigi Kowalikowej (1997, s. 90), w szkole należałoby także stosować jak najczęściej gry i zabawy językowe

przy rozmaitych okazjach, swobodnie, bez przymusu proponowane i uprawiane. Otwiera się dla nich pole – płaszczyzna leksykalna tekstu i wiele sposobności kształtowania stylu wypo-

wiedzi. W gruncie rzeczy, wszyscy lubimy traktować język na wesoło i nader często to czynimy. [...] Ze względu na wielostronność kompetencji komunikacyjnej wskazane jest uwzględnianie w procesie różnorodnych – zarówno nadawanych, jak i odbieranych – komunikatów. Nie powinno zabraknąć wśród nich wypowiedzi śmiesznych i absurdalnych, dowcipów i aforyzmów, parodii, czy też jedynie ich elementów w postaci np. zabawnych skojarzeń, deformacji, etymologizacji itp.

Inspiracje do twórczych działań, często stosowanych w formie ćwiczeń dywergencyjnych (z wieloma możliwymi rozwiązaniami) oraz gier i zabaw dydaktycznych, kształcących sprawność językową, stanowiły – oprócz zagadnień z codziennego życia uczniów i kontaktów ze środowiskiem – szeroko uwzględniane utwory literackie. Podczas opracowywania i wykorzystywania ich tekstów do ćwiczeń językowych, analogii personalnych, gier dramowych i inscenizacji, uczniowie wykazywali bardzo duże zaangażowanie oraz identyfikację z bohaterami. W ten sposób doskonalono nie tylko kreatywność i sprawność językową, lecz także zdolności poznawcze: pamięć, uwagę, wyobraźnię, spostrzegawczość i szeroko pojmowane myślenie. Zaletą ćwiczeń swobodnej ekspresji była przede wszystkim atmosfera swobody i zaufania, wzajemnego zrozumienia i zabawy nie tylko podczas wymyślania analogii i metafor, lecz także obmyślenia i tworzenia własnych tekstów prozatorskich i poetyckich – okolicznościowych, fantastycznych, przygodowych, baśni itp. Wartości wychowawcze zadań i zabaw twórczych na bazie utworów literackich rozwijały i umacniały wiele pożądanых cech osobowości, np. właściwej postawy społeczno-moralnej, dojrzałości emocjonalnej oraz zainteresowania uczniów działalnością twórczą.

W procesie dydaktycznym, zdaniem znawców problematyki twórczości dzieci, J. Brunera, J. Piageta, M. Przetacznik-Gierowskiej i M. Kielar-Turskiej, szczególnie ważna jest spontaniczna aktywność, stanowiąca podstawowy warunek wszelkiej działalności twórczej. Źródłem jej powinno być zainteresowanie uczniów, a także ich świadoma refleksja. Samorzutna aktywność werbalna musi stanowić działanie podmiotowe, dlatego może mieć tak istotne znaczenie dla rozwoju języka dziecka. W prowadzonych badaniach ekspresja twórcza była szczególnie doceniana i rozwijana. Stymulację jej umożliwiały, wymienione wcześniej, elementy metody synektycznej W. Gordona oraz ćwiczenia w myśleniu dywergencyjnym podejmowane przez dzieci z klas eksperymentalnych. Wymienione formy i metody nie tylko umożliwiały twórcze rozwiązywanie konkretnych zadań językowych, implikując tworzenie poprawnych wypowiedzi w różnych formach i sytuacjach życia codziennego, ale też opanowanie kompetencji językowej w zależności od celu komunikatu, kontekstu i treści w sytuacjach szkolnego dyskursu, np. podczas relacjonowania zdarzeń, stawiania pytań i udzielania na nie odpowiedzi, tworzenia opisu, opowiadania, sprawozdania czy podejmowania dyskusji.

## 5.2. Cel badań, hipotezy

Głównym celem prowadzonych badań była empiryczna weryfikacja hipotezy głównej, zakładającej stymulację kreatywności językowej uczniów klas I–III poprzez ćwiczenia myślenia dywergencyjnego i metaforycznego podczas swobodnej ekspre-

sji werbalnej. Szczególne zainteresowanie skierowano na rozwój myślenia analogicznego i metaforycznego według koncepcji metody synektycznej W.J.J. Gordona oraz ekspresję werbalną zgodnie z wybranymi technikami C. Freineta. Niezależnie od wprowadzonych w procesie nauczania innowacji stosowano dosyć często ćwiczenia językowe o charakterze twórczym, zwłaszcza w zakresie myślenia dywergencyjnego (rozbieżnego), bez zaniedbywania innych sprawności umysłowych realizowanych w procesie dydaktyczno-wychowawczym. Wybór zagadnień badawczych zainspirowany został wieloletnią działalnością dydaktyczną autorki, obserwacją procesu dydaktycznego nauczycieli i studentów w szkole, danymi z literatury oraz wcześniejszymi badaniami zrealizowanymi w innym wymiarze i węższym zakresie (Czelakowska 1996). Skuteczność i wartość kształcącą aktualnego programu sprawdzono wcześniej w czasie badań pilotażowych z grupą szkolną dzieci.

Opracowana i zaprezentowana wcześniej koncepcja zajęć programowych twórczego kształcenia języka uczniów została wdrożona w klasach eksperymentalnych, zgodnie z przykładowymi scenariuszami lekcji, instrukcjami i sugestiami autorki. W toku realizacji zamierzonych efektów poszukiwano odpowiedzi na następujące problemy badawcze:

- Czy i w jakim stopniu możliwa jest stymulacja kreatywności językowej uczniów poprzez trening myślenia dywergencyjnego, metaforycznego oraz wykorzystanie twórczej ekspresji werbalnej w naturalnych warunkach szkolnych?
- Czy stosowane metody wraz z opracowanym programem badawczym wpłyną na wzrost zdolności werbalnych uczniów: ich pomysłowość i oryginalność stylistycznych środków językowego obrazowania treści wypowiedzi?
- W jakim stopniu wykorzystana ekspresja werbalna, elementy metody synektycznej (myślenie analogiczne i metaforyczne) oraz trening myślenia twórczego wpłyną na wzbogacenie kreatywności wypowiedzi, myślenie dywergencyjne i sprawność językową uczniów?

Założenia badawcze przedstawione zostały w postaci hipotez oraz poddane weryfikacji w toku celowo zorganizowanego eksperymentu pedagogicznego. Poniżej prezentujemy szczegółowe hipotezy:

- Stosowanie ekspresji werbalnej, elementów metody synektycznej W. Gordona wraz z określonym programem zajęć twórczych, zwłaszcza myślenia dywergencyjnego, wpływa na wzrost kreatywności języka uczniów.
- Systematyczne ćwiczenia w myśleniu twórczym (dywergencyjnym) oraz podczas aktywności werbalnej dzieci rozwijają ich zdolności kreatywne: płynność i giętkość umysłową (słowną, skojarzeniową, ekspresyjną) i antycypacyjną.
- Swobodna ekspresja twórcza z elementami metody synektycznej (myślenie metaforyczne) oraz ćwiczenia kreatywnego myślenia wpływają na wzrost kreatywności, motywację i większą świadomość językową.

### **5.3. Metody, narzędzia i techniki badawcze**

Główną metodę badań stanowił eksperyment pedagogiczny naturalny przeprowadzony techniką grup równoległych, zgodnie z założeniami podstawowej literatury metodologicznej M. Łobockiego (1982), W. Zaczyńskiego (1981), A. Góralskiego (1994) i J. Brzezińskiego (1996). Jego zadaniem była stymulacja kreatywności językowej

uczniów przez wykorzystanie elementów metody synektycznej W. Gordona, (rozwijanie myślenia analogicznego i metaforycznego) podczas swobodnej ekspresji werbalnej oraz zdolności dywergencyjnych według opracowanego programu ćwiczeń. Jak wcześniej zasygnalizowano, głównym założeniem badań było stworzenie oraz weryfikacja koncepcji stymulowania twórczych zdolności werbalnych i wzrost kreatywności językowej (płynności, giętkości i oryginalności myślenia) bez zaniedbywania pozostałych sfer osobowości jednostki. Założenia badawcze poddano weryfikacji w toku planowo zorganizowanego naturalnego eksperymentu pedagogicznego w Krakowie oraz okolicznych miejscowościach województwa małopolskiego w roku szkolnym 2000/2001. Klasy eksperymentalne i kontrolne dobrane zostały według ujednoczonych kryteriów – po wstępnym przebadaniu uczniów testami wiadomości szkolnych i dokonaniu analizy ich ocen – w taki sposób, aby wytypowane do badań dzieci prezentowały równy, a grupy E nawet nieznacznie niższy poziom.

Kontrolę założeń badawczych umożliwiło zastosowanie kanonu jedynej różnicy J.S. Milla, zakładającego wywoływanie przebiegu procesu przez wprowadzenie do niego określonego czynnika i obserwowanie zmian powstałych pod jego wpływem. Ten nowy czynnik stanowił zmienną niezależną, natomiast uzyskane wyniki – zmienną zależną (Łobocki 1982; Pilch, Bauman 2001). W prowadzonym przez autorkę eksperymencie zmienną niezależną stanowiły, jak już wspomniano, elementy metody synektycznej W.J.J. Gordona, rozwijające myślenie metaforyczne i analogiczne, swobodna ekspresja werbalna dzieci oraz ćwiczenia językowe oparte głównie na myśleniu dywergencyjnym. Zaistniałe pod wpływem czynnika eksperymentalnego zmiany, określane zmiennymi zależnymi, można było zaobserwować w postaci zwiększonej kreatywności i sprawności językowej uczniów: bogatszego zasobu leksykalnego, większej liczby poprawnych struktur składniowych, a także bardziej adekwatnych i logicznych wypowiedzi, w tym również wyższych wyników z zadań testowych. Zgodnie z założeniami eksperymentu pedagogicznego, nie wywoływano badanego procesu, a jedynie zmieniono warunki pracy dydaktyczno-wychowawczej. Wpływ nowych warunków na zmienne zależne zarejestrowano na początku, natomiast obserwowano i gromadzono materiały w trakcie eksperymentu, aby ponownie przeprowadzić badania testowe pod koniec okresu badawczego. Przebieg procesu oraz zaistniałe zmiany przedstawione zostaną w dalszej części rozprawy.

W celu ustalenia efektów pracy dydaktycznej szkół objętych badaniami posłużono się także innymi, dodatkowymi metodami: obserwacją (planową i uczestniczącą), wywiadami z nauczycielami, uczniami i rodzicami – weryfikującymi zebrane przy pomocy innych metod informacje; analizą dokumentacji szkolnej (dzienników lekcyjnych, wypracowań uczniów, protokołów i nagrań lekcji). Obszerny materiał faktograficzny uzyskano z badań przeprowadzonych przy użyciu testów wiadomości językowych i zdolności twórczych uczniów. Bardzo wartościowe dane uzyskano na podstawie pisemnych opowiadań uczniów z początku i końca badań. Zebrany materiał poddano dokładnej analizie statystycznej oraz jakościowej (semantycznej) wraz z egzemplifikacją wypowiedzi dzieci. Dane liczbowe przedstawiono w formie średnich arytmetycznych i procentów, analizy wariancji, współczynników korelacji, zaprezentowanych za pomocą tabel i wykresów.

Badania zasadnicze stanowiące eksperyment właściwy oraz ich weryfikacja odbywały się w ciągu dziesięciomiesięcznej praktyki szkolnej (od września do czerwca),

podczas której realizowano założenia ekspresji werbalnej wraz z elementami metody synektycznej oraz zadaniami myślenia dywergencyjnego. Obserwowane fakty pedagogiczne rejestrowano, a później analizowano przy użyciu środków pomocniczych (protokołów i nagrań magnetofonowych) z prowadzonych lekcji. Materiały te wykorzystano do oceny aktualnego poziomu twórczości językowej wszystkich badanych klas, a w końcowym etapie interpretacji i porównania z wynikami uzyskanymi za pomocą testów oraz z wypracowań. Całościowe opracowanie zebranego materiału umożliwiła analiza ilościowa danych (testów oraz wypowiedzi pisemnych) w połączeniu z metodami statystycznymi (średnią arytmetyczną, metodą wariancji, współczynnikami korelacji i obliczeniami procentowymi), a także analizą dokumentów szkolnych.

Etapy badań	Przebieg badań	Metody i narzędzia badań
Wstępne	Sprawność językowa; zdolność myślenia twórczego	Testy słownikowe, wypowiedzi pisemne (wypracowania)
Etapowe – podczas trwania eksperymentu	Aktywność językowa i myślowa uczniów podczas zajęć eksperymentalnych	Obserwacja ciągła i uczestnicząca; zapis magnetofonowy lekcji, dłuższe wypowiedzi pisemne
Końcowe	Poziom sprawności językowej; zdolność myślenia twórczego	Testy; wypowiedzi pisemne

Tab. 5.1. Przebieg badań eksperymentalnych

## 5.4. Organizacja i przebieg badań

Badania eksperymentalne przebiegały według zaplanowanych przez autorkę następujących etapów:

1. Przygotowanie sprawdzianów wiadomości (zadań twórczych) w celu skontrolowania stanu faktycznego zdolności myślenia dywergencyjnego i poziomu wiedzy językowej uczniów. Powyższe założenia weryfikowano przy pomocy odpowiednich narzędzi badawczych, m.in. testów: płynności umysłowej (słownej, skojarzeniowej, ekspresyjnej, ideacyjnej i antycypacyjnej). Kreatywność językową wraz z wykorzystaniem posiadanych sprawności werbalnych, umiejętności stosowania analogii i metafor badano przy pomocy samodzielnie tworzonych przez uczniów opowiadań, poddanych dokładnej analizie i interpretacji.
2. Przygotowanie do eksperymentu nauczycieli przez czytelnictwo zalecanej lektury pod kątem treści merytorycznych i metodycznych; opracowanie przykładowych scenariuszy lekcji, rozmowy i dyskusje, wyjaśnianie wątpliwości, udzielanie instrukcji.
3. Przebadaanie uczniów, przygotowanymi wcześniej, testami wiadomości i zdolności twórczych na początku i pod koniec eksperymentu. Etap ten był właściwym eksperymentem dydaktycznym prowadzonym przez cały rok szkolny (dziesięć miesięcy). Raz na dwa tygodnie odbywały się zajęcia z ekspresji werbalnej w połączeniu z elementami synektyki (tworzenie analogii i metafor).

4. Realizacja zadań eksperymentalnych w ciągu roku szkolnego oraz gromadzenie dokumentacji: konspektów nauczycieli i protokołów z lekcji opartych na obserwacji, testów, wypracowań uczniów, innych wypowiedzi. Jednocześnie zajęcia w klasach kontrolnych odbywały się zgodnie z aktualnie obowiązującym programem.
5. Kontrola końcowa wyników badań przy użyciu odpowiednich testów i sprawdzianów – jak w początkowym etapie badań kontrolowano poziom wskaźników zdolności dywergencyjnych (płynność i giętkość werbalną i semantyczną) oraz pisemnych wypowiedzi uczniów w formie opowiadań.
6. Analiza i interpretacja wyników zgromadzonych we wstępnym i końcowym etapie badań, ich opracowywanie, uogólnienie i wnioski. Analiza i klasyfikacja, a następnie interpretacja wypracowań uczniów w formie opowiadań, zebranych w ciągu całego eksperymentu w badanych klasach.

Pierwszy istotny etap stanowiła pogłębiona analiza literatury przedmiotu, opracowanie przykładowych scenariuszy lekcji i instrukcji dla nauczycieli. Dokonano także wyboru klas eksperymentalnych i kontrolnych (porównawczych) oraz przeprowadzono wywiady z nauczycielami. Drugi etap stanowiła 10-miesięczna praca eksperymentalna, polegająca na systematycznym wdrażaniu zaplanowanych zadań. Prowadzono ekspresję werbalną (co najmniej raz na dwa tygodnie), zgodnie z założeniami koncepcji C. Freneta, wprowadzono elementy synektyki oraz zadania o charakterze dywergencyjnym. Ponadto przeprowadzono wśród nauczycieli wywiad oraz zapoznano się z dokumentacją szkolną, zwłaszcza na temat pochodzenia i warunków środowiskowych uczniów.

W rezultacie zgromadzono 556 testów sprawdzianów z badań początkowych i końcowych oraz tyleż samo pisemnych wypowiedzi uczniów w formie opowiadań. Zebrane materiały empiryczne (testy oraz wypowiedzi pisemne) zostały uporządkowane i sklasyfikowane według wytycznych literatury badawczej, a następnie poddane analizie statystycznej oraz jakościowej.

Zgromadzony w toku badań materiał empiryczny został przeanalizowany pod względem ilościowym i jakościowym oraz naniesiony na arkusze zbiorcze. Skalę punktów do sprawdzianów zaczerpnięto z zaprezentowanej wcześniej, opracowanej literatury przedmiotu: J.P. Guilforda – *Natura inteligencji człowieka*, Z. Pietrasińskiego – *Myślenie twórcze*. Normy ustalano w zależności od trudności zadań i ilości wykonanych prawidłowo zadań testowych (patrz rozdz. 6.5.). W podobny sposób opracowano kryteria ocen pisemnych wypowiedzi, kładąc akcent na takie cechy, jak: oryginalność, giętkość, nowość i ogólną sprawność językową. Wśród prac pisemnych wyróżniono trzy poziomy osiągnięć: wysoki, średni i niski. Uzyskane wyniki przeliczono na skalę punktową i obliczono dla nich średnie, służące do dalszych analiz.

Wprowadzenie w badanych klasach szerokiego nurtu zadań twórczych nie naruszało w niczym obowiązującego programu i planu nauczania. Zmiany dotyczyły głównie inspiracji, organizacji oraz aktywności twórczej uczniów, ich współdziałania i doskonalenia tych wytworów. Działalność twórcza nauczycieli klas eksperymentalnych skupiała się głównie na następujących zagadnieniach:

- pobudzaniu inwencji, pomysłowości, wyobraźni i fantazji uczniów w toku procesu lekcyjnego, na niekorzyść czynności i ćwiczeń reprodukcyjnych;
- udzielaniu wskazówek heurystycznych, częściej niż poleceń i reguł typu algorytmicznego;
- unikaniu oceniania za pomocą stopnia oraz stosowania autorytatywnych ocen krytycznych;

- uwzględnianiu w znacznie większym stopniu osobistych doświadczeń uczniów, a także poszanowaniu ich indywidualnych myśli, doświadczeń i przeżyć;
- integracji różnorodnych treści kształcenia z zakresu muzyki, plastyki, środowiska oraz wiedzy o języku

## 5.5. Charakterystyka badanej grupy i środowiska

Badania eksperymentalne objęły 228 uczniów klas trzecich szkół podstawowych Krakowa i okolicznych małych miejscowości (rejon województwa małopolskiego) w latach 2000–2001. Klasy eksperymentalne i kontrolne liczyły od 14 do 24 uczniów. Wszystkie dzieci uczyły się w salach przystosowanych pod względem wyposażenia do potrzeb uczniów w młodszym wieku szkolnym. W badanych klasach uczyli nauczyciele z wyższym wykształceniem, o specjalności pedagogika wczesnoszkolna, ze stażem pracy powyżej 10 lat. Jedna osoba, z wykształceniem wyższym pedagogicznym, posiadała dodatkowe kwalifikacje uzyskane na studiach podyplomowych z zakresu edukacji wczesnoszkolnej.

Warunki dydaktyczno-wychowawcze wszystkich badanych dzieci odpowiadały dobremu lub średniemu poziomowi, natomiast warunki ekonomiczne i zdrowotne około 30% uczniów na wsi i 20% w mieście odbiegały od ogólnych norm. Na podstawie informacji zawartych w dziennikach szkolnych i wywiadów określono też pochodzenie społeczne badanych. Większość dzieci ze szkół krakowskich, tj. od 58,5% do 65%, pochodziła z rodzin inteligenckich, pozostali ze środowiska robotniczego i rzemieślniczego. Rodzice interesowali się rozwojem intelektualnym swoich dzieci, stwarzając im odpowiednie ku temu warunki. Poziom kulturalny środowiska rodzinnego był dość wysoki i nie budził większych zastrzeżeń, z wyjątkiem ok. 6% uczniów, których rodziny posiadały niższy status. Rodzice większości dzieci (ok. 85%) przejawiali troskę o prawidłowy ich rozwój, interesowali się postępami i trudnościami w nauce, utrzymując dobry kontakt z wychowawcami klas. Uczniowie ze środowisk wiejskich wywodzili się w większości z rodzin chłopskich (ok. 70%), rzadziej robotniczych. Tylko 25% rodziców posiadało wykształcenie średnie lub wyższe, pozostali ukończyli szkołę zawodową lub podstawową. Około 70% rodziców z miasta i 60% ze wsi stwierdziło, udzielając odpowiedzi na ankietę, że ich dzieci mają dobre warunki do nauki; 20% określiło je jako bardzo dobre, a 10% w mieście i 20% na wsi jako słabe. Wiele rodzin (30% w mieście i 40% na wsi) nie posiada aktualnych encyklopedii i podstawowych słowników. Niektóre z nich (20% w obu środowiskach) nie kupują codziennej prasy. Jednak około 20% rodzin na wsi i 50% w mieście kupowało dzieciom raz w tygodniu jakieś stosowne do ich wieku i zainteresowań pismo – pozostali deklarowali, że czynią to nieco rzadziej. Zdecydowana większość rodzin (80%) w mieście i 40% na wsi posiada biblioteczkę domową, w której dziecko może znaleźć kilka książek dla siebie. Ograniczony teren badań sprawia, że wyniki te są najbardziej reprezentatywne dla regionu małopolskiego.

W badaniach wstępnych, oprócz zadań z zakresu podstawowych wiadomości z języka polskiego oraz rozwiązywania testów zdolności twórczych (patrz aneks), uczniowie pisali wypracowania (poprzedzone krótką rozmową oraz właściwymi ćwiczeniami słownikowo-frazeologicznymi) na podany temat: *wycieczki z kolegami* – dokończenie.

W badaniach końcowych dokonano oceny stopnia kreatywności i sprawności językowej na podstawie testów badających zdolności twórcze uczniów, które były proporcjonalnie trudniejsze ze względu na większą dojrzałość umysłową dzieci oraz wypracowań. Sprawność językową oraz kreatywność dłuższych logicznych wypowiedzi badano na podstawie opowiadania na temat: *Moja najciekawsza przygoda*, przeprowadzonej pod koniec eksperymentu. Populację i miejsce badanych osób prezentuje poniższa tabela:

Klasy				Wiek uczniów	Miejscowość
Eksperymentalne		Kontrolne			
E1	24	K1	20	9–10 lat	Kraków
E2	20	K2	22	9–10 lat	Kraków
E3	20	K3	18	9–10 lat	Dobranowice
E4	14	K4	15	9–10 lat	Mietniów
E5	18	K5	20	9–10 lat	Kraków
E6	19	K6	18	9–10 lat	Łętownia
Razem:	115	Razem:	113		
<b>Razem:</b>	<b>228</b>				

Tab. 5.2. Populacja badanych uczniów

W badaniach eksperymentalnych opartych na materiale werbalnym – wypracowania i testy sprawdzające zdolności twórcze (dywergencyjne uczniów) – wykorzystano uzasadnioną teoretycznie, opracowaną i często stosowaną koncepcję zdolności twórczych J.P. Guilforda (1978), spopularyzowaną na gruncie polskim przez Z. Pietrasiniego (1969), M. Szymańskiego (1987); E. Nęckę (2001).

Eksperyment badający zdolności umysłowe i językowe uczniów – o czym nadmieniono wcześniej – oparty został na stworzonej przez J.P. Guilforda (1978) klasyfikacji różnego rodzaju kodów, z których, ze względu na cel badawczy, wybrano symboliczny i semantyczny. Zaprezentowana koncepcja oraz sformułowane wcześniej hipotezy zadecydowały o wyborze technik kontrolnych. Zastosowano powszechnie znane testy werbalne twórczości, badające płynność umysłową, giętkość i oryginalność myślenia oraz wypowiedzi pisemne w formie opowiadań. Rodzaje zadań twórczych oraz ich interpretację przedstawiamy poniżej:

- płynność słowna – układanie wyrazów (rzeczowników) zaczynających się lub kończących na dane litery czy sylaby;
- płynność skojarzeniowa – podawanie rodziny wyrazów, określeń do rzeczowników oraz wymyślanie konkretnych czynności (czasowników);
- płynność ekspresyjna – układanie rymów, tworzenie jak największej liczby wyrazów z liter wyznaczonego dłuższego słowa;
- płynność ideacyjna (Test Niezwykłych Zastosowań) – podawanie jak największej liczby zastosowań różnych znanych przedmiotów;

- płynność antycypacyjna (Test Odległych Konsekwencji) – wymyślanie skutków niezwykłych zdarzeń typu: zniknięcie słońca, brak zegarów, niewidzialność ludzi, posiadanie nieograniczonej mocy.

Rozwiązania zastosowanych testów oraz wypracowań wykorzystano pod kątem oceny zdolności werbalnych i twórczych uczniów, w tym płynności, giętkości i oryginalności myślenia. Za wskaźnik płynności myślenia uznawano liczbę rozwiązań spełniających określone warunki zadania. Wskaźnik ten posiadał konkretną wartość maksymalną (5 punktów). Giętkość myślenia mierzono liczbą odmiennych kategorii rozwiązań, np. wykorzystanie butelki do innych celów niż pojemnik na napój. Wskaźnik oryginalności był przydatny szczególnie w ocenianiu wypracowań uczniów. Każde z zadań testowych zawierało wspomniane wskaźniki płynności i giętkości pozytywnie ze sobą skorelowane. W celu ograniczenia dużej liczby wskaźników dla każdego testu, połączono wyniki, wyliczając ich średnie. W efekcie uzyskano następujące wskaźniki: *płynności słownej*, *skojarzeniowej*, *ekspresyjnej*, Testu Niezwykłych Zastosowań (płynności ideacyjnej) i Odległych Konsekwencji (antycypacji), a także analogiczne wskaźniki z oceny wypracowań pisemnych.

## 6. Kreatywność językowa dzieci w stosowanych badaniach i programach

### 6.1. Aktywność językowa uczniów w programach nauczania

Przedstawiciele współczesnych koncepcji pedagogicznych podkreślają ideę wychowania przez twórczość i dla twórczości. Idea ta utożsamiana jest z programem kształcenia aktywnej postawy, zakładającej podmiotowość dziecka oraz własny sposób widzenia, interpretowania i odczuwania świata. Wynikający stąd cel edukacji polonistycznej zakłada wspomaganie rozwoju kompetencji językowej i intelektualnej, a także kształtowanie właściwych postaw społeczno-moralnych oraz motywacyjno-wolicjonalnych. Jako podstawową zasadę w tak rozumianym rozwoju uznaje się stymulację twórczej aktywności dzieci, stanowiącą warunek rozwoju ich zdolności i twórczych postaw. W programach nauczania wczesnoszkolnego zagadnienia te podkreślane są w celach ogólnych i założeniach szczegółowych, akcentujących preferowane sprawności poznawcze i kompetencje, oraz w zalecanych metodach, formach i środkach kształcenia.

Najbardziej znany i upowszechniony *Program wczesnoszkolnej zintegrowanej edukacji XXI wieku. Klasy 1–3* (1999) autorstwa Jadwigi Hanisz proponuje jako nadrzędny cel edukacji wspomaganie dziecka w jego rozwoju intelektualnym, fizycznym, estetycznym, emocjonalnym i duchowym w taki sposób, aby było ono przygotowane do współżycia i współdziałania z ludźmi oraz przyrodą. Wynikające z niego cele szczegółowe implikują szereg kompetencji, wśród których na czoło wysuwa się zdolność komunikowania się z ludźmi. Jako zadanie pierwszoplanowe w zakresie funkcji komunikacyjnej proponowane jest kształtowanie umiejętności posługiwania się językiem ojczystym w mówieniu, czytaniu i pisaniu, kształcenie umiejętności wyrażania swych przeżyć, nastrojów i emocji za pomocą słów, gestów, ruchu i mimiki. Szczególnie dobitnie zostały zaakcentowane następujące kompetencje:

- Kształtowanie umiejętności współdziałania i współżycia z ludźmi (w rodzinie, szkole, społeczności lokalnej);
- Wdrażanie do odkrywania innego człowieka, wczuwania się w jego sytuację, rozumienia jego reakcji;
- Kształtowanie kompetencji posługiwania się prostymi metodami poznawania rzeczywistości takimi, jak obserwacja, proste doświadczenia i eksperymenty;
- Kształtowanie umiejętności opisywania i wyjaśniania związków między naturalnym środowiskiem a życiem i działalnością człowieka;

- Rozwijanie umiejętności poszukiwania, porządkowania i wykorzystania informacji z różnych źródeł;
- Stwarzanie sytuacji, w których dziecko poznaje i akceptuje siebie: swoje ciało i jego potrzeby, zmysły i umysł, wymagające doskonalenia, swoje uczucia – przez pielęgnację tych pozytywnych, a także budowanie i wzbogacanie swojego świata wartości.

Podstawowe treści edukacyjne zaprezentowano w formie trzech działów programowych: nabywane umiejętności, niezbędna wiedza oraz kreowane cechy osobowości. W zakresie proponowanych sprawności i umiejętności językowych dziecka wyodrębniono i zaprezentowano następujące zadania:

- wypowiedzianie się staranne i wyraźne w rozwiniętej i uporządkowanej formie na temat własnych przeżyć, lektury, filmów, audycji, sytuacji wymyślonych;
- właściwe dobieranie słów i wyrażen adekwatnych do rodzaju wypowiedzi (monologu, dialogu, dyskusji);
- stopniowe rozszerzanie słownictwa i związków wyrazowych, budowanie poprawnych konstrukcji składniowych;
- podkreślanie poprawnego mówienia w zależności od celu i formy komunikacji (pytania i odpowiedzi, życzenia, podziękowanie, przepraszenie, prośba itp.);
- piękne, poprawne mówienie, odpowiedzialność za słowa, kultura mówienia;
- kształtowanie wrażliwości na piękno ojczystego języka;
- Odwaga w wypowiedzaniu swoich myśli i odczuć, krytycznej ocenie wypowiedzi, sprawdzaniu jej poprawności;
- samodzielne tworzenie krótkiego opowiadania, listu, notatki kronikarskiej, zawiadomienia, zaproszenia, ogłoszenia, swobodnego tekstu.

W przedstawionym programie nie wymienia się wielu istotnych form i treści opartych na działaniu i słowie, np. gier i zabaw językowych, dramowych, inscenizacji i innych form teatralnych. Nie wspomina się w żadnym dziale o formie tzw. opowiadań twórczych, związanych z dalszymi losami bohaterów, o komponowaniu opowiadań na podstawie ilustracji, historyjek obrazkowych lub ich części czy o wypowiedziach na podstawie własnych prac plastycznych bądź technicznych. Nie akcentuje się wypowiedzi w formie dialogów i scenariuszy, tworzenia opisów, komponowania planów – form, które, jakkolwiek niełatwe dla dziecka na tym poziomie edukacji, są jednak niezbędne ze względu na jego aktywność językową. W starszych wydaniach programów (obszerniejszych) były one dość wyraźnie podkreślane. Można mieć nadzieję, że podczas korekty niedociągnięcia zarówno te, jak i wiele innych, zostaną dostrzeżone i uzupełnione.

W innych programach, np. *Moja szkoła. Program zintegrowanej edukacji w klasach I–III* autorstwa Cz. Cyrańskiego, J. Faliszewskiej i in. (1999), *Poznaję świat i wyrażam siebie* (1999) A. Juszkiewicza i W. Wenta, dostrzeżono i uwzględniono wiele istotnych zagadnień z zakresu rozwijania sprawności językowej dzieci. Na przykład w ostatnim z nich autorzy proponują „układanie swobodnych, spójnych wypowiedzi i wielozdaniowych opowiadań twórczych na podstawie własnej obserwacji, przeżyć, treści słuchanych, czytanych, literatury oraz aktualnych wydarzeń”. W programie nauczania zintegrowanego autorstwa J. Bonar, E. Burakowskiej i in. pt. *Przygoda z klasą* (2002) w zakładanych celach ogólnych występują także treści dotyczące rozwiązywania problemów: dostrzegania ich i określania, stawiania pytań badawczych oraz weryfikacji ich założeń w toku działania.

## 6.2. Program zadań twórczych dla klas eksperymentalnych

Zdolność kształtowania postaw twórczych oraz umiejętność stymulowania kreatywności stanowią jedną z największych trudności pojawiających się przed nauczycielem. Zainteresowanie uczniów rozwiązywaniem stawianych przed nimi zadań powinno być spontaniczne i wynikać z naturalnego zainteresowania światem i poznawanymi zagadnieniami. Aktywność tę można pobudzać przez stosowanie twórczych metod zindywidualizowanej pracy, swobodnych zajęć w toku lekcji, typowych dla problemowego lub synektycznego sposobu uczenia się, zarówno w szkole, jak i poza nią, np. w ogrodzie, muzeum, zakładzie pracy. Otwarcie się nauczyciela i szkoły na zainteresowania uczniów i życie zewnętrzne środowiska przez wykorzystanie myślenia twórczego, kojarzenia przez podobieństwo (analogię), przeciwieństwo, metaforyzację, metodę burzy mózgow – bardzo absorbują i pobudzają do wykonywania zadań czy też działań w rolach dramowych. Nauczanie podmiotowe rozwija wiarę dziecka we własne siły – bez lęku przed popełnieniem błędu, nauczycielem czy złą oceną.

W organizowanym przez autorkę procesie eksperymentalnym bardzo istotną rolę pełniło myślenie dywergencyjne (rozbieżne), a zwłaszcza takie jego cechy, jak: płynność, czyli zdolność wytwarzania wielu różnych (nawet bardzo oryginalnych) pomysłów, giętkość, umożliwiająca zmiany kierunku myślenia, oraz przełamywanie błędnych nastawień, uogólnień i ocen. Głównym zadaniem nauczyciela powinno być rozpoznanie warunków pracy i możliwości dziecka oraz modyfikacja działań preferująca problemy otwarte, które zapewniają wyższe wyniki w osiąganiu celów programowych i stymulują rozwój wszystkich sfer osobowości. W procesie twórczego nauczania sprawą ogromnej wagi staje się nie tylko myślenie i działanie, lecz także sprawne posługiwanie się językiem w mowie i piśmie. Komunikatywność, precyzja, bogate i adekwatne słownictwo, jak również umiejętność wyrażania myśli w postaci połączeń związków wyrazowych i właściwych struktur syntaktycznych, są warunkiem niezbędnym do osiągnięcia szkolnego sukcesu. Bardzo ważnym ogniwem w prawidłowym przebiegu procesu kształcenia sprawności językowej dziecka jest także nauczyciel, na którym spoczywa ciężar organizacji i aranżacji tej działalności. W prowadzonych przez nas badaniach preferowane były i stosowane następujące zadania stymulujące twórczość językową:

- umiejętność (problemowe) formułowanie pytań i tematów do dłuższych wypowiedzi, stosowanie opowiadań twórczych, gier i zabaw dydaktycznych;
- improwizowanie sytuacji umożliwiających spontaniczne i samodzielne wypowiedzi, adekwatne do czasu i miejsca;
- inspirowanie aktywności językowej uczniów poprzez muzykę, inscenizacje, gry dramatyczne, dzieła literackie i plastyczne, imprezy i wycieczki tematyczne;
- dobór aktywizujących metod i form nauczania, zwłaszcza akcentujących podmiotowość ucznia;
- dyskretne i zyczliwe wspomaganie uczniów w toku ich działalności twórczej (wzmocnienie słowne, podtrzymywanie dyskusji, dialogu, samodzielnej wypowiedzi);
- właściwe ocenianie i ewaluacja indywidualnego wkładu pracy ucznia w wykonywanie zadań, powierzonych ról dramatycznych, udział w grach i zabawach, formułowanie wypowiedzi;
- działanie wytrwałe i konsekwentne, uwzględniające modyfikację twórczej aktywności uczniów.

Do najczęstszych zadań o charakterze twórczym, stosowanych w trakcie eksperymentu, należały: ćwiczenia i zabawy słowne, służące rozwijaniu płynności i giętkości myślenia, oraz zadania typu dywergencyjnego z elementami synektyki w postaci wypowiedzi ustnych przygotowujących do pisania wypracowań. Wiązało się to z kształceniem wyobraźni, pamięci, uwagi itd., także poprzez tworzone samodzielnie teksty, które – dzięki mniejszemu niż podczas normalnego toku lekcyjnego uwarunkowaniu konformistycznym charakterem wypowiedzi – stanowiły także rodzaj problemów otwartych z wieloma rozwiązaniami. Ułatwiałoby to ujmowanie związków między faktami, nawet oddalonymi od siebie, i stanowiło swoisty odpowiednik postawy twórczej.

Kształcenie myślenia twórczego dywergencyjnego przebiegało w obrębie czterech płynności umysłowych: słownej, skojarzeniowej, ideacyjnej i ekspresyjnej. Zadania z zakresu płynności umysłowej obejmowały często następujące rodzaje ćwiczeń: podawanie w określonym czasie jak największej liczby słów z daną literą występującą na początku lub na końcu wyrazów;

układanie wyrazów z liter pojawiających się w innym, dłuższym słowie (*kuropatwa, wypracowanie, kopcuszek* itp.);

podawanie wyrazów zaczynających się lub kończących na daną sylabę;

układanie całych rodzin wyrazów oraz wyrazów pochodnych (np. *kot, kotek, koteczek, kocię, kocisko, kocur*);

wymyślanie wyrazów zawierających w środku swej nazwy podaną głoskę, literę lub kilka liter;

wymyślanie jak największej liczby wyrazów trzy-, cztero- czy pięciogłoskowych;

gry grupowe w synonimy, homonimy, wyrazy bliskoznaczne i wieloznaczne, np. *duży, wielki, ogromny, olbrzymi, gigantyczny; mały, malutki, maleńki maciupęńki; zamek do drzwi, zamek królewski, zamek błyskawiczny*;

układanie z podanych liter nazw rzeczy, kwiatów, ptaków, miast itp.;

zabawa w anagramy – wyrazy tworzone przez przestawienie liter lub sylab wyrazu (rozsypanki), np. *mara – rama*;

wymyślanie i rozwiązywanie zagadek, rebusów, krzyżówek;

wymyślanie jak największej liczby wyrazów nazywających ludzi, rzeczy, zwierzęta (rzeczowników); układanie jak największej liczby wyrazów nazywających czynności wykonywane przez lekarza, żołnierza, murarza (czasowników);

podawanie określeń (przymiotników) do rzeczowników, np. (*jakie?*) *góry, las, kwiat, noc*;

dobieranie antonimów (wyrazów przeciwstawnych) do podanego wyrazu, np. *dobry – zły, wysoki – niski, jasny – ciemny*;

porządkowanie wyrazów według podanych grup tematycznych, a zdań według logicznej kolejności tak, aby mogło powstać opowiadanie;

analiza zdań w celu odszukania innych wyrazów (ukrywanki), np. *Tadzik* myje zęby;

tworzenie rymów do podanych wyrazów, np. *matka – natka, rama – brama*;

organizowanie konkursów na najlepiej opowiedzianą historyjkę obrazkową, ilustrowanie opowiadania rysunkiem, komponowanie fabuły na podstawie obrazka;

tworzenie opowiadań fantastycznych rozpoczynających się od słów: *Pewnego dnia spotkałem koło naszego domu dziwnego stworka z innej planety. Zaprzyjaźniłem się z nim od razu...*;

układanie opowiadań z użyciem określonych słów, np.: *Maciek, przyjaciel, przygoda, deszcz, długa podróż, zadowolenie*;

tworzenie melodii do tekstu i zdań do plakatu, układanie zdań do hasła, np.: *Jestem uczynnym kolegą*;

tworzenie samodzielnych wypowiedzi na temat wycieczek: do lasu, ogrodu zoologicznego, opowiadań opartych na tekstach literackich i fantastycznych, zmiana tytułów niektórych tekstów;

wyrażanie rysunkiem dalszej części fabuły opowiadania, baśni, bajki itp.;

inscenizacja utworów i gry dramatyczne;

ćwiczenia niezwykłych zastosowań popularnych przedmiotów: szklanki, butelki, garnka, cegły, książki w twardej okładce, kija, gumki, parasola, krzesła (zdolności ideacyjne);

wymyślanie i udzielanie odpowiedzi na tzw. pytania antycypacyjne typu *Co by było, gdyby...?* (nazywane inaczej Testem Odległych Konsekwencji). Poniżej podajemy przykłady tego typu zadań stosowane dość często w klasach eksperymentalnych:

Co by się stało, gdyby nie było słońca?

Co by było, gdybyśmy byli niewidzialni?

Co by było, gdyby ludzie żyli po sto lat i więcej?

Napisz opowiadanie na temat: *Nasz świat za sto lat*.

Co by było, gdyby nie było lasów i drzew?

Co by było, gdyby nie było zwierząt, ptaków?

Co byś zmienił(a), gdybyś miał(a) ogromną ilość pieniędzy i nieograniczone możliwości?

Gdybyś co roku dostawał(a) na swoje urodziny milion złotych, co byś robił(a) z tymi pieniędzmi? Jak zmieniłoby się twoje życie? Pod jakim względem nie zmieniłoby się wcale?

Co by było, gdybyśmy mogli przenosić się w czasie i przestrzeni?

Napisz, co by było, gdyby ludzie mogli podróżować na inne planety.

Wyobraź sobie, co by było, gdybyśmy nie musieli spać i jeść.

Napisz list do wróżki spełniającej wszystkie życzenia.

Co by było, gdybyśmy w ogóle nie mieli rąk?

Co byś potrafił robić, gdybyś miał cztery ręce?

Co by było, gdybyśmy nie mieli oczu?

Co byś chciał robić, gdybyś miał oczy z tyłu głowy?

Wyobraź sobie, że mamy skrzydła i umiemy latać. Jakie mogą być tego konsekwencje?

Narysuj istotę, która jest w połowie zwierzęciem (ptakiem), w połowie człowiekiem.

Co by było, gdyby ludzie nie umieli mówić?

Co by było, gdyby ludzie rozumieli mowę zwierząt i roślin?

Jakim zwierzęciem chciałbyś być i dlaczego? Jakie są pozytywne i negatywne strony bycia zwierzęciem?

Jakie byłyby konsekwencje dwukrotnie dłuższych dni niż są obecnie?

Co by było, gdyby nie było samochodów i nie kursowałyby pociągi?

Co by się stało, gdyby nie było deszczu?

Co by było, gdyby nie było nocy?

Co by było, gdyby zamiast ziemi wszędzie była woda?

Co by się stało, gdybyś mógł cofnąć się w czasie i zmienić niektóre zdarzenia ze swojego życia? Jak wyglądałoby wtedy twoje życie?

Masz spędzić tydzień na bezludnej wyspie i wolno ci zabrać tylko jedną walizkę i zaprosić tylko jedną osobę. Co byś zabrał i kogo byś zaprosił?

Gdybyś mógł być osobą dowolnej narodowości, żyjącą w dowolnym czasie, to kim chciałbyś być i w jakim kraju? Jakie byłyby dobre i złe strony tego wyboru?

Możliwości stymulowania i rozwijania twórczej aktywności językowej było bardzo wiele, dlatego starano się uwrażliwiać nauczycieli klas eksperymentalnych na dostrzeganie i komponowanie zadań otwartych. Często także zachęcano uczniów do stawiania tego typu pytań. Ogromnie ważnym problemem było umiejętne eksponowanie twórczości na forum klasy lub szkoły. Zrozumienie i życzliwa ocena osiągnięć uczniów przynosiły im satysfakcję i radość, a przede wszystkim pobudzały i mobilizowały do podejmowania nowej aktywności twórczej.

### **6.3. Stymulacja twórczości językowej uczniów w klasach eksperymentalnych z wykorzystaniem analogii i metafor**

Lekcje stymulujące kreatywność językową powinny zachęcać do podejmowania własnej aktywności, dlatego starano się zainteresować uczniów twórczością literacką przez odczytywanie tekstów i dyskusje na ich temat, opowiadania i inną twórczość własną oraz rozmowy o sposobach ich tworzenia. Odpowiednie ukierunkowanie pracy często było równoznaczne z wytworzeniem sytuacji problemowej czy myśleniem typu dywergencyjnego. Początkowe etapy lekcji miały za cel stworzenie swobodnej i twórczej atmosfery, sprzyjającej kreatywnej działalności, natomiast dalsze zachęcały uczniów do indywidualnej pracy zainspirowanej muzyką, obrazem, lekturą. Zajęcia twórcze starano się organizować bez większych ograniczeń czasowych, aby dzieci mogły wykazać się własną pomysłowością. Poniżej prezentujemy najważniejsze treści i zadania lekcji dla klas eksperymentalnych, oparte na pracy z tekstem literackim, ich głównym założeniem było rozwijanie twórczości werbalnej:

- opowiadanie baśni i legend, rozmowy i dyskusje, ustalanie faktów realistycznych i fantastycznych, ze zwróceniem uwagi na analogie i metafory;
- samodzielne redagowanie wypracowań na podstawie tekstów literackich oraz historyjek obrazkowych; wyszukiwanie i tworzenie własnych analogii i metafor;
- ćwiczenia dramatyczne, gra w roli, stop-klatce, pantomimie, tworzenie rzeźby itp.;
- komponowanie opowiadań twórczych: innych lub szczęśliwych zakończeń, np. *Brzydkiego kaczątka*, *Dziewczynki z zapalkami*, *Psa, który jeździł koleją*, *Kopciuszka*, *Stokrotki*, *Słowika*;
- tworzenie wypracowań i wierszy na dowolne tematy według uznania dzieci – dyskusja i poprawa, wybór najlepszych;
- konstruowanie opowiadań fantastycznych lub twórczych z wykorzystaniem wybranych tematów czy wyobrażonych przedmiotów.

## Modelowy scenariusz zajęć z wykorzystaniem analogii i metafor nr 1

(ok. 4 godziny lekcyjne)

Temat jednostki metodycznej: *Jesień w naszym mieście (na wsi)*

Temat dnia: *Swobodne wypowiedzi dzieci w dowolnej formie o barwach jesieni* (opowiadanie, opis, sprawozdanie, forma mieszana).

### Tok lekcji:

- 1) Organizacja wycieczki klasowej do parku, sadu lub lasu. Obserwacja ukierunkowana na poznawanie, nazywanie przedmiotów i określanie ich cech. Spostrzeganie polisensoryczne przez dzieci, np. dotykanie, wążanie, oglądanie. Gromadzenie zbiorów z wycieczki: kolorowych liści, szyszek, owoców kasztanowca, klonu, dębu itp. Następnego dnia uczniowie przynoszą zbiory darów jesieni, podziwiają ich kolory i kształty.
- 2) Tworzenie analogii zwykłej, personalnej i symbolicznej. Jesień kojarzy się często z kobietą trzymającą w ręku kosz owoców (*analogia symboliczna*) i przynoszącą dary: owoce (orzechy, kasztany), warzywa, jagody, kolorowe liście, babie lato itp. Utożsamianie się uczniów (*analogia personalna*) z określonym liściem lub owocem przyniesionym z wycieczki, *wyrażanie jego myśli i uczuć, kiedy spada z drzewa, leży pod nim, jest ogrzewany przez słońce, przenoszony przez wiatr lub kąpany przez deszcz*. Wypowiedzi ustne uczniów na temat swoich odczuć. Wyobrażanie sobie niezwykłych sytuacji, kiedy dziecko-liść spadnie z drzewa, pofrunie gdzieś bardzo daleko lub zostanie uwięzione na gałęzi. Każdy uczeń przedstawia swoje wrażenia na ten temat, stając się wybranym darem jesieni i przeżywając określone przygody. Pytania, na które odpowiadają uczniowie, mogą zawierać treści: Jak się czuję jako liść lub owoc? Jakie spotkały mnie przygody? Przykład wypowiedzi: *Jestem małym listkiem gruszy. Oderwałem się od gałęzi i spadam. Nie wiem, czy spadnę na ziemię, czy poniesie mnie wiatr gdzieś daleko. Może zatrzymam się na dachu domu? O, już ląduję! Spadłem psu na głowę! Pojechałem na nim aż do sąsiedniego ogrodu.*
- 3) Odczytanie i omówienie treści wiersza Anny Kamińskiej *Koniec wakacji*. Propozycja dla dzieci, aby napisały w podobny sposób o jesieni. Wypowiedzi na temat rozmaitych rodzajów owoców, liści, ich wielkości i cech charakterystycznych.
- 4) Zanotowanie słownictwa i związków wyrazowych przydatnych do opisu:
  - jesień – kolorowa, złota, szara, smutna, dżdżysta, płacząca deszczem; jesień nadeszła, kroczy, przyszła, jest już jesień;
  - wiatr – porywisty, silny, pędzi i goni chmury, zrywa liście, szumi;
  - owoce – złociste, czerwone, z plamkami, słodkie i kwaśne, cierpkie, pachnące, z czerwonym rumieńcem; są dojrzałe, smaczne, soczyste, o kuszącym zapachu;
  - liście – żółte, zielne, złote, brązowe, zielono-żółte, czerwono-żółte, brunatno-zielone, ciemnozielone, jasnozielone.

### Plan opisu:

Nazwa	Kształt	Wielkość	Barwa	Zapach i smak	Inne cechy
Jabłko	okrągłe	małe	czerwono-żółte, z zieloną plamką	pachnące, słodkie, soczyste	błyszczące, gładka powierzchnia
Liść klonu	pięciopalczasty strzępiasty	średni	zielono-żółty, brunatno-zielony	pachnący jesienią	żyłkowany

- 5) Pisownia przymiotników o jednej barwie: ciemnozielony, jasnozielony i dwóch barwach: czerwono-żółty, brunatno-zielony.
- 6) Wybranie jednego daru jesieni i zaprezentowanie go w dowolnej formie ustnej, a później pisemnej. Zwrócenie uwagi na kilka oryginalnych skojarzeń uczniów i przypomnienie o tworzeniu ciekawych, nietypowych połączeń wyrazów (np. opartych na podobieństwie) w czasie wypowiedzi.

Lekcje te zaowocowały wieloma interesującymi i dowcipnymi tekstami – niektóre zawierały nawet rymy i były bardzo poetyckie. Poniżej podajemy przykłady prac uczniów z wykorzystaniem analogii i metafor.

*Jabłko*

*Jabłko zawstydzilo się rumieńcem z jednej strony, że jest takie małe i żółte jak listek. Uśmiecha się ostatnimi promieniami słońca, bo jest dzieckiem jesieni.* (Ania G.)

*Gruszka*

*Mała gruszka jest w kształcie uszka. Cytrynowo-żółta skórka zaprasza smakowicie i pachnie mocno. Złoci się jak rumianek i liście, bo to już jesień oczywiście.* (Kasia B.)

*Liść*

*Mój liść jest prawie złocisty. Taki jak inne listki. Uśmiecha się plamką czerwieni i myśli o jesieni.* (Andrzej K.)

*Jestem listkiem*

*Jestem małym listkiem dębu. Spadłem z wysokiego drzewa.*

*Już prawie uschłem i jestem cały mokry.*

*Czekam na cieplejsze dni.* (Robert N.)

## Temat 2. Jesień jako wesola pora roku w wierszu

Marka Głogowskiego pt. *Pora wesola*

- 1) Swobodne wypowiedzi na temat piękna złotej jesieni i nastroju utworu. Wyszukiwanie ciekawych i poetyckich, lecz przeciwstawnych określeń, np.: *jesień smutna – wesola, ma kolor szarego płótna – jest barwna, różnokolorowa; nie widać jej prawie we mgle albo lśni skórką kasztana, jest radosna, roześmiana, gwarna; wpatrzona w odlot ptaków. Jest roztargnioną malarką, która gubi farby po lasach i parkach.* Kolorami jesieni są: *brąz, czerwień, złoto* (liści i owoców) – dary tej pory roku. Praca w grupach nad cechami (określeniami) jesieni dzięki utworzonemu obrazowi plastycznemu. Można ułożyć także utwór wierszowany, baśniowy, kompozycję artystyczną itp.

Marek Głogowski

*Pora wesola*

Kto powiedział, że jesień jest smutna,

Że ma kolor szarego płótna,

Że jej prawie nie widać we mgle?

Kto to wszystko powiedział?

Ja nie!

Dla mnie jesień to pora wesola,

Roześmiana i gwarna jak szkoła!

Lśniąca skórką kasztana na trawie,

W odlot ptaków wpatrzona ciekawie.

Jesień – roztargniona malarka –  
Gubi farby po lasach i parkach,  
A ja biegam wciąż za nią z ochotą  
I znajduję brąz, czerwień i złoto.

- 2) Wyszukiwanie analogii (podobieństw) między *szkołą* i *jesienią*. Skojarzenia szkoły z innymi środowiskami – propozycje uczniów wraz z uzasadnieniem – np. z *ulem* (podobieństwo oparte na liczebności, rodzajach i różnorodności pszczoł i dzieci), z *mrowiskiem* (analogia jak poprzednia), z *kurnikiem* (kurami, kurczętami, kogutami), z *ogródkiem pełnym różnokolorowych kwiatów*, z *jeziorem lub morzem pełnym różnych gatunków ryb*, z *fabryką i budową* (robotnicy to dzieci, pracownicy nadzoru – nauczyciele), z *dżunglą i lasem, zawierającymi wiele małych i wielkich drzew*. Tworzenie analogii i metafor personalnych i symbolicznych, np.: *Jestem Panią Jesienią. Jakie czynności wykonuję? Jakiej pory roku jestem zwiastunem?* (Odpowiadają: kasztan, orzech, borowik, krokus, pomidor, pierwiosnek, jarzębina). Zabawa w odgadywanie nazw opisanego liścia lub owocu. Na przykład: *Jestem błyszczący, brązowy i wypadłem z zielonego, kolczastego płaszcza. Spadają jesienią z drzewa w twardej skorupie. Lubią je dzieci i wiewiórka ze smakiem je chrupie.*

Podobieństwo między szkołą a jesienią – gromadzenie słownictwa i związków frazeologicznych.

Jesień:

*wesoła, kolorowa, barwna, różnokolorowa, złota, słoneczna, pogodna; „roześmiana”, szumiąca i szeleszcząca liśćmi, spadającymi owocami, nasionami; można ją opisać, rysować, malować; można zbierać i gromadzić liście, szukać skarbów jesieni;*

Szkoła:

*gwarna, głośna, tętniąca życiem i zabawą, wesoła, roześmiana, radosna, różnobarwna, pełna pomysłów, nauki i pracy.*

Podsumowanie lekcji:

Jesień ukazana jest przez poetę jako roztargniona malarka, rozsiewająca po lasach i parkach piękne kolorowe liście i owoce. Zachwyca nas pięknem i bogactwem darów, a dostrzegamy ją dzięki lśniącym w trawie kasztanom i odlatującym ptakom. Może być także spostrzegana jako szkoła tętniąca życiem, radosna i barwna.

## Modelowy konspekt zajęć twórczych nr 2

(ok. 4 godziny lekcyjne)

Temat jednostki metodycznej: *Zabawa w ciekawe słowa.*

*W jaki sposób posługują się słowami pisarze i poeci*

Temat dnia: *Bawimy się słowami. Tworzymy nowe, interesujące słowa.*

Tok lekcji:

- 1) Rozmowa na temat: *Czy i w jaki sposób można się bawić słowami?* Giełda pomysłów – spisanie gotowych propozycji na tablicy (wyliczanki, rymowanki, wiersze, piosenki, opowiadania, zagadki, haiku). *Czy można dobrać i zestawiać słowa w sposób ciekawy, niespotykany, oryginalny (rzadko występujący)?*
- 2) Wymyślanie analogii prostych, personalnych, symbolicznych i fantastycznych. Podobieństwo człowieka do drzewa – analogia prosta. Wyjaśnienie lub przypomnienie słowa *analogia, analogiczny*. Człowiek ma głowę, drzewo – koronę; liście to włosy

człowieka. Duże gałęzie są jak ręce, konary i pień jak tułów i nogi u człowieka. Drzewa szeleszczą i szumią – ludzie mówią, szepczą, krzyczą.

- 3) Wczuwanie się dzieci w czynności wykonywane przez człowieka-drzewo (analogia personalna), który pochyla się, stoi, myśli, szumi, szepcze, szeleści, kołysze się, ubiera się w zielone, żółte lub brązowe ubranie – pokrywa się zielenią, żółcią liści. Tworzenie analogii i metafor: szeleszczące myśli, szeleszczące słowa, szum słów, drzewo ubrało zieloną, żółtą, sukienkę, nosi zielone ubranie, zaszumiało ramionami, zaśpiewało gałęziami, szumi wiatrem.
- 4) *Zielony wiersz* Józefa Ratajczaka – zamiana słów *zielony* na dowolnie wybrane przez uczniów.

Józef Ratajczak

*Zielony wiersz*

Wyjdę do parku z rana, założę zielone ubranie:

spodnie zielone, marynarkę zieloną,

krawat poprawię zieloną dłonią.

Zielony nad stawem przystanę,

rozepnę zielone ubranie,

włosy rozczeszę w koronę,

ręce uniosę do góry

jak dwie gałęzie zielone,

by w locie zatrzymać chmury.

Przykład tekstu uzupełnionego przez grupę uczniów:

Wyjdę do parku z rana, założę niebieskie ubranie:

spodnie niebieskie jak chmury, marynarkę granatowa jak noc,

krawat poprawię bladoniebieską dłonią.

Granatowy nad stawem przystanę,

rozepnę niebieskie ubranie,

włosy rozczeszę w koronę,

ręce uniosę do góry

jak dwie gałęzie ponure,

by w locie zatrzymać chmury.

- 5) Odczytanie napisanych wierszy i wybór najciekawszych. Uzasadnienie wyboru. Wyjaśnienie słowa *metafora*. Wykorzystanie *Słownika terminów literackich* pod red. J. Sławińskiego i M. Głowińskiego (1988).

**Metafora** – przenośnia, środek stylistyczny w utworach literackich. Jest to *zespół wyrazów, posiadający odmienne znaczenie od tego, jakie wynika ze znaczeń poszczególnych wyrazów*.

Interpretacja wiersza: występuje tu przeniesienie cech człowieka na drzewo – według zasady podobieństwa. Tułów, ręce i nogi są jak pień, konary i grube gałęzie. Włosy ludzi odpowiadają drobnym gałązkom i listkom drzew. Włosy może rozczesywać człowiek, gałęzie układa wiatr. Poeta mówi o tym podobieństwie przy użyciu pięknych słów, w sposób poetycki: *włosy rozczeszę w koronę*, a *ręce uniosę do góry jak dwie gałęzie zielone*, *by w locie zatrzymać chmury*. Drzewo posiada gałęzie uniesione bardzo wysoko do góry i sprawia wrażenie, że może sięgać chmur, a nawet je zatrzymać.

Próba wymyślania najprostszych metafor, np. kojarzonych z rękami: *unosić ręce do góry jak dwie gałęzie zielone, machać rękami, wywijać rękami, załamywać ręce z rozpacz, złote ręce, drewniane ręce, złota rączka, dać w dobre ręce, mieć czyste ręce, złapać kogoś za rękę, załamywać ręce z rozpacz*; z drzewem: *wyrosnąć wysoko jak drzewo, strzelić wysoko w górę, wysoki jak topola, wysoki aż do nieba*; z sercem: *złote serce, kamienne serce, nieczute serce, serce jak lód* (porównanie), *gorące serce*; rozpaczą, smutkiem: *ślepa uliczka, czarna rozpacz, bezgraniczna rozpacz, bezdenna rozpacz* itp.

### Uogólnienie

Metafora (przenośnia) powstaje wtedy, gdy szukamy nowych określeń dla podobnych rzeczy, zjawisk lub innej, lepszej, bardziej odpowiedniej nazwy, jeśli już istniejąca nie jest w pełni adekwatna. Do stworzenia najprostszych metafor wystarcza odnalezienie przynajmniej jednej wspólnej cechy lub podobieństwa danych osób, zwierząt, przedmiotów, np. sprytu w porównaniu *chytry jak lis*, braku szybkości w określeniu *powolny jak żółw*, drapieżności w wyrażeniu *człowiek jak wilk* (*człowiek jest wilkiem*).

6) W jaki sposób poeci bawią się słowami? Wypowiedzi uczniów na podstawie wiersza J. Tuwima *Cuda i dziwy*.

Julian Tuwim

*Cuda i dziwy*

Spadł kiedyś w lipcu śnieżek niebieski,

Szczekały ptaszki, ćwierkały pieski.

Fruwały krówki nad modrą łąką,

Śpiewało z nieba zielone słońko.

Gniazda na kwiatkach wily motylki.

Trwało to wszystko może dwie chwilki.

A zobaczyłem ten świat uroczy,

Gdy miałem właśnie przymknięte oczy.

Gdym je otworzył, wszystko się skryło

I znów na świecie jak przedtem było.

Wszystko się pięknie dzieje i toczy...

Lecz odtąd często przymykam oczy.

Zadanie 1. Namaluj obrazek tak, jak to się „poplątało” w wierszu.

Zadanie 2. Wyjaśnij, kto z kim zamienił się rolami i co się wydarzyło? (Zamieniły się rolami: *ptaszki z pieskami, krówki z ptaszkami, motylki z ptaszkami, słońko z trawą*).

Pytanie 3. Gdyby uporządkować zmieniony obraz rzeczywistości, czy byłby on równie interesujący? Czy zamiana ról postaci z wiersza jest zaplanowana, czy też dowolna i chaotyczna?

Zadanie 4. Wypisz z wiersza wszystkie zdrobniałe nazwy postaci i wyjaśnij ich funkcję w utworze.

Zadanie 5. Kilkuminutowa zabawa w zmyślanie według określonego logicznego porządku – wymyślanie analogicznych obrazów, ciekawe określenia nazw rzeczy i zwierząt, porównania i metafory.

7) Zabawa w poetów – *Psie smutki* J. Brzechwy. Wybieranie par rymujących się wyrazów i dodawanie własnych Praca w grupach, układanie i odczytywanie rymów, np.: *rzeczki, smuteczki, bajeczki, porzeczki, listeczki, kropeczki, buteczki, śliweczki, mateczki, kropeczki; powodu, ogrodu, zawodu, lodu, spodu, miodu, grodu* itp.

Jan Brzechwa

*Psie smutki*

Na brzegu błękitnej rzeczki mieszkają małe smuteczki.

Ten pierwszy jest z tego powodu, że nie wolno wchodzić do ogrodu,  
drugi – że woda nie chce być sucha, trzeci – że mucha wleciała do ucha,  
a jeszcze, że kot musi drapać, że kura nie daje się złapać,  
że nie można gryźć w nogę sasiada i że z nieba kielbasa nie spada.

A ostatni smuteczek jest o to, że człowiek jedzie, a pies musi biec piechota.

Lecz wystarczy pieskowi dać mleczko, i już nie ma smuteczków nad rzeczką.

Podsumowanie lekcji:

Wiersz *Cuda i dziwy* ukazuje w sposób zabawny i atrakcyjny sytuację odwrócenia porządku rzeczy. Jednak ten „świat na opak” został oparty na zasadzie logicznego odwrócenia ról w istniejącym w przyrodzie porządku. Nie jest to zupełna dowolność, lecz logiczność zamiany; fantazja jest krótkotrwała i znika wraz z otwarciem oczu. W każdej chwili można jednak uruchomić własną wyobraźnię i przywołać nowe cudowne obrazy.

8) Próba wymyślania własnych rymujących się dwuwierszy przez uczniów.

## 6.4. Inspirowanie kreatywności językowej uczniów w procesie komponowania wypowiedzi

Wprowadzony w badanych klasach eksperymentalnych szeroki nurt zadań twórczych dotyczył głównie metod i form pracy dydaktyczno-wychowawczej, skoncentrowanych na zwiększeniu stopnia samodzielności i pomysłowości uczniów w kształceniu językowym. Zmiany te odnosiły się do inspiracji oraz stymulowania przewidywanych czynności i zachowań w zakresie myślenia dywergencyjnego oraz ekspresji werbalnej z elementami metody synektycznej. Proces tworzenia i współdziałania dzieci dotyczył także wielu procesów motywacyjno-emocjonalnych i społecznych. Poniżej prezentujemy główne cele i zadania:

- Pobudzanie inwencji, wyobraźni, pomysłowości i fantazji w toku procesu nauczania – odejście od czynności i ćwiczeń reprodukcyjnych.
- Udzielanie wskazówek heurystycznych, przygotowywanie wypowiedzi przez tworzenie analogii i metafor (znacznie częściej niż polecenia i reguły typu algorytmicznego czy zadaniowego).
- Unikanie ocen i wartościowania bezpośrednio po wykonaniu zadania, niestosowanie autorytatywnych ocen krytycznych. Jeśli takie występowały, uczniowie musieli podać uzasadnienie.
- Uwzględnianie, w znacznie szerszym zakresie, osobistych doświadczeń oraz zainteresowań uczniów, a także poszanowanie ich indywidualnych myśli, przekonań i przeżyć.
- Pełna integracja treści polonistycznych z muzycznymi, plastycznymi, ruchowymi poprzez aktywność werbalną dziecka.

Ze względu na całościowy charakter sytuacji dydaktycznych, które były implikacją twórczej aktywności uczniów, w klasach eksperymentalnych realizowano pełną integrację treści kształcenia oraz stosowano podejście badawcze według zaprezentowanych wcześniej modeli lub przedstawionych założeń. W toku działalności dydaktycznej, np. opracowywania i rozwiązywania zadań problemowych czy semantyczno-językowych, uczniowie zmuszeni byli posługiwać się doświadczeniem i erudycją z całego zakresu wiedzy polonistycznej (gramatyki, ortografii, słownictwa i składni), zwłaszcza podczas lekcji prowadzonych metodą technik C. Freineta. Analiza porównawcza typowego przebiegu pracy dydaktyczno-wychowawczej na lekcjach w klasach eksperymentalnych zawiera pewne podobieństwa i istotne różnice. Ogólne założenia prezentowanych zajęć twórczych przedstawiamy poniżej:

- Źródłem wypowiedzi stymulowanej przez działalność twórczą dzieci było przeważnie indywidualne przeżycie, doświadczenie zainspirowane muzyką, pracą plastyczną, lekturą, ilustracją itp.
- Na ogół, jeśli nie były to lekcje typowo synektyczne, uczeń sam obmyślał i formułował temat pracy oraz samodzielnie go realizował, nie korzystając ze szczegółowych instrukcji nauczyciela.
- Najczęściej uczniowie samodzielnie dobierali formę, kompozycję, słownictwo i struktury składniowe do wyrażenia swoich myśli. Indywidualnie układali plan, gromadzili słownictwo i treści adekwatne do wypowiedzi.
- Wypracowania były oceniane przez grupę w sposób opisowy z uzasadnieniem oraz wybierane spośród wielu innych. W dalszej części jednostki lekcyjnej wypowiedź była poprawiana i doskonalona albo przez grupę uczniów, albo (zdarzało się to często) przez cały zespół klasowy.
- Twórcze prace dzieci o charakterze werbalnym wykorzystywane były głównie do ćwiczeń słownikowo-frazeologicznych, syntaktycznych oraz *stricte* językowych (pisanie z pamięci, ze słuchu, gramatyczno-stylistycznych i ćwiczeń w mówieniu). Wybrane teksty były nagradzane przez umieszczenie w gazetce szkolnej, kąciku twórczej pracy lub kronice klasowej.

#### **6.4.1. Struktura jednostki metodycznej zajęć twórczych**

Realizacja jednostki metodycznej zajęć twórczych znacznie modyfikowała fazy toku lekcyjnego. Budowę tę prezentuje uproszczony schemat (tab. 6.1), będący równocześnie uogólnieniem przebiegu lekcji. W czasie eksperymentu urozmaicano i przekształcano tę podstawową strukturę, dbając aby kolejne fazy występowały w przedstawionym wcześniej porządku. Większość tematów zajęć była inspirowana dziełami plastycznymi, muzycznymi, tekstami literackimi – poetyckimi lub epickimi – oraz innymi rodzajami sztuki, ze względu na wielorakie możliwości stymulacji rozwoju twórczej aktywności uczniów. Do najbardziej samodzielnych i oryginalnych prac najczęściej należały wypowiedzi swobodne na dowolnie wybrane tematy oraz opowiadania twórcze, fantastyczne, sprawozdania, listy, opisy, wymyślone baśnie czy utwory poetyckie. Ogromne możliwości rozwoju twórczej ekspresji językowej stwarzały formy inscenizacyjne i dramatyczne. Na ogół wypowiedzi twórcze wiązały się ściśle z konkretnym działaniem, doświadczeniem, uroczystością lub wycieczką. Struktura typowej jednostki metodycznej zawierała następujące ogniwa:

1. **Uświadamianie celu i zadań pracy.** Wytworzenie właściwej atmosfery, nastroju oraz motywacji, często poprzez mobilizującą do wysiłku inspirację dziełem literackim, utworem muzycznym lub plastycznym. Tworzenie analogii i metafor umożliwiających zrozumienie lub rozwiązanie problemu. Ważnym czynnikiem motywującym oraz elementem różnicującym sposób pracy w klasach eksperymentalnych była chęć zainteresowania innych własną wypowiedzią lub ekspresją, a także podzielenia się swoimi przeżyciami i doświadczeniami. Uczniowie wybierali na ogół problematykę nową i dla nich atrakcyjną. W przypadku wypowiedzi plastycznej lub gry dramowej była to potrzeba emocjonalno-motywacyjna, uzupełniająca werbalną eksplorację badanego problemu lub zadania.
2. **Wypowiedź, ekspresję twórczą dzieci.** W fazie tej dominowały elementy myślenia kreatywnego, nawet wówczas, gdy skonkretyzowany przez nauczyciela temat dotyczył wszystkich uczniów lub zadań dla zespołów. Takie podejście do powierzonych obowiązków wymagało znacznego wysiłku umysłowego w celu zrekonstruowania znanych już elementów w nową, inną całość, jak również zwerbalizowania jej w formie adekwatnego komunikatu językowego opracowywanych treści.
3. **Działalność twórczą.** Szeroki nurt zadań twórczych przebiegał w swobodnej atmosferze, sprzyjającej aktywności intelektualnej. Realizacja zadań problemowych obejmowała równocześnie nurt ćwiczeń sprawnościowych, skorelowanych z zadaniami technicznymi, muzycznymi, plastycznymi itd.
4. **Ocenę działań lub wypowiedzi – uzasadnienie wyboru.** Ocena i ewaluacja twórczych wypowiedzi była dokonywana wspólnie przez grupę lub cały zespół klasowy. Bardzo istotne było uzasadnienie własnego wyboru, wdrażające do odpowiedzialności za podejmowane decyzje i wypowiedzi. Najlepsze wytwory czy wypracowania były nagradzane słowami uznania, publiczną prezentacją lub publikacją.
5. **Poprawę i doskonalenie wybranego tekstu.** Wspólna praca i korekta obejmowały błędy stylistyczne, słownikowo-frazeologiczne, składniowe, ortograficzne itd. Nauczyciel jako doradca kierował dyskusją oraz czuwał nad poprawą prac, uzgadniając decyzje z zespołem uczniów. Zajęcia związane z wykorzystaniem tekstów dotyczyły zarówno ćwiczeń w pisaniu i czytaniu ze zrozumieniem, jak i wypowiedzi ustnych. Poniżej prezentujemy najczęściej wykorzystywany schemat struktury zajęć twórczych.

Inspirowanie i rozwój twórczej aktywności powinny się odbywać przy współudziale nauczyciela, który zna i rozumie potrzebę takiego stymulowania. Prowadzący zajęcia powinien sam odczuwać potrzebę podejmowania działań twórczych oraz umiejętnie tworzyć warunki sprzyjające rozwojowi tej twórczości przez wykorzystanie odpowiednich treści literackich, form i metod sprzyjających tego typu aktywności. Twórczą aktywność uczniów w organizowanym procesie dydaktyczno-wychowawczym stymulowały lekcje z wykorzystaniem ekspresji werbalnej oraz ćwiczenia, które ułatwiały rozumienie utworów literackich i kształtowały umiejętność tworzenia analogii i metafor dla potrzeb analizy wiersza. Jako przykłady właściwej pracy z tekstem poetyckim i epickim, rozumienia i tworzenia wyrażen metaforycznych oraz własnych utworów dzieci w wybranej formie – prezentujemy opracowane i wykorzystane w prowadzonych badaniach scenariusze lekcji.

Etapy lekcji	Czynności nauczyciela	Czynności uczniów	Rodzaj zadania
1	2	3	4
1. Inspirowanie uczniów do działania. Uświadamianie celów i zadań.	1. Organizacja otoczenia, inspiracja do działania, np. przygotowywanie rekwizytów i nagrań magnetofonowych do improwizacji, inspirujących utworów poetyckich, muzycznych itp. Wyjaśnianie zadań i pobudzanie wyobraźni uczniów. 2. Tworzenie analogii i metafor oraz stymulowanie działania twórczego.	Słuchanie wypowiedzi, obserwacja, interpretacja, pytania kierowane do nauczyciela. Odpowiedzi na pytania, myślenie twórcze i metaforyczne.	Praca zbiorowa, swobodna, indywidualne wypowiedzi.
2. Działanie twórcze dzieci, np. pisanie wypracowań, tworzenie analogii i metafor.	1. Zachęcanie do pracy, doradzanie, podsuwanie pomysłów, wyjaśnianie trudności ortograficzno-gramatycznych.	Podjęmowanie działań, np. projektowanie i pisanie swobodnych tekstów, scenariuszy, udział w grach dramatycznych i inscenizacjach.	Praca indywidualna lub zespołowa.
3. Prezentacja pomysłów lub najciekawszych tekstów.	1. Udział nauczyciela, jako widza i uczestnika, w prezentacji twórczości zespołu. 2. Dyskusja i przedstawianie swoich uwag na temat wcześniejszych działań twórczych, uzasadnianie wypowiedzi.	Przedstawianie własnych pomysłów, odczytywanie prac w zespołach lub indywidualnie, prezentacja wybranych prac i tekstów przed klasą, uzasadnianie wyboru i ewaluacja.	Działanie w zespołach, praca indywidualna i zbiorowa.
4. Wykorzystanie efektów twórczej pracy dzieci.	Planowanie i uzgadnianie z uczniami sposobu wykorzystania tekstów, udoskonalanie ich i wspólna praca. Kierowanie dyskusją i czuwanie nad całością prac redakcyjnych.	Zgłaszanie, odczytywanie i zapisywanie najlepszych rozwiązań. Wybór i dyskusja nad sposobem wykorzystania prac.	Praca zbiorowa z elementami indywidualnej i zespołowej.
5. Ćwiczenia związane z wykorzystaniem twórczych prac uczniów: w pisaniu, czytaniu, mówieniu i redagowaniu.	Organizacja ćwiczeń w pisaniu, np. z pamięci, ze słuchu; przepisywanie tekstów lub inny sposób wykorzystania prac uczniów.	Przepisywanie pod kierunkiem nauczyciela poprawionych tekstów lub wykorzystanie ich do korespondencji, na wystawę, do gazetki szkolnej lub klasowej.	Działalność indywidualna dzieci.

Tab. 6.1. Struktura jednostki metodycznej zajęć twórczych

### Modelowy scenariusz zajęć twórczych nr 3

(ok. 3 godziny lekcyjne)

Temat jednostki metodycznej: *Próby tworzenia tekstów poetyckich.*

*Rozumienie metafory*

Temat dnia: *Pogoda – na podstawie wiersza Stanisława Grochowiaka „Na słotę”.*

Stanisław Grochowiak

*Na słotę*

Na słotę

najlepszy jest parasol lampy.

Na słotę

najczystsze niebo książkowych stronic.

Na słotę

liścia na szybie trzepoczący goniec.

I wiatr

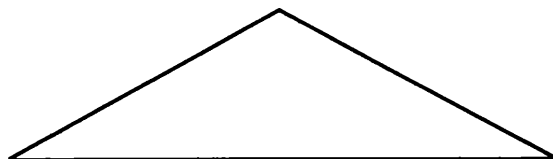
spoza deszczu migocącej rampy.

I pies jest dobry podczas sloty,

kiedy cieplej niż wełna ogrzewa ci stopy.

- 1) Przypomnienie znaczenia wyobraźni w poezji i życiu codziennym. Sposoby spędzania wolnego czasu w deszczowe dni.
- 2) Ekspresyjne odczytanie wiersza przez nauczyciela.
- 3) Wykonanie pracy plastycznej na temat *Spacer w deszczu*.
- 4) Gromadzenie zwrotów i wyrażeń bliskoznacznych związanych z tematem „pogoda”. Może ona być: *piękna, słoneczna, wspaniała, cudowna, deszczowa, pochmurna, wietrzna, dżdżysta, „pod psem”*; *pogoda dopisuje, zmienia się, utrwała, sprzyja*. Niepogoda to: *plucha, chlapa, ślota, szaruga*.
- 5) Wyszukiwanie w tekście oryginalnych, o przerośnym znaczeniu, zestawień wyrazów (metafor), np.: *parasol lampy, niebo książkowych stronic, deszczu migocąca rampa, liścia trzepoczący goniec*. Wyjaśnienie znaczenia powyższych metafor – podobieństwo funkcji lampy oświetlającej ciemność i parasola chroniącego przed deszczem. Wyszukanie w *Słowniku języka polskiego* znaczenia słowa *goniec* (doreczyciel, posłaniec, listonosz) oraz pojęcia *rampa* (pomost, nasyp, rząd lamp w teatrze) Poetycka recepta na brzydką pogodę, czyli słotę, to możliwość oderwania się od rzeczywistości i fantazjowanie z wykorzystaniem *nieba książkowych stronic*.
- 6) Obrazowy schemat metafor z wiersza *Na słotę*. Przerośnięte te oparte są m.in. na podobieństwie funkcji (np. parasola i lampy) oraz zestawieniu skojarzonych cech danych przedmiotów. Obrazowy schemat tego tropu prezentowano w oparciu o tzw. trójkąt metaforyczny, którego wierzchołki oznaczone zostały w następujący sposób: *metafora, znaczenie słownikowe wyrazu, wartość semantyczna metafory*.

metafora

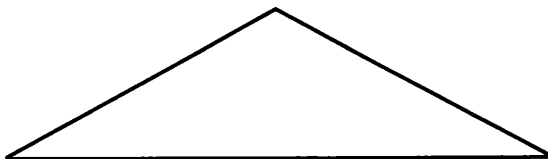


znaczenie słownikowe wyrazu

wartość semantyczna metafory

Przykłady metafor:

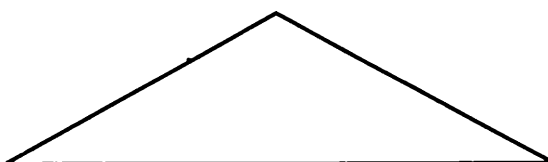
*parasol lampy*



parasol,  
– ochrona przed deszczem  
– jest osłoną

ochrania przed mrokiem  
i zapewnia bezpieczeństwo

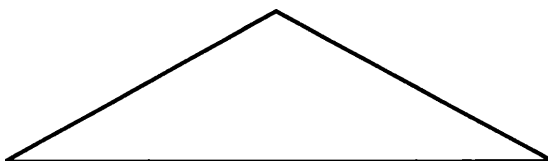
*najczystsze niebo książkowych stron*



najczystsze niebo  
– pozorne sklepienie nad ziemią  
– jasne, bezchmurne

ciekawe przygody  
w świecie wyobraźni i fantazji

*deszcz migocącej rampy*



deszcz:  
– opad atmosferyczny w postaci  
kropeł wody spadających z chmury

– bogactwo blasku i jasności  
– piękno, zachwyty

Rys. 6.1. Schematy ilustrujące metafory w wierszu *Na słotę*

Podsumowanie:

Zrozumienie pojęcia metafory i zaobserwowanie jej w utworze pozwala odczuć nastrój domowego ciepła, ciszy i spokoju, których przeciwieństwem jest deszcz, plucha i wiatr. Utwór literacki przybliża poznawane treści i pozwala cieszyć się pięknem i adekwatnością słowa poetyckiego. *Migocąca rampa* (nasyp, rząd świateł w teatrze) obrazuje oddzielenie tych dwóch przestrzeni.

Duże możliwości realizacji indywidualnych odczuć uczniów przez tworzenie analogii personalnej oraz zrozumienie sensu uosobienia stwarza wiersz Juliana Tuwima

ma *Dwa wiatry*. Utwór ten umożliwia dziecku aktywność i podmiotowość na lekcji. Może ono wypowiedzieć się jako wiatr, a potem tworzyć analogie fantastyczne i symboliczne zgromadzone zgodnie z własnymi umiejętnościami językowymi oraz własnymi doświadczeniami. Etapy lekcji:

- 1) Wysłuchanie wzorowej recytacji wiersza z podkładem muzycznym, swobodne wypowiedzi na jego temat. Zwrócenie uwagi na nastrój, dynamikę i żart.
- 2) Wyszukiwanie zwyczajnych i nietypowych czynności wiatru:
  - czynności zwyczajne: *wiatr wiał, zawiął, szeleścił; wiatry mkną;*
  - czynności nietypowe, niezwykle, które może wykonywać człowiek: *wiatr grał, pieścił, mdlał, fiknął kozła, plackiem spadł, skoczył, zaszybował, zakolował świdrem, przewrócił się i wpadł; wiatr lata, wiatry gonią się, mylą śmigi, dmą płucami, łobuzują;*
  - inne zestawienia metaforyczne wyrazów w utworze: *wiatr-pędziwiatr, kwiat sfrunął śniegiem, sad parsknął śmiechem, wiatr wziął brata (za kamrata)*. Wyjaśnienie niezrozumiałych wyrazów.
- 3) Zwrócenie uwagi na fakt, że zachowanie się wiatrów jest niezwykle i przypomina czynności ludzi, np. dwóch chłopców, którzy „łobuzują”, goniąc się i mknąc po polach. Przez nietypowe i niezwykle zestawienia wyrazów wiersz stał się bardzo dynamiczny i wesoły, żartobliwy – czynności podobne do przedstawionych w utworze mogą też wykonywać samoloty lub ptaki.
- 4) Zaprezentowanie najpierw ustnej, a potem pisemnej wypowiedzi dzieci na temat *Jestem wiatrem* (analogia personalna). Przykład pracy jednego z uczniów:

*Jestem wiatrem płaczącym razem z liśćmi w parku, bo zbliża się zima. Zmęczyłem się już trzepotaniem liśćmi i gałęziami drzew. Każdy listek muszę strącić i zawiązać w inne miejsce. Jestem zrozpaczony, że będę musiał długo szarpać gałęziami w czasie jesiennej sloty. Stukać do okien domów wielu biednych ludzi, którzy mogą być zmęczeni i smutni. Ludzie nie wiedzą, że ja przynoszę im muzykę i pocieszenie.* (Andrzej K.)

#### Uwagi

Ćwiczenia tego typu umożliwiały dzieciom zrozumienie poetyckiego sposobu wyrażania myśli, zwłaszcza mechanizmu powstawania metafor i ich znaczenia. Ukierunkowanie zadań na wartość słów, ich zestawienia i wieloznaczność, przybliżyło sposób pracy twórców oraz zainteresowanie pięknym, poetyckim językiem. Skierowanie uwagi na analogie i metafory (w tym wyrazy dźwiękonaśladowcze) pozwoliło odnaleźć cały zasób adekwatnych i nowych wyrażań, także onomatopeicznych, i docenić znaczenie muzyki w utworach poetyckich.

### Modelowy scenariusz zajęć eksperymentalnych nr 4

(ok. 4 godziny lekcyjne)

Temat jednostki metodycznej: *Konstruowanie opowiadania z użyciem dialogu*

Temat dnia: *Inscenizacja improwizowana opowiadania A. Bahdaja „Nad strumykiem”.*

Tok lekcji:

- 1) Wzorowe odczytanie przez nauczyciela tekstu *Nad strumykiem*.
- 2) Kontrola stopnia rozumienia treści: postaci występujące w opowiadaniu o przygodzie mrówki, odmówienie jej pomocy przez rybę, motyla i żukę; uzasadnienie odmowy. Wyszukiwanie fragmentów w tekście i ich odczytywanie.

- 3) Wynajdywanie w utworze pięknych, metaforycznych określeń i zestawień wyrazów: *wezbrana fala, szumiąca woda; wśród gałęzi buków kołysze się słońce; wiatr słodko pachnie na wrzosowiskach; srebrne krople rosy zwisają z paproci; wielka, rozkołysana, bezbrzeżna woda; wielki, trzepoczący skrzydłami motyl; wrzosowy brzeg, wielka tratwa, ogromne istoty, olbrzymi most, złote słońce, słodki zapach wrzosów*. Odczytanie fragmentu wypowiedzi mrówki o tym, dlaczego tak bardzo pragnęła dotrzeć do mrowiska.
- 4) Tworzenie analogii personalnej na temat *Jestem małą mrówką, uwięzioną przez falę lub znajdującą się w innej trudnej sytuacji*. Praca w grupach, wypowiedzi pisemne oraz ich wybór i odczytanie. Przykład wypracowania:
- Pewnego dnia małą mrówkę, która szła brzegiem rzeczki, porwała wielka fala i zaniósła na sam środek wody. Mrówka pomyślała, że nigdy się stamtąd nie wydostanie i żal jej się zrobiło złocistego słońca wśród drzew i kropel rosy błyszczących w leśnej trawie. Najbardziej chciała znaleźć się w mrowisku, żeby zanieść choć jedno źdźbło trawy do wspólnego domu.*
- Nagle zobaczyła małą rybkę i poprosiła ją grzecznie:*
- Rybko, uratuj mnie i zanieś na grzbiecie do brzegu.*
- Rybka odpowiedziała, że nie może jej pomóc, bo boi się szczupaka.*
- Potem mrówka spotkała wielkiego motyla i też go poprosiła.*
- Mój drogi – zabierz mnie na drugi brzeg.*
- Motyl nie chciał sobie zamoczyć skrzydeł i dlatego nie postuchał mrówki.*
- Coraz słabsza mrówka rozejrzała się i zobaczyła wielkiego żuka.*
- Widzę, że płyniesz na drugi brzeg, więc zabierz mnie ze sobą – poprosiła go.*
- Ale żuk chciał dostać nagrodę i dlatego nie zabrał mrówki. Kiedy brakowało jej już sił i zaczęła tonąć, uderzyła się o wielki kamień i stanęła na nim. Ucieszyła się, że nie utonie, ale mogła ją porwać inna fala. Wtedy na drugim brzegu zobaczyła dwoje dzieci puszczających papierowe łódki. Dzieci opuścili na brzeg gałązkę wierzy i mrówka przebiegła po niej szybko na drugą stronę. Potem uratowana i szczęśliwa chwyciła wielkie źdźbło trawy i pomaszerowała do mrowiska. (Justyna S.)*
- 5) Ćwiczenia dramatyczne: czytanie z podziałem na role, improwizacja na podstawie odczytanych dialogów. Uczniowie podzieleni na czteroosobowe zespoły wchodzi w wybrane przez siebie role: rybki, żuka, mrówki i motyla, a potem wymieniają się. Ruchem ciała i mimiką przedstawiają spotkanie mrówki z kolejnymi zwierzętami, ich reakcje na prośby mrówki. Zwrócenie uwagi na motywację ich postępowania i egoistyczne zachowanie się postaci.
- 6) Wspólne tworzenie analogii fantastycznej na wybrany temat: *Jestem uwięzionym żukiem, schwytanym motylem, złowioną złotą rybką lub innym zwierzęciem w potrzebie. Jak bym się zachował w takiej sytuacji?* Ukończenie prac pisemnych w domu. Zwrócenie uwagi na poprawny zapis tworzonych dialogów.

**Temat 2. Zabawa w tworzenie nowych, nieznanych jeszcze wyrazów – wiersz Wandy Chotomskiej *Hipopotam lubi błoto*. Artystyczne odczytanie utworu przez nauczyciela. Zadanie: Wyszukać i podkreślić w utworze wyrazy nowe, oryginalne, nieistniejące w naszym języku, np. *chlupopotam, chlapopotam, chlapobłotam, piegobłotam, plamobłotam*.**

Tworzenie analogii prostej i personalnej: *Jestem niezgrabnym hipopotamem, lubię błoto. Jak się zachowuję? Co czuję? Jak reagują inne zwierzęta na moje zabawy? Czy jestem z tego zadowolony? Jaki chciałbym być? Czy wolalbym być innym zwierzęciem?*  
Zabawa ruchowa w hipopotama.

Wanda Chotomska

*Hipopotam lubi błoto*

– Hipopotam jest istotą,  
która bardzo lubi błoto! –  
Tak powiedział hipopotam  
i od razu – chlup! – do błota.  
Tygrys się po klatce miota:  
– Hipopotam? Chlupopotam!  
Chlupnął błotem naokoło  
i zabłocił całe ZOO!  
Spojrzał kojot na kojota:  
– Hipopotam? Chlapopotam!  
Chlapnął błotem na kojoty,  
więc weźmiemy go w obroty!  
Sarnim wzrokiem patrzy sarna:  
– Co on zrobił? Rozpacz czarna!  
Hipopotam? Chlupobłotam!  
Jak wyglądam? Jak sierota!  
Co on zrobił z biednej sarny,  
mnie jest nie do twarzy w czarnym!  
Struś ogonem trzęsie strusim:  
– On zapłacić za to musi!  
Hipopotam? Chlapobłotam!  
Pióra mam na wagę złota,  
moje pióra warte krocie,  
a te pióra całe w błocie!  
Ryczą lwice z wszystkich klatek:  
– Mamy dzieci piegowate!  
Hipopotam? Piegobłotam!  
Dzieci mają piegi z błota!  
Przez te swoje głupie psoty,  
zmienił lwiątko w oceloty!  
Białe lamy, w sukniach z lamy  
na sukienkach liczą plamy:  
– Hipopotam? Plamobłotam!  
To chuligan i niecnota!  
Splamił lamom suknie z lamy  
i jak teraz wyglądamy?  
Płyną z oczu łzy żyrafie:  
– Szyi umyć nie potrafię...  
Hipopotam? Hipobłotam!  
Mam na szyi pełno błota.  
Ile mydła się zużyje  
na tę strasznie brudną szyję?  
Rozgniewały się kangury:

– On nam zniszczył garnitury!

Hipopotam? Hipopsotam!

Takie psoty to głupota!

Na ubraniach mamy plamy,

więc do sądu go podamy!

Siedzi w błocie hipopotam,

chlupopotam, chlapopotam,

chapobłotam, chlupobłotam,

piegobłotam, plamobłotam,

hipobłotam, hipopsotam –

boi się wychylić z błota.

Wszyscy krzyczą, psioczą, płaczą,

w całym ZOO wielki zamęt,

a on wzdycha sobie z cicha:

– Ciężko być hipopotamem!

Bardzo ciężko być istotą,

która lubi skakać w błoto...

- 1) Wyszukaj w wierszu, kto i w jakiej sytuacji nadaje nowe nazwy hipopotamowi. Są to: *tygrys, kojot, sarna, struś, lwy, lamy, kangury*. Jakie to są nazwy?
- 2) Wymyślanie skojarzeń dotyczących trybu życia, kształtu i niezgrabnych ruchów hipopotama. Mogą powstać inne, nowe nazwy: *niezgula, fajtlapa, fujara, ofiara* lub *wodobłotam, wielkobłotam, plamobłotam, chlapobłotam, plamopsotam, mokrobłotam, mokropsotam*. Próba wymyślenia ciekawych określeń dla innych zwierząt. *Czy takie nazwy występują w codziennym języku? Jaką funkcję pełnią w utworze i naszych codziennych wypowiedziach?*
- 3) Odczytanie wiersza z podziałem na role, gra dramatyczna. Zmiana ról postaci.

## 6.5. Kryteria i pomiar zadań twórczych

W celu określenia *stopnia kreatywności* dzieci wykorzystano własne testy myślenia dywergencyjnego, w tym *płynności słownej, skojarzeniowej, ekspresyjnej, ideacyjnej i antycypacyjnej*, oraz *wypracowania twórcze uczniów*. Przed przystąpieniem do rozwiązywania zadań przypomniano krótką treść instrukcji zachęcającej do twórczej aktywności (patrz: testy i instrukcja w aneksie). Sposób opracowywania zadań oraz ich punktacje zamieszczamy poniżej.

Test 1. – badania wstępne

1. Zadanie dotyczyło *płynności słownej*. Uczeń miał napisać jak najwięcej wyrazów *zaczynających się na literę k-*.

0 – 2 wyr. → 0 pkt

3 – 5 wyr. → 1 pkt

6 – 7 wyr. → 2 pkt

8 – 12 wyr. → 3 pkt

13 – 16 wyr. → 4 pkt

pow. 16 wyr. → 5 pkt

\* pow. 35 wyr. → 6 pkt

2. Płynność *skojarzeniowa*. Zadanie polegało na wypisaniu jak największej liczby wyrazów z *tej samej rodziny*, o podobnym brzmieniu i znaczeniu.
- 0 wyr. → 0 pkt
  - 1 wyr. → 1 pkt
  - 2 wyr. → 2 pkt
  - 3 – 4 wyr. → 3 pkt
  - 5 – 8 wyr. → 4 pkt
  - pow. 8 wyr. → 5 pkt
3. Płynność *skojarzeniowa*. Zadanie polegało na wypisaniu jak największej liczby wyrazów *określających rzeczowniki*: las, noc, kwiat.
- 0 – 2 wyr. → 0 pkt
  - 3 – 5 wyr. → 1 pkt
  - 6 – 8 wyr. → 2 pkt
  - 9 – 12 wyr. → 3 pkt
  - 13 – 14 wyr. → 4 pkt
  - pow. 14 wyr. → 5 pkt
3. Zadanie dotyczyło płynności *skojarzeniowej*. Należało wypisać jak najwięcej nazw *czynności wykonywanych nogami*.
- 0 wyr. → 0 pkt
  - 1 wyr. → 1 pkt
  - 2 wyr. → 2 pkt
  - 3 – 4 wyr. → 3 pkt
  - 5 – 6 wyr. → 4 pkt
  - pow. 6 wyr. → 5 pkt
4. Pytanie dotyczyło płynności *ekspresyjnej*. Uczniowie powinni ułożyć jak najwięcej *nowych* wyrazów z liter słowa *kuropatwa*.
- 0 wyr. → 0 pkt
  - 1 – 2 wyr. → 1 pkt
  - 3 – 4 wyr. → 2 pkt
  - 5 – 6 wyr. → 3 pkt
  - 7 – 8 wyr. → 4 pkt
  - pow. 8 wyr. → 5 pkt
5. Zadanie dotyczyło płynności *ekspresyjnej*. Należało ułożyć jak największą liczbę *sensownych zdań*, których kolejne wyrazy rozpoczynają się od wskazanych liter: *Z...m... k...*
- 0 zd. → 0 pkt
  - 1 zd. → 1 pkt
  - 2 – 3 zd. → 2 pkt
  - 4 – 5 zd. → 3 pkt
  - 6 zd. → 4 pkt
  - pow. 6 zd. → 5 pkt
6. Pytanie obejmowało płynność *ideacyjną* (Test Niezwykłych Zastosowań). Należało napisać jak *najwięcej ciekawych i pomysłowych zastosowań przedmiotów* codziennego użytku: papieru i garnka.

- 0 zast. → 0 pkt
- 1 zast. → 1 pkt
- 2 zast. → 2 pkt
- 3 – 4 zast. → 3 pkt
- 5 – 6 zast. → 4 pkt
- pow. 6 zast. → 5 pkt

\* oryginalne pomysły pow. 10 zast. → 6 pkt

7. Płynność *antycypacyjna*, czyli Test Odległych Konsekwencji. Dzieci powinny napisać kilka pomysłowych odpowiedzi na niecodzienne pytania: *Co by było, gdyby ludzie mogli być niewidzialni? Co by było, gdyby nie było zegarów?* W zadaniu tym najbardziej istotne były takie kryteria twórczości, jak płynność umysłowa, giętkość, oryginalność. Za odpowiedź na każde z pytań (8a i 8b), można było uzyskać 0–5 punktów.

Czas pracy uczniów podczas rozwiązywania zadań testowych był *nieograniczony*, choć na ogół wynosił około 60 minut. W wyjątkowych przypadkach badająca czekała dłużej, aż dzieci ukończą pracę. Maksymalna liczba punktów za cały test 1. (pretest) wynosi (9\*5) 45 punktów.

#### Test 2. – badania końcowe

1. Zadanie dotyczyło płynności *słownej* i brzmiało: „Napisz jak najwięcej wyrazów *zakończonych* na *-an*”.

- 0 wyr. → 0 pkt
- 1 wyr. → 1 pkt
- 2 – 3 wyr. → 2 pkt
- 4 – 5 wyr. → 3 pkt
- 6 – 7 wyr. → 4 pkt
- pow. 7 wyr. → 5 pkt
- pow. 18 wyr. → 6 pkt

2. Ćwiczenie dotyczyło płynności *skojarzeniowej*. Uczniowie mieli napisać jak najwięcej wyrazów *dwusylabowych*, oznaczających nazwy roślin.

- 0 wyr. → 0 pkt
- 1 – 2 wyr. → 1 pkt
- 3 – 4 wyr. → 2 pkt
- 5 – 6 wyr. → 3 pkt
- 7 – 8 wyr. → 4 pkt

3. Zadanie kontrolowało płynność *skojarzeniową*. Polegało ono na wypisaniu jak największej liczby wyrazów *określających rzeczowniki*: *góry, muzykę, rzekę*.

- 0 – 2 wyr. → 0 pkt
- 3 – 4 wyr. → 1 pkt
- 5 – 6 wyr. → 2 pkt
- 7 – 8 wyr. → 3 pkt
- 9 – 10 wyr. → 4 pkt
- pow. 10 wyr. → 5 pkt

4. Ćwiczenie z zakresu płynności *skojarzeniowej* polegało na wypisaniu jak największej liczby nazw *czynności* wykonywanych *głową i oczami*.

0 wyr. → 0 pkt

1 – 2 wyr. → 1 pkt

3 – 4 wyr. → 2 pkt

5 – 6 wyr. → 3 pkt

7 wyr. → 4 pkt

pow. 7 wyr. → 5 pkt

5. Zadanie dotyczyło płynności *ekspresyjnej*. Uczniowie powinni ułożyć jak najwięcej nowych wyrazów z liter słowa wypracowanie.

0 wyr. → 0 pkt

1 – 2 wyr. → 1 pkt

3 – 4 wyr. → 2 pkt

5 wyr. → 3 pkt

6 wyr. → 4 pkt

pow. 6 wyr. → 5 pkt

6. Zadanie badało płynność *ekspresyjną*. Polegało na podaniu jak największej liczby wyrazów, które są *rymami* do podanych: głowa, przyroda.

0 wyr. → 0 pkt

1 – 2 wyr. → 1 pkt

3 wyr. → 2 pkt

4 wyr. → 3 pkt

5 – 6 wyr. → 4 pkt

pow. 6 wyr. → 5 pkt

7. Pytanie dotyczyło płynności *ideacyjnej* (Test Niezwykłych Zastosowań). Należało napisać jak najwięcej ciekawych i pomysłowych zastosowań przedmiotów codziennego użytku: książki i butelki.

0 zast. → 0 pkt

1 zast. → 1 pkt

2 zast. → 2 pkt

3 – 4 zast. → 3 pkt

5 – 6 zast. → 4 pkt

pow. 6 zast. → 5 pkt

\* oryginalne pomysły pow. 10 zast. → 6 pkt

8. Płynność *antycypacyjna* (Test Odległych Konsekwencji). Dzieci miały napisać kilka pomysłowych odpowiedzi na niecodzienne pytania: *Co by było, gdyby nagle znikło słońce? Co by było, gdyby każdy mógł wszystko zmieniać według życzenia?* W zadaniu tym najbardziej istotne były takie kryteria twórczości, jak płynność umysłowa, giętkość, oryginalność. Za odpowiedź na każde z pytań (8a i 8b), można było uzyskać także 0–5 punktów.

Czas pracy uczniów podczas rozwiązywania tych zadań testowych był *nieograniczony*, choć dla większości uczniów wystarczyło ok. 60 minut. W wyjątkowych przypadkach badająca czekała do ukończenia zadania. Maksymalna liczba punktów za cały test 2. (posttest) wynosi (9\*5) 45 punktów.

## OCENA WYPRACOWAŃ

Wypracowania uczniów oceniano zgodnie z techniką tzw. oceny konsensualnej, stosowaną i opracowaną przez T. Amabile (1982, 1986), która polega na powołaniu zespołu osób oceniających, czyli sędziów kompetentnych. W przeprowadzonych badaniach zespół ten tworzyli trzej nauczyciele: osoba z wykształceniem polonistycznym, specjalista z edukacji wczesnoszkolnej oraz autorka pracy. Oceniano przede wszystkim takie właściwości, jak:

- płynność umysłową (słowną, skojarzeniową, ekspresyjną, ideacyjną i antycypacyjną) – za którą przydzielano od 0 do 2 punktów;
- oryginalność i pomysłowość – ocenianą w przedziale od 0 do 2 punktów;
- poprawność językową, stylistyczną, estetykę – przedział od 0 do 2 punktów. Ostatnie kryterium obejmowało także ilość pracy włożonej w ekspresję pomysłu, liczbę właściwych określeń i metafor lub adekwatnych szczegółów.

W czasie analizy i oceny prac uczniowskich brano także pod uwagę inne istotne kryteria mieszczące się w ramach trzeciego punktu, a dotyczące takich właściwości, jak: spójność i logiczność tematyczna; fantazja twórcza; poczucie rymu i rytmu (w poezji). Ogółem za każde wypracowanie uczeń mógł uzyskać 0–6 punktów.

## 7. Analiza i interpretacja wyników badań nad kreatywnością językową uczniów

Porównanie wyników badań grup eksperymentalnych i kontrolnych, stanowiące treść niniejszego rozdziału, prezentuje rezultaty wspierania twórczych zdolności werbalnych uczniów, ze szczególnym uwzględnieniem  *płynności i giętkości umysłowej* (płynności słownej, skojarzeniowej, ekspresyjnej),  *antycypacyjnej i ideacyjnej* oraz  *kreatywności językowej* mierzonej na podstawie tekstów wypracowań uczniów. W prezentacji relacjonowanych badań jakościowych najwięcej miejsca poświęcono wpływowi stymulacji zadań twórczych na elementarne zdolności umysłowe. Niektóre oryginalne i bardziej pomysłowe wypowiedzi wykorzystano jako przykłady z Testów Odległych Konsekwencji, badających płynność antycypacyjną. Opracowane i przedstawione w rozdziale 5.2. hipotezy badawcze zostały poddane weryfikacji w toku zorganizowanego eksperymentu pedagogicznego – poniżej prezentujemy wyniki z badań początkowych i końcowych. W tabelach 7.1. i 7.2. oraz 7.3. i 7.4. zestawiono wyniki liczbowe (średnie punktów) oraz różnice między grupami eksperymentalnymi i kontrolnymi na początku i pod koniec badań. Różnice te występują w większości klas w końcowym etapie badań (posttestach) i są istotne statystycznie. Jak wynika z tabel, klasy eksperymentalne uzyskały wyższe wyniki i należy je interpretować jako rezultat wprowadzonych zmiennych niezależnych.

Wyniki badań początkowych (pretesty) przedstawione w tabeli 7.1. wykazują, że wszystkie klasy osiągnęły zbliżony, wyrównany poziom. Średnia punktów z badań w klasach eksperymentalnych (E) i kontrolnych (K) zawiera się w przedziale od 2,61 do 2,92. Wszystkie oddziały klas K uzyskały następujące średnie punktów: K1 – 2,61; K2 – 2,73; K3 – 2,88; K4 – 2,71; K5 – 2,88; K6 – 2,92. Klasy E osiągnęły ogólnie wynik o 0,01 niższy od równoległych klas K. Wynosi on kolejno: E1 – 2,67; E2 – 2,74; E3 – 2,92; E4 – 2,60; E5 – 2,87; E6 – 2,88. Jak wynika z danych, wszystkie grupy E i K w badaniach wstępnych uzyskały ogólnie poziom przeciętny (2,784), a ich średnie punktów wynoszą 2,789 dla klas kontrolnych i 2,780 dla eksperymentalnych. Wyniki te świadczą o ich równoważności.

W badaniach końcowych (tabela 7.2.) osiągnięcia w poszczególnych grupach uległy znacznym zmianom na korzyść większości klas eksperymentalnych (z wyjątkiem E2).

Widoczny jest znaczny wzrost średniej liczby punktów w przeprowadzonych pomiarach testowych. W klasie E1 wynik zmienił się z 2,67 na 2,82; w E3 z 2,92 na 3,67; w grupie E4 średnia punktów wzrosła z 2,60 do 3,09, natomiast w E5 wynik podniósł się z 2,87 do 3,08. W klasie E6 wyniki także uległy korzystnej zmianie z 2,88 na 3,16 punktu. W klasach kontrolnych wyniki osiągnęły niższy poziom (średnio o 0,12), co przedstawiamy poniżej. W klasie K1 średnia punktów w pretestach wynosiła 2,61, a pod koniec roku szkolnego 2,68. W grupie kontrolnej K2 wzrosła z 2,73 na 3,33, zaś w K3 wynosiła 2,87 i na końcu pozostała bez zmian – także 2,87. W klasach K4, K5, K6 średnie w pretestach i posttestach wyniosły kolejno: 2,71 i 2,88; 2,87 i 2,97 oraz 2,92 i 2,97. Jak widać, wyniki podniosły się tylko nieznacznie lub pozostały bez zmian. Wyjątek stanowiła tylko klasa K2, w której wynik końcowy (3,33) podniósł się znacznie w stosunku do danych z początku eksperymentu (2,73) – wpływ miała na to przypuszczalnie bardzo dobra praca nauczyciela.

W celu sprawdzenia centralnej wartości znaczeniowej badanych grup wprowadzono dodatkową wartość liczbową, tzw. wskaźniki dyspersji mierzące rozsiew wielkości (Zaczyński 1981, s. 195; Nowak 1985, s. 78). Chodzi tu o wielkość odchyłeń poszczególnych pomiarów od średniej. Zmiennosć tę oznacza się przez porównanie krańcowych wyników ze średnią lub ustalenie rozpiętości wartości skrajnych. Oznaczenie dyspersji jest dokonywane przez mierzenie odchyłeń poszczególnych wyników od tej wartości centralnej, dlatego im mniejszy jest współczynnik dyspersji, tym większe jest skupienie wartości wokół średniej. Sumę kwadratów tych odchyłeń podzieloną przez liczbę obserwacji nazywa się wariancją, która jest o tyle mniejsza, o ile słabsza jest dyspersja. Przy populacjach mniej licznych zmniejsza się liczebność o liczbę 1.

		Numer i rodzaj zadania										Średnia
PLYNNOŚĆ	1	2	3	4	5	6	7	8a	8b			
	Słowna 1	Skojarz.1	Skojarz.2	Skojarz.3	Ekspresn.1	Ekspresn.2	Ideacyjna 1	Antycyp.1	Antycyp.2			
KLASA	Wyrazy na lit. k-	Rodziny wyrazów	Określ. rzecz.	Wykon. czynność	Układan. wyrazów	Układan. zdań	Test. Niezw. Zastosow.	Test Odl. Konsekw.	Test Odl. Konsekw.			
E 1	4,3	3,5	2,0	3,3	2,5	1,9	3,4	1,6	1,5	2,667		
K 1	3,0	3,0	2,8	3,5	2,2	2,5	2,2	2,1	2,2	2,611		
E 2	4,1	3,5	2,6	3,4	2,8	1,5	2,9	2,0	1,9	2,744		
K 2	3,6	3,5	3,0	3,5	2,3	2,1	2,9	2,0	1,7	2,733		
E 3	3,6	2,8	3,3	3,2	2,8	2,8	2,9	2,6	2,3	2,922		
K 3	3,7	2,9	3,3	3,3	3,0	2,6	2,8	2,1	2,2	2,878		
E 4	3,1	2,6	2,7	3,0	2,2	2,1	3,4	1,9	2,4	2,600		
K 4	3,1	3,1	3,2	2,9	2,7	2,6	2,1	2,6	2,1	2,711		
E 5	3,8	3,2	3,1	3,0	2,8	2,5	3,0	2,2	2,2	2,867		
K 5	3,5	3,3	3,3	3,3	2,7	2,6	3,0	2,0	2,2	2,878		
E 6	3,4	3,2	3,4	3,5	2,6	2,7	2,8	2,2	2,1	2,878		
K 6	3,7	3,1	3,2	3,4	2,7	2,5	3,2	2,2	2,3	2,922		
Średnia	3,58	3,14	2,99	3,28	2,61	2,37	2,88	2,13	2,09	2,784		
ŚREDNIA E	3,72	3,13	2,85	3,23	2,62	2,25	3,07	2,08	2,07	2,780		
ŚREDNIA K	3,43	3,15	3,13	3,32	2,6	2,48	2,70	2,17	2,12	2,789		

Tab. 7.1. Wyniki badań w pretestach dotyczące średnich punktów

		Numer i rodzaj zadania											Średnia
		1	2	3	4	5	6	7	8a	8b			
PLYNNOŚĆ	Słowna 1	Skojarz.1	Skojarz.2	Skojarz.3	Ekspesn.1	Ekspresn.2	Ideacyjna 1	Antycypac.1	Antycypac.2				
KLASA	Wyrazy zak. na -an	Nazwy roślin	Określ. rzecz.	Wykon. czynn.	Układan. wyrazów	Układan. rymów	Test Niezw. Zastosow.	Test Odł. Konsekw.	Test Odł. Konsekw.				
E 1	2,9	2,3	2,8	2,9	2,6	2,6	2,8	3,5	3,0	2,822			
K 1	2,5	3,2	3,7	2,8	2,0	2,8	2,9	2,3	1,9	2,678			
E 2	2,6	2,4	3,4	2,4	2,3	2,1	3,7	2,2	2,2	2,589			
K 2	3,5	3,0	3,6	3,2	3,1	3,0	3,4	3,6	3,6	3,333			
E 3	4,0	4,0	4,2	3,8	3,1	3,1	3,7	3,6	3,5	3,667			
K 3	3,4	3,2	3,4	2,9	2,8	2,6	3,0	2,6	2,0	2,878			
E 4	3,5	2,9	3,6	2,9	3,1	3,1	3,1	2,9	2,7	3,089			
K 4	3,1	3,4	3,3	3,2	3,0	2,7	2,9	2,3	2,0	2,878			
E 5	3,1	2,8	3,6	2,9	3,2	2,9	3,3	3,0	2,9	3,078			
K 5	2,8	3,1	3,6	3,0	2,7	3,2	3,2	2,5	2,6	2,967			
E 6	3,1	3,3	3,5	3,2	3,0	3,1	3,1	3,2	2,9	3,156			
K 6	3,3	2,9	3,3	2,9	2,7	2,8	3,4	2,8	2,6	2,967			
Średnia	3,15	3,04	3,50	3,01	2,80	2,83	3,21	2,88	2,66	3,009			
ŚREDNIA E	3,20	2,95	3,52	3,02	2,88	2,82	3,28	3,07	2,87	3,067			
ŚREDNIA K	3,10	3,13	3,48	3,00	2,72	2,85	3,13	2,68	2,45	2,950			

Tab. 7.2. Wyniki badań w postęciach dotyczce średnich punktów

		Numer i rodzaj zadania										Średnia
		1	2	3	4	5	6	7	8a	8b		
ROZNIKA	E1-K1	1,3	0,5	-0,8	-0,2	0,3	-0,6	1,2	-0,5	-0,7	0,056	
ROZNIKA	E2-K2	0,5	0,0	-0,4	-0,1	0,5	-0,6	0,0	0,0	0,2	0,011	
ROZNIKA	E3-K3	-0,1	-0,1	0,0	-0,1	-0,2	0,2	0,1	0,5	0,1	0,044	
ROZNIKA	E4-K4	0,0	-0,5	-0,5	0,1	-0,5	-0,5	1,3	-0,7	0,3	-0,111	
ROZNIKA	E5-K5	0,3	-0,1	-0,2	-0,3	0,1	-0,1	0,0	0,2	0,0	-0,011	
ROZNIKA	E6-K6	-0,3	0,1	0,2	0,1	-0,1	0,2	-0,4	0,0	-0,2	-0,044	
Suma różnic E - K dla danego pytania		1,70	-0,10	-1,70	-0,50	0,10	-1,40	2,20	-0,50	-0,30	-0,06	
Średnia różnica E - K dla danego pytania		0,28	-0,02	-0,28	-0,08	0,02	-0,23	0,37	-0,08	-0,05	-0,009	

Tab. 7.3. Wyniki badań w pretestach obejmujące różnice między badanymi klasami

		Numer i rodzaj zadania										Średnia
		1	2	3	4	5	6	7	8a	8b		
ROZNIKA	E1-K1	0,4	-0,9	-0,9	0,1	0,6	-0,2	-0,1	1,2	1,1	0,144	
ROZNIKA	E2-K2	-0,9	-0,6	-0,2	-0,8	-0,8	-0,9	0,3	-1,4	-1,4	-0,744	
ROZNIKA	E3-K3	0,6	0,8	0,8	0,9	0,3	0,5	0,7	1,0	1,5	0,789	
ROZNIKA	E4-K4	0,4	-0,5	0,3	-0,3	0,1	0,4	0,2	0,6	0,7	0,211	
ROZNIKA	E5-K5	0,3	-0,3	0,0	-0,1	0,5	-0,3	0,1	0,5	0,3	0,111	
ROZNIKA	E6-K6	-0,2	0,4	0,2	0,3	0,3	0,3	-0,3	0,4	0,3	0,189	
Suma różnic E - K dla danego pytania		0,6	-1,1	0,2	0,1	1	-0,2	0,9	2,3	2,5	0,7	
Średnia różnica E - K dla danego pytania		0,10	-0,18	0,03	0,02	0,17	-0,03	0,15	0,38	0,42	0,117	

Tab. 7.4. Wyniki badań w posttestach dotyczące różnic między badanymi klasami

Wzór przybiera wówczas następującą postać: 
$$V = \frac{\sum(X - \bar{X})^2}{n - 1}$$

	N	Zmienne (czynniki eksperymentalne)										Razem
		C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8 <sub>A</sub>	C8 <sub>B</sub>		
Okres początkowy	228	3,62	3,18	3,24	2,87	2,58	2,29	3,13	2,09	2,01	25,01	
		**		**	**		**		**	**		
Okres końcowy	228	3,10	3,00	2,98	3,48	2,76	2,78	3,29	2,83	2,67	26,87	
Grupa eksperym.	230	3,50	3,01	3,06	3,06	2,72	2,43	3,31	2,52	2,41	26,02	
Grupa kontrolna	226	3,22	3,17	3,15	3,29	2,62	2,65	3,06	2,41	2,26	25,83	
Szkoły: 1	88	3,19	3,00	3,09	2,76	2,35	2,44	2,84	2,32	2,14	24,72	
2	84	3,44	3,11	3,10	3,11	2,63	2,17	3,52	2,48	2,34	26,69	
3	76	3,68	3,23	3,30	3,55	2,92	2,73	3,39	2,83	2,51	29,52	
		*			*	**	**	**	**		**	
4	58	3,20	3,01	2,98	3,18	2,75	2,63	2,96	2,39	2,27	26,68	
5	76	3,28	3,09	3,05	3,35	2,80	2,78	3,23	2,39	2,43	26,89	
6	74	3,31	3,07	3,11	3,19	2,75	2,67	3,21	2,62	2,39	27,13	

Tab. 7.5. Wyniki analizy wariancji trzyczynnikowej dla okresu, grup i szkół (oprac. mgr Halina Korzonek)

\* - istotność różnic na poziomie p = 0,05 (istotność)

\*\* - istotność różnic na poziomie p = 0,01 (wysoka istotność)

Różnice między średnimi uzyskanymi przez poszczególne grupy badanych (tab. 7.5) zostały poddane ocenie określającej ich istotność. Dokonano tego, posługując się testem wariancji F. Fishera. W wyniku przeprowadzonych obliczeń stwierdzono, że różnice między średnimi uzyskanymi przez badanych uczniów w grupach dla okresu początkowego i końcowego są istotne statystycznie na poziomie  $p = 0,05$  (istotność) i  $p = 0,01$  (wysoka istotność). Oznacza to, że zmienne niezależne były czynnikiem determinującym osiągnięte wyniki, czyli były stymulatorem kreatywności językowej uczniów. Dotyczyło to wszystkich czynników eksperymentalnych w obu próbach. Suma wariancji dziewięciu czynników (zmiennych) w pretestach wyniosła 25,01; w posttestach zaś 26,87. Należy podkreślić, że w zakresie wszystkich badanych zdolności umysłowych uczniów (czynniki C1 – C8b) stwierdzono wysoką korelację. Różnice dla środowisk miejskiego i wiejskiego nie wykazują istotności. Większość uczestników eksperymentu osiągała wyniki reprezentatywne dla poziomu, grup i szkół, zwłaszcza w zakresie płynności umysłowej, słownej i skojarzeniowej. Można było zaobserwować pewne różnice w zakresie poszczególnych zadań, sprawiające trudność części badanych (por. tab. 7.1. i 7.2.) ze wszystkich środowisk. Należy przypuszczać, że słabe opanowanie języka jako narzędzia rozwoju umysłowego i poznawczego na poziomie nauczania wczesnoszkolnego może stanowić przyczynę niskich wyników w edukacji i każdej innej dziedzinie życia.

W celu uzupełnienia obrazu struktury zmiennych dokonano także obliczeń współczynników korelacji między nimi (Zaczyński 1981, s. 201–202). Przedstawiają je tabele korelacji A, B i C zawarte w aneksie. Tabele rzeczywistych wartości współczynników korelacji między dwiema seriami wykazują, że wartości w obu badaniach rosną równolegle i zbliżają się do +1, co świadczy o ich znacznej lub wysokiej korelacji.

Z danych zawartych w tabelach (por. tab. korelacyjna A – aneks) wynika, że zachodzą korelacje istotne statystycznie między zmiennymi niezależnymi i zależnymi (od C1 do C8) dla płynności umysłowej (słownej, skojarzeniowej, ekspresyjnej, ideacyjnej), Testu Niezwykłych Zastosowań i Odległych Konsekwencji. Wynoszą one kolejno: dla zad. C1  $r = 0,70$ ; dla C2  $r = 0,49$ ; C3:  $r = 0,57$ ; C4:  $r = 0,52$ ; C5:  $r = 0,61$ ; C6:  $r = 0,53$ ; C7:  $r = 0,52$ ; C8a:  $r = 0,56$  i C8b:  $0,55$ ; razem  $r = 0,98$ . Istotna korelacja świadczy o właściwym doborze zadań i wysokim stopniu ich wzajemnej zależności, którą potwierdzają wysokie współczynniki.

## 7.1. Rezultaty osiągnięć w zakresie płynności słownej

Sprawność umysłowa odgrywa istotną rolę w procesie myślenia, umożliwia tworzenie nowych zakresów treściowych i łączenie ich w większe całości. Zdolność tę można i należy rozwijać, jak każdą inną, poprzez odpowiedni trening. Dlatego w programie eksperymentu uwzględniono ją aż w trzech zadaniach, które polegały na generowaniu określeń do kilku najważniejszych części mowy i tym samym utrwały podstawowe pojęcia gramatyczne. Badania nad słownictwem dzieci obrazują równocześnie poziom intelektualny i zasób ich wiedzy o świecie, a także jego rozumienie. Istotna jest tu zarówno ilość, jak i jakość słów używanych przez dzieci oraz umiejętność posługiwania się nimi, czy-

li łączenia ich w związki frazeologiczne i składniowe, a w dalszym etapie konstruowanie z nich określonych całości wypowiedzi.

Zdolność umysłowa określana jako  *płynność słowna* obejmowała zadania wymagające szybkiego podawania słów spełniających postulatory formalne, niezwiązane z treścią. W przypadku zadań w badaniach początkowych dotyczyło to wyrazów zaczynających się literą *k-*, natomiast w badaniach finalnych – wyrazów kończących się na *-an*. Wskaźnikiem poprawności wykonanego ćwiczenia była liczba wymyślonych przykładów. Uczeń rozwiązujący test mógł podać dowolną liczbę wyrazów pod warunkiem, że nie będą się one powtarzać. Poniżej prezentujemy podawane przez dzieci wyrazy wraz z częstością ich występowania (użycia) oraz danymi procentowymi w stosunku do całej populacji, tj. 228 uczniów.

#### Wyrazy rozpoczynające się na literę „k” – 1. zadanie testowe

Zadanie to, na ogół, nie sprawiało dzieciom większych trudności, co potwierdza średnia uzyskanych przez nie punktów – 3,58. Oznacza to, że przeciętnie wypisywano 13–14 wyrazów. Uczniowie wszystkich klas podali w sumie (w badaniach początkowych) 3079 rzeczowników rozpoczynających się na literę *k-*. Do najczęściej wymienianych należały nazwy bliskich im i znanych z codziennego życia desygnatów. Najwyższą frekwencję uzyskały nazwy zwierząt domowych (*kot*) i hodowlanych (*krowa*, *kura*, *koń*), wyraz *król*, kojarzący się z baśniami, oraz inne rzeczowniki konkretne: *kawa*, *klasa*, *kwiat*, *kolega*, *książka*, *kogut*, *koza*, *kurczak*, *kaczka*, *kamień*, *królik*, *kartka*, *kuropatwa*, *kora*. Znacznie niższą frekwencję miały – także nazwy konkretne – *kruk*, *kreda*, *królowa*, *krzesło*, *kran*, *komputer*, *kurtka*. Wyjątek stanowiły dwa rzeczowniki abstrakcyjne: *kara* i *kolor* (23 użycia – 10%). Nazwy abstrakcyjne pojawiają się w zasobie leksykalnym uczniów dosyć późno i świadczą nie tylko o bogatszym słownictwie, lecz także o wyższym rozwoju intelektualnym. Poniżej prezentujemy bliższe dane na temat występującego słownictwa w kolejności rangowej:

Ranga	Wyraz	Liczba użyć	%	Ranga	Wyraz	Liczba użyć	%
1	kot	212	93	16	kamień	39	17
2	krowa	186	82	16	królik	39	17
3	król	164	72	17	kartka	35	15
4	kura	132	58	18	kuropatwa	32	14
5	koń (-ik)	121	53	18	kora	32	14
6	kawa	102	45	19	kruk	26	11
7	klasa	92	40	20	kreda	25	11
8	kwiat	88	39	20	królowa	25	11
9	kolega	79	35	21	kolor	23	10
10	książka	77	35	21	kara	23	10
11	koło	73	32	21	krzesło	23	10
12	kogut	61	27	22	kran	22	10
13	koza	54	24	23	komputer	21	9
14	kurczak	49	21	24	kreda	20	9
15	kaczka	42	18	24	kurtka	20	9

Tab. 7.6. Płynność słowna – najczęściej podawane wyrazy na *k-*

Rzadziej wymienianymi wyrazami z frekwencją poniżej 19 były także rzeczowniki konkretne: *kalendarz, kubek, kuchnia, kapelusz, korale, koszula, kaktus, krzak, katar, kotłyska, kalafor, kieszeń, kaloryfer, korek, korektor, kukulka, kuchnia, krzyk, kapelusz, krokus, karma (pokarm), kielbasa, kolczyk, kapeć, karty, koszyk, komórka, krokodyl, księżyc, księżniczka, kowal, kangur, ksiądz, kozuch, kraj, kuzyn*. Wyjątek stanowiły dwa rzeczowniki abstrakcyjne: *krasnal* (jeżeli za taki typ rzeczowników uznajemy nazwy desygnatów odbieranych zmysłami, funkcjonujących w świadomości ludzi danej kultury, ale nieistniejących w dostępnej nam rzeczywistości), znany dzieciom z literatury, i *kawał*.

Do wyrazów podawanych jeszcze rzadziej (poniżej 5 użyć) należało pięć rzeczowników abstrakcyjnych (*kształt, kulinaria, kolekcja, kosmici, karbon, konstytucja*) i inne nazwy konkretne rzadko stosowane w mowie codziennej, np. nazwy zwierząt i roślin egzotycznych, występujące tylko w słowniku nielicznych uczniów. Były to przeważnie: *kokos, karaluch, kikut, klips, kojot, kałamarnica, kusza, kuśnierz, kajman, knot, kumak, krab, kasyno, kir, kraszanka, kadzidło, kusznik, kamerdyner, karawan, kołpak, koala, kolba, kaganiec, kaganek, kram, klaun, katana, kita, kurier, karimata*. Różnorodność i rzadkość tych nazw świadczą o wzroście zainteresowań dzieci otaczającym światem i wzbogacaniu się ich zasobu leksykalnego i pojęciowego przez czytanie literatury popularnonaukowej i zdobywanie wiedzy dzięki środkom masowego przekazu.

Część rzadkich rzeczowników pospolitych wystąpiła głównie w środowisku dzieci wiejskich, znających dobrze ich desygnaty, np. *kombajn, kurnik, kwoka, kosa, kolowrotek, koniczyna, kąkol, kopyto, kuna, kalina*. Zdarzały się także neologizmy tworzone przez uczniów z różnych środowisk, świadczące najprawdopodobniej o ich dużej wyobraźni i inteligencji werbalnej, np. *kroidło, kopaczka, kurzatek, kujak*.

Wiele dzieci wymieniało też znane imiona i nazwy własne, w tym rodzinne miasto Kraków. Dane wykazują, że nieobce lub znane są im nazwy odległych krajów, miast, narodów, co potwierdza rozwój indywidualnych zainteresowań i przyczynę wzrostu zasobu leksykalnego. Kilkakrotnie wymieniane nazwy to: *Kielce, Koszalin, Katowice, Kazachstan, Kopenhaga, Kuba, Kurd, Kopernik, Krynica, Kenia, Kreta, Kryspinów, Konstancja, Kornel, Konrad, Klara, Karol, Krzysztof, Krystyna, Katarzyna, Karolina, Kamil, Kajtek*.

## Wyrazy kończące się na „-an” – 2. zadanie testowe

Ćwiczenie to było o wiele trudniejsze dla dzieci niż analogiczne z pretestów, dlatego przysporzyło im więcej kłopotów. Przeciętnie każdy uczeń podawał 4–5 wyrazów, co spowodowało opracowanie i dostosowanie odpowiedniej do tego zadania, punktacji. Średnia liczba punktów uzyskanych w tym ćwiczeniu nie była wysoka i wyniosła 3,15. Uczniowie wszystkich klas napisali łącznie 1079 wyrazów kończących się na *-an*.

Najczęściej podawały dzieci nazwy odpowiadające desygnatom dobrze znanym, występującym w ich życiu codziennym. Były to przeważnie rzeczowniki konkretne: *banan, kran, baran, tapczan, tran, kasztan, bocian, dywan, łan*. Rzadziej wymieniane były wyrazy: *pleban, barman, Barbakan, cygan, plan, parkan*. Znajomość wielu często podawanych nazw własnych i pospolitych (*San, Barbakan, fan, ocean, batman, klan*) wydaje się mieć charakter kulturowy, ponieważ dzieci przyswoiły je dzięki szkole, środowisku, telewizji lub lekturze. Zaskakuje spora liczba użyć nazw trudniejszych oraz abstrakcyjnych, np. *pleban, fan, bałagan, klan*. Częstotliwość ich występowania i rangi zaprezentowane zostały poniżej w tabeli 7.7.

Ranga	Wyraz	Liczba użyć	%	Ranga	Wyraz	Liczba użyć	%
1	banan	116	51	10	pleban	43	19
2	baran	100	44	11	batman	42	18
3	kran	71	31	12	dywan	38	17
4	tapczan	67	29	13	Barbakan	37	16
5	tran	65	29	14	cygan	24	11
6	kasztan	59	26	15	łan	19	8
7	bałagan	55	24	16	ocean	15	7
8	bocian	48	21	16	klan	15	7
9	fan	46	20	17	plan	10	4
9	San	46	20	18	parkan	8	4

Tab. 7.7. Płynność słowna – najczęściej podawane wyrazy na *-an*

Do rzadko wymienianych nazw (częstość użycia 6 i mniej wyrazów) należały rzeczowniki kojarzące się ze szczególnymi zainteresowaniami, dociekliwością i czytelnictwem: *kapitan, Uran, huragan, metan, hetman, tarzan, marcepan, dzban, kaftan, katamaran, szatan, weteran, kinoman, rydwan, sultan, weteran, zakrystian, bałagan, styropian, Jan, Koran, Iran, Pakistan, Afganistan, Kordian, taran, szlaban, szaman, uran, chan, heban, barman, bosman, dziekan, chuligan, lopian, meloman, czekan*.

Jak wynika z zestawienia, najrzadszymi wyrazami były mniej znane nazwy przedmiotów, osób i zjawisk, świadczące prawdopodobnie o rozwijających się w szybkim tempie indywidualnych zainteresowaniach, które wpływają na wzbogacanie słownictwa i różnicowanie poziomu uczniów. W dalszym ciągu rzadkość stanowiły rzeczowniki abstrakcyjne (*meloman, stan, szatan*).

Bardzo rzadko występowały także nazwy własne krajów, osób, pism religijnych itd. – najczęściej tych mało znanych (*Iran, Kazachstan, Pakistan, Kordian, Koran*), wymieniane tylko przez niewielką liczbę uczniów z obu badanych środowisk. Na pewno świadczy to o szybkim rozwoju leksykalnym, a prawdopodobnie także zainteresowaniu uczniów bardziej odległymi i różnorodnymi zagadnieniami, poznawanymi dzięki własnym doświadczeniom, a także przez czytelnictwo, telewizję, film, radio czy nauczanie szkolne (na przykład rzeczowniki *batman, klan, meloman, bałagan, rydwan, fan, bosman, chan, szaman*). Rzeczowniki własne, stanowiące rzadkość, prezentujemy poniżej: *Iran, Adrian, Norman, Kajetan, Alan, Rosjan* (Rosjanin?), *Pakistan, Afganistan, Kazachstan, Uran, German* (Germanin?), *Polan* (Polanin?).

## 7.2. Płynność i giętkość skojarzeniowa badanych uczniów

Płynność skojarzeniowa polega na zdolności do szybkiego i trafnego generowania z zasobu wiedzy umysłowej słów spełniających określone wymagania treściowe. Zdolność ta jest określana w sposób operacyjny przez liczbę wykonanych zadań. Poni-

żej prezentujemy trzy rodzaje testów z tego typu zadaniami, wykonanych na początku i pod koniec eksperymentu. W tabeli umieszczono najczęściej podawane przez uczniów słowa wraz z częstością ich występowania, czyli *frekwencją*, oraz wartości procentowe wyrazów w stosunku do całej populacji uczniów. Poprawne wykonanie zadań dotyczących podstawowych pojęć gramatycznych opracowywanych na tym szczeblu edukacji, np. znajomość najważniejszych części mowy (rzeczownika, przymiotnika, czasownika), wyrazów bliskoznacznych, rodziny wyrazów, umiejętność samodzielnego konstruowania określonych zdań – świadczy jednocześnie o dużej świadomości językowej dzieci, właściwej pracy dydaktyczno-wychowawczej i ukształtowanych już nawykach gramatycznych.

**Wstępne zadania testowe.** W prowadzonych badaniach początkowych wykorzystano trzy rodzaje zadań z zakresu płynności skojarzeniowej. Należy stwierdzić, że przydzielone ćwiczenia sprawiły uczniom wiele trudności, znacznie więcej niż w zadaniu poprzednim. W badaniach dotyczących rodzin wyrazów *dom*, *czytać*, *ręka* uczniowie bardzo często źle interpretowali polecenie lub nie zastanawiali się nad nim głębiej. W związku z tym niektórzy zamiast podawania innych wyrazów z tej samej rodziny niefrasobliwie odmieniali je przez przypadki lub wpisywali wszystkie słowa kojarzące się z nimi, co znacznie obniżało średnią liczbę punktów w tym zadaniu. Podobny efekt zaobserwowano w ćwiczeniu, w którym należało podać określenia (*przymiotniki*) do wyrazów *las*, *noc*, *kwiat*. Uczniowie czasem źle interpretowali polecenie, dopisując wyrazy z tej samej rodziny albo wszystkie wyrazy kojarzące się z podanymi. Niekiedy liczba błędnych użyc przekraczała frekwencję wyrazów poprawnych.

- 1) Ćwiczenie obejmowało gromadzenie określonego słownictwa wokół tematów: *dom*, *czytać*, *ręka*, czyli tworzenie rodzin wyrazów. W poleceniu tym wielkość średniej obniżyła się, ze względu na wymienione wyżej trudności, do poziomu 3,14 punktu. Przeciętnie uczniowie wypisywali tylko 4 słowa w zadaniu – łącznie zebrano 973 określenia.
  - a) Najczęściej powtarzającymi się nowo utworzonymi wyrazami były zdrobnienia *domek* i *domeczek*. W dalszej kolejności wystąpiły przymiotniki (*domowy*, *przydomowy*) i inne rzeczowniki pochodne, np. *domownik*, *domostwo*, *podomka*. Wśród populacji dzieci miejskich czasem pojawiały się wyrazy związane z ich środowiskiem, np. *domofon*. Najczęściej wymienianymi przez uczniów z obu środowisk wyrazami z tej samej rodziny były:

Ranga	Wyraz	Liczba	%	Ranga	Wyraz	Liczba	%
1	domek	46	20	8	podomka	15	7
2	domowy	34	15	9	zadomowić	14	6
2	domeczek	34	15	10	zadomowiony	11	5
3	domofon	27	12	10	domuś	11	5
4	przydomowy	26	11	11	domator	8	4
5	domownik	21	9	12	domisko	5	2
6	domostwo	19	8	13	domcio	4	2
7	udomowiony	17	7	14	domokrążca	3	1

Tab. 7.8. Płynność skojarzeniowa – rodzina słowa *dom*

W wykonanych zadaniach wystąpiły również rzadko używane rzeczowniki zdrobniale (*domcio, domuś*) oraz złożone (*domokrążca*). Interesującym przykładem jest neologizm *domowiec*. Jak wynika z tabeli, w języku dziewięcioletnich dzieci można już zaobserwować zdolność tworzenia nowych, trudniejszych wyrazów pochodnych, np. przymiotników relacyjnych (*domowy, przydomowy*), imiesłów przymiotnikowych (*udomowiony, zadomowiony*) i czasowników (*zadomowić, udomowić*) przez dodanie przedrostków. W słowniku niektórych uczniów występują także wyrazy rzadkie i zgrubienia (*domostwo, domisko*) oraz inne rzeczowniki pochodne – abstrakcyjny *domator* i pospolity *podomka*.

Popelnianym przez niektóre dzieci błędem było podawanie wyrazów bliskoznacznych (braki edukacyjne?), np.: *wieżowiec, blok, chata, chatka, kamienica, willa, lepianka, chalupa*.

b) W rodzinie wyrazów czasownika *czytać* najczęściej wymienianymi przez dzieci słowami były rzeczowniki konkretne, dobrze im znane, oraz abstrakcyjne: *czytelnik, czytanka, czytelnia, czytanie, czytelnictwo*. Rzadziej wymieniane były przymiotniki i imiesłowy przymiotnikowe (*czytelniczy, odczytany, czytający, czytelny*) oraz czasowniki w bezokoliczniku tworzone przez dodanie prefiksu (*prze- czytać, doczytać, wyczytać, odczytać, zaczytać*).

Ranga	Wyraz	Liczba	%	Ranga	Wyraz	Liczba	%
1	czytelnik	67	29	8	prze czytać	14	11
2	czytanka	55	29	9	czytelny	13	10
3	czytelnia	36	18	9	doczytać	13	10
4	czytanie	24	17	10	wyczytać	9	9
5	odczytać	18	15	11	czytający	7	8
6	czytelniczy	17	15	12	odczytany	5	6
7	czytelnictwo	16	12	13	czytelność	3	4

Tab. 7.9. Płynność skojarzeniowa – rodzina słowa *czytać*

Sporadycznie tworzone były inne części mowy (mniej niż 3 użycia), rzeczowniki pochodne, np. *czytelniczka, czytywanie, odczyt, czyta dło*; czasowniki czynnościowe wielokrotne (*czytywać, poczytywać*) oraz określenia cech i właściwości – *czytelniany, czytywany*,

c) W zadaniu dotyczącym tworzenia rodziny rzeczownika *ręka* dzieci najczęściej wymyślały rzeczowniki konkretne: zdrobnienia – *rączka, rękawiczka* – i inne rzeczowniki pochodne – *ręcznik, rękaw, rękawica, podręcznik*, oraz przymiotnik *ręczny*. Desygnaty tych nazw znane są im z bezpośredniego kontaktu. Wyrazami mniej znanymi, rzadziej używanymi, okazały się przymiotniki tworzone przez dodanie prefiksu, np. *zręczny, odręczny, podręczny*, czasowniki czynnościowe *wyręczyć, doręczyć, zaręczyć, poręczyć*; rzeczowniki pochodne *doręczyciel* i rzadkie zdrobnienie *rączunia*. Tabela 7.10 przedstawia wyrazy wypisane przez uczniów.

Ranga	Wyraz	Liczba	%	Ranga	Wyraz	Liczba	%
1	rączka	46	20	8	odręczny	17	7
2	ręczny	40	18	9	podręczny	16	7
3	rękawiczka	32	14	10	rękojeść	14	6
4	ręcznik	29	13	11	rączunia	13	6
5	rękaw	24	11	11	wyręczyć	13	6
6	rękawica	21	9	12	doręczyć	9	4
6	podręcznik	21	9	12	zaręczyć	9	4
7	zręczny	18	8	13	doręczyciel	5	2
7	ręczyć	18	8	14	poręczyć	3	2

Tab. 7.10. Płynność skojarzeniowa – rodzina wyrazu *ręka*

Do rzadko występujących części mowy (poniżej 3 użyc) należały: rzeczowniki abstrakcyjne – *zaręczyny, rękawka* (odpust), *rękoczyn*, inne nazwy rzeczy i osób, np. *bezrękawnik, rękawicznik, rękodzielo*; zdrobnienia *rączuchna, rękawek*. Podobnie jak w poprzednich zadaniach, niewielka liczba dzieci w sposób beztrouski odmieniała dany wyraz przez przypadki. Błędy te wynikały prawdopodobnie z braku utrwalenia pojęcia rodziny wyrazu, deklinacji, małej świadomości językowej uczniów lub innych indywidualnych przyczyn.

2) Ćwiczenia we właściwym użyciu i stosowaniu określeń do podanych rzeczowników: *las, noc, kwiat*. W zadaniu tym średnia liczba uzyskanych punktów była bardzo niska i wyniosła 2,99. Zostało to spowodowane niezrozumieniem treści ćwiczenia. Część uczniów nie utworzyła żadnego określenia albo podała jedynie kilka propozycji. Wielu uczniów wypisywało słowa z tej samej rodziny (analogicznie do zadania poprzedniego) lub wszystkie kojarzące się z podanymi. Równocześnie jednak znaleźli się liczni, którzy wymyślili wiele poprawnych odpowiedzi. Kilkanaście dzieci uzyskało nawet maksymalną liczbę punktów. Przeciętnie wymieniano 9–10 wyrazów – łącznie uczniowie wszystkich klas wypisali 2239 określeń.

a) W pierwszym zadaniu dzieci miały podać przymiotniki określające wyraz *las*, czyli wyrazy bliskoznaczne. Najczęściej wymienianymi wyrazami były przymiotniki jakościowe, które kojarzyły się z bezpośrednim doświadczeniem, a zostały utrwalone dzięki przeczytanym lekturom. Najczęściej kojarzył się dzieciom *las* z określeniami: *ciemny, wielki, gęsty, duży, zielony, mały, ogromny, ponury, wesoly, ładny*. Rzadziej używały bardziej wyszukanych bliskoznaczników, np. *piękny, malowniczy, tajemniczy, wspaniały, pachnący, groźny, szumiący*. Dość rzadko używane były określenia *gwarne, iglasty, liściasty, wysoki, kolorowy, przyjemny*. W tabeli 7.11 zestawiono ich liczbę i rangę.

Ranga	Wyraz	Liczba	%	Ranga	Wyraz	Liczba	%
1	ciemny	136	60	12	pachnący	24	11
2	wielki	119	52	12	groźny	24	11
3	gęsty	79	35	13	wspaniały	20	9
4	duży	77	34	14	szumiący	19	8
5	zielony	55	24	15	zarośnięty	18	8
6	mały	38	17	16	gwarny	12	5
7	ogromny	37	16	17	iglasty	10	4
7	ponury	37	16	17	liściasty	10	4
8	wesoły	31	14	18	przyjemny	8	4
9	ładny	28	12	19	wysoki	7	3
10	piękny	26	11	20	kolorowy	6	3
11	malowniczy	25	11	20	miły	6	3
12	tajemniczy	24	11	21	młody	5	2

Tab. 7.11. Płynność skojarzeniowa – określenia do słowa *las*

Do rzadziej wymienianych przymiotników (częstość użycia poniżej 5) należały: *stary, cichy, niski, mieszany, mokry, niebezpieczny, głośny, zniszczony, zaśmiecony, wycięty, niski, spalony, wrażliwy (!)*.

b) Używane przez dzieci określenia do rzeczownika *noc* zostały zgrupowane według liczebności i skojarzeń. Najczęstszymi określeniami nocy były przymiotniki jakościowe *ciemna, gwiazdzista, cicha, czarna, spokojna, chłodna, jasna, ładna*. W grupie tej pojawiały się niekiedy przymiotniki charakterystyczne: *gwiazdzista, chłodna*; umysłowe *straszna, tajemnicza, bajkowa*. Do wyrazów o mniejszej częstości użycia, choć bardzo adekwatnie określających właściwość rzeczownika *noc*, należały przymiotniki zmysłowe: *ciepła, krótka, piękna, gorąca, zimna, długa* i umysłowe: *groźna, sympatyczna*. Określeniami rzadkimi były przymiotniki relacyjne *deszczowa, śnieżna* i jakościowe *biała, upragniona, wspaniała, wymarzona, oczekiwana, zła (!)*.

Ranga	Wyraz	Liczba	%	Ranga	Wyraz	Liczba	%
1	ciemna	117	51	11	ciepła	18	8
2	gwiazdzista	59	26	12	krótka	16	7
3	cicha	46	20	13	piękna	14	6
4	czarna	41	18	14	gorąca	12	5
5	spokojna	35	15	15	zimna	11	5
6	chłodna	31	14	15	długa	11	5
7	jasna	28	12	16	groźna	9	4
8	ładna	27	12	16	sympatyczna	9	4
8	straszna	27	12	17	księżycowa	7	3
9	tajemnicza	24	11	17	biała	7	3
10	bajkowa	20	9	17	mroźna	7	3

Tab. 7.12. Płynność skojarzeniowa – określenia do słowa *noc*

Do innych, rzadziej występujących przymiotników (mniej niż 3 użycia), należały określenia: *poślubna, świąteczna, świętojańska, bożonarodzeniowa, sobotnia*.

c) Ostatnie pytanie z tej grupy dotyczyło podawania określeń do rzeczownika *kwiat*. Z uzyskanych wyników można wnioskować, że dzieci nie miały trudności z dobieraniem nasuwających się im określeń. Najczęściej pojawiały się przymiotniki jakościowe *pachnący, piękny, kolorowy, wiosenny, przepiękny, ładny, mały, różnokolorowy, jesienny*. Mniejszą liczbę użyć miały bardziej wyszukane określenia kwiatu: *malowniczy, wspaniały, duży, ogromny, cudny, zwiędły, zerwany, brzydki, biały, żółty, szafirowy, różowy, czarodziejski*.

Dosyć rzadko używali uczniowie takich wyrazów określających, jak *górski, zwiędły, zasuszony, zgniły, sztuczny*.

Ranga	Wyraz	Liczba	%	Ranga	Wyraz	Liczba	%
1	pachnący	79	35	14	zwiędły	18	8
2	piękny	78	34	14	zerwany	18	8
3	kolorowy	76	33	15	brzydki	17	7
4	wiosenny	47	21	16	biały	16	7
5	przepiękny	42	18	16	żółty	16	7
6	ładny	38	17	16	szafirowy	16	7
7	mały	35	15	17	różowy	15	7
8	różnokolorowy	31	14	18	czarodziejski	12	5
9	jesienny	28	12	19	górski	10	4
10	malowniczy	25	11	19	czerwony	10	4
11	duży	24	11	20	zasuszony	9	4
12	wspaniały	22	10	21	zgniły	7	3
13	ogromny	20	9	22	sztuczny	5	2
13	cudny	20	9	22	trujący	5	2

Tab. 7.13. Płynność skojarzeniowa – określenia do słowa *kwiat*

Sporadycznie spotykane epitety kwiatu (poniżej 4 użyć) to: *wodny, mizerny, zczarowany, cudowny, przecudny, rachityczny, młody, kwitnący, wykwinny, zdeptany, niebieski, czerwony, przesadzony, wyrwany, подарowany, kolczasty*. Pojawiło się także (nieadekwatnie do polecenia) wyrażenie synonimiczne *pułapka na owady*.

3) Zadanie rozwijające umiejętność trafnego dobierania wyrazów podobnych, tj. wyszukiwania nazw *czynności wykonywanych nogami*, nie sprawiło uczniom większych trudności. Świadczy o tym wachlarz podanych odpowiedzi, wyrażonych w postaci adekwatnych rzeczowników odsłownych. Najczęściej podawane były takie nazwy czynności, jak: *chodzenie, bieganie, skakanie, kopanie, stanie, tańczenie, granie, tupanie, uciekanie*. Rzadziej wymieniały dzieci *dreptanie, machanie, ruszanie, podskakiwanie, pływanie, odbijanie, zjeżdżanie, zginanie (operacja na samych nogach), ślizganie*. Średnia liczba punktów w tym zadaniu wyniosła 3,24, natomiast statystyczna liczba występujących wyrazów – 4. Uczniowie wszystkich klas w tym

zadaniu napisali łącznie 936 wyrazów. Czasem można było zauważyć zależność między rodzajem wypisywanych czynności a płcią, np. dziewczynki częściej pisały *tańczenie*, a chłopcy *kopanie* i *granie w piłkę*.

Do najczęściej podawanych nazw czynności należały:

Ranga	Wyraz	Liczba	%	Ranga	Wyraz	Liczba	%
1	chodzenie	212	93	9	dreptanie	21	13
2	bieganie	193	85	9	machanie	21	13
3	kopanie	69	36	10	ruszanie	19	9
4	skakanie	61	32	11	podskakiwanie	14	8
5	stanie	54	32	12	plywanie	9	7
5	tańczenie	54	28	12	odbijanie	9	7
6	granie (piłka)	34	18	13	zjeżdżanie	8	5
7	tupanie	27	16	14	zginanie	6	5
8	uciekanie	25	14	15	ślizganie	5	4

Tab. 7.14. Płynność skojarzeniowa – czynności wykonywane nogami

Inne, rzadziej występujące nazwy czynności nóg (częstość użycia poniżej 5), to: *stąpanie, poruszanie, kręcenie, podkurczanie, krzyżowanie, przebieranie, podnoszenie, zaplatanie, przytupywanie, dosuwanie, podcinanie, maszerowanie, uderzanie, szuranie, naciskanie, uginanie, prostowanie, przesuwanie, grzebanie, przekraczanie, dosuwanie, unoszenie, podnoszenie, opuszczanie, kiwanie, podrygiwanie, huśtanie, utykanie*. Zdarzały się wyjątkowo podawane wyrazy potoczne, np. *walenie*, i nieadekwatne w stosunku do tego zadania rzeczowniki „*tiptopy*”, *skręty*.

Końcowe zadania testowe. W badaniach finalnych płynność i giętkość skojarzeniową sprawdzono na podstawie trzech rodzajów zadań. Miały one na celu kontrolę umiejętności tworzenia przez uczniów określeń do wyrazów oznaczających nazwy znanych desygnatów i wykonywanych czynności, a także podawanie jak największej liczby słów spełniających określone kryteria, np. składających się z dwóch sylab. Średnie liczby punktów uzyskanych w zadaniach pierwszym i trzecim (z płynności skojarzeniowej) były zbliżone do średniej wyników całych badań końcowych. Natomiast średnia punktów w zadaniu drugim okazała się o ok. 0,5 punktu wyższa (por. tab. 25–28, aneks).

1) Ćwiczenie to, dotyczące płynności skojarzeniowej, polegało na wymyślaniu jak największej liczby wyrazów dwusylabowych, oznaczających nazwy roślin. Dla ułatwienia podano przykłady takich rzeczowników (*żyto* i *rzepa*). Wykonanie polecenia na ogół nie sprawiało dzieciom większych trudności, choć zdarzały się osoby, które ograniczały się do zaledwie kilku nazw lub wręcz zapominały o zalecanym kryterium dwu sylab i tylko nazw roślin. Średnia liczba wyrazów wypisanych przez ucznia w tym zadaniu wyniosła ok. 5–6. Uczniowie wszystkich klas napisali w tym zadaniu w sumie 1275 wyrazów. Średnia liczba punktów uzyskanych w ćwiczeniu wyniosła 3,04.

Najczęściej podawanymi dwusylabowymi nazwami roślin były te, z którymi uczniowie stykali się najczęściej, przez co dobrze je znali. Były to rzeczowniki konkretne: *marchew, róża, seler, kwiatek, drzewo, orzech, wiśnia, jabłko, gruszka, śliwka*. Niż-

szą frekwencję miały także znane dzieciom dwusylabowe rośliny *burak, dynia, fiołek, groszek, trawa, arbuz, kaktus, listek, krzewy, ziemniak*. Poniżej w tabeli 7.15 prezentujemy ich liczbę i pozostałe dokładne dane.

Ranga	Wyraz	Liczba	%	Ranga	Wyraz	Liczba	%
1	marchew	107	47	10	burak	49	21
2	róża	102	45	11	dynia	48	21
3	seler	99	43	12	fiołek	43	19
4	kwiatek	85	37	13	groszek	42	18
5	drzewo	83	36	14	trawa	30	13
6	orzech	77	34	15	arbuz	29	13
7	wiśnia	76	33	16	kaktus	27	12
8	jabłko	65	29	17	listek	21	9
9	gruszka	61	27	18	krzewy	16	7
10	śliwka	49	21	19	ziemniak	13	6

Tab. 7.15. Płynność skojarzeniowa – dwusylabowe nazwy roślin

Rzadziej podawanymi nazwami roślin (o użyciu poniżej 12) były: *kasztan, żołędź, palma, koper, sosna, owies, jęczmień, grusza, jabłoń, iglak, banan, chaber, jodła, wierzba, lipa, żonkil, paproć, jaśmin, bratek, arbuz, maki*.

Niektóre dzieci podawały czasem trzysylabowe wyrazy, wśród których znalazły się *pietruszka, tulipan, koperek, szczypiorek*, a także nazwy potoczne lub regionalne *dzwonki, pora, jeżówka*. Zdarzało się, że wymieniano również nazwy zwierząt, rzeczy lub jedno- i trzysylabowe nazwy roślin, zapominając o podanym w zadaniu kryterium, np. *bez, cebula, choinka, piesek, kotek, góry, klasa, okno, muchy, dyplom, zuchy, jarzębina, las*.

2) W kolejnym zadaniu poproszono uczniów o wypisanie jak największej liczby określeń (przymiotników) do wyrazów *góry, muzyka, rzeka*. Wykonanie zadania okazało się trudniejsze, niż można było przypuszczać. Niektórzy uczniowie niefrasobliwie powtarzali określenia, nie dbając o ich różnorodność. Wyniki ogólne wykazują jednak dużą pomysłowość dzieci, które użyły wielu adekwatnych, a nawet oryginalnych przymiotników. W poleceniu tym średnia liczba punktów wyniosła 3,50. Uczniowie we wszystkich klasach napisali łącznie 1935 wyrazów. Przeciętnie dzieci wypisywały 8–9 słów.

a) Najczęściej góry były dla nich *wysokie, strome, duże, ładne, skaliste, wielkie, piękne, potężne, szare*. Rzadziej wymieniano takie cechy i właściwości, jak: *strzelisty, twardy, szeroki, tajemniczy, zimny*.

Najważniejsze określenia podaje tabela 7.16.

Ranga	Wyraz	Liczba	(%)	Ranga	Wyraz	Liczba	(%)
1	wysokie	101	44	10	strzeliste	20	9
2	stromie	75	33	11	szerokie	19	8
3	duże	43	19	12	twarde	18	8
4	ładne	30	13	13	mocne	17	7
5	skaliste	29	13	14	tajemnicze	12	5
6	wielkie	27	12	15	zimne	10	4
7	piękne	23	10	16	niebezpieczne	6	3
8	potężne	22	10	17	groźne	4	2
9	szare	20	9	18	ogromne	3	1

Tab. 7.16. Płynność skojarzeniowa – określenia do słowa *góry*

Do sporadycznie wymienianych przez dzieci epitetów (mniej niż 3 użycia) zaliczamy: *oszronione, nierówne, spiczaste, śniegowe, kruche, niskie, białe, długie, wąskie, płaskie, pagórkowate, różne, średnie, trójkątne*. Zdarzali się też wyjątkowi uczniowie, dla których góry mogą być *grube, chude, niebieskie*.

b) W określeniach *muzyki* przeważają wśród wyrazów przymiotniki jakościowe *głośna, wesola, cicha, ładna, piękna, spokojna, miła, nastrojowa, smutna, szybka*. Określenie *głośna* (55%) wyraźnie dominuje nad *cicha* (41%), co znajduje potwierdzenie we współczesnej rzeczywistości. Rzadziej używanymi określeniami muzyki są: *szybka, fajna, relaksacyjna, wolna, poważna, przyjemna, nastrojowa*. Dość często powtarza się przymiotnik potoczny *fajna*, który tu może nie razi zbyt wiele ze względu na częstość jego występowania w odniesieniu do muzyki. Dokładne dane i rangi poszczególnych określeń zostały uwzględnione w poniższej tabeli:

Ranga	Wyraz	Liczba	%	Ranga	Wyraz	Liczba	%
1	głośna	125	55	8	smutna	28	12
2	wesola	103	45	9	szybka	26	11
3	cicha	93	41	10	fajna	21	9
4	ładna	68	30	10	relaksacyjna	21	9
5	spokojna	55	24	11	wolna	18	8
6	piękna	36	26	12	poważna	13	6
7	miła	29	13	13	przyjemna	9	4
8	rytmiczna	28	12	14	nastrojowa	6	3

Tab. 7.17. Płynność skojarzeniowa – określenia do słowa *muzyka*

Nieczęsto używały natomiast dzieci takich określeń muzyki (frekwencja poniżej 6), jak: *dźwięczna, ciekawa, rockowa, romantyczna, jazzowa, zajmująca, wspaniała, hałaśliwa, rozrywkowa, taneczna, rapowa, nieciekawa, góralska, weselna, regionalna*, a także niezbyt adekwatnych skojarzeń typu: *szumiąca, skrzypiąca, długa, rozśpiewana*. Wydaje się jednak, że dalsze bogacenie i aktywizowanie właściwego słownictwa będzie się rozwijać w przyszłości zgodnie w zainteresowaniami poszczególnych dzieci.

c) Umiejętność kojarzenia określeń z pojęciem *rzeki* w tym zadaniu nie odbiegała znacząco od dwóch poprzednich. Uczniom klas trzecich rzeka najczęściej kojarzyła się z cechami *głębokości* i *długości*, rzadziej była ona *spokojna, szumiąca, zimna, duża, szeroka, wielka, rwąca*. Jeszcze mniej razy użyto określeń *falista, błękitna, niebieska, cicha, czysta, przejrzysta, brudna*. Częstotliwość uzyskanych epitetów zaprezentowano w tabeli 7.18.

Ranga	Wyraz	Liczba	%	Ranga	Wyraz	Liczba	%
1	głęboka	87	38	8	wielka	28	12
2	długa	73	32	9	falista	25	11
3	spokojna	58	25	10	błękitna	23	10
4	szumiąca	49	21	11	niebieska	17	7
5	zimna	42	18	12	cicha	14	6
6	duża	37	16	12	czysta	14	6
7	szeroka	35	15	13	przejrzysta	10	4
8	rwąca	34	15	14	brudna	7	3

Tab. 7.18. Płynność skojarzeniowa – określenia do słowa *rzeka*

Określeniami pojawiającymi się sporadycznie (użycie poniżej 7) były przymiotniki i imiesłowy: *płynąca, ładna, krótka, wąska, szybka, niebezpieczna, mocna, kolorowa, jasna, rozlana, spieniona, wartka, piękna, leniwa, zanieczyszczona, płytka, wyschnięta, kamienista, ciemna, spieniona, różna*, a nawet *pijalna (!), porywczą i szelestna (!)*.

Warto zwrócić uwagę na fakt, że niektóre dzieci odpowiadały niezgodnie z poleceniem (niefrasobliwie?), np. *Rzeka płynie i jest piękna; Ludzie się w niej topią; To taki większy strumień; Jest tam woda i tama wielka*. Można te wypowiedzi tłumaczyć nasuwającymi się uporczywie skojarzeniami lub słabym rozumieniem tekstu.

3) Kolejne zadanie z zakresu płynności skojarzeniowej dotyczyło podawania *czynności wykonywanych głową i oczami*. Średnia ilość punktów uzyskanych w tym ćwiczeniu wyniosła 3,01. Statystyczny uczeń miał wypisanych w tym zadaniu ok. 5 czynności. Dzieci we wszystkich klasach napisały w tym zadaniu łącznie 1204 wyrazy.

Wśród nazw czynności głowy najczęściej wymieniane były rzeczowniki odczasownikowe: *myślenie, ruszanie, kręcenie, kiwanie, uderzanie, obracanie, odbijanie, pamiętanie, schyłanie, trzęsienie*. Rzadziej wymieniali uczniowie czynności typu: *marzenie, pracowanie, obliczanie, ćwiczenie, wymachiwanie (!)*. Jak widać, dosyć często pojawiały się nazwy czynności umysłowych: *myślenie (157 użyć), pamiętanie (20), marzenie (16), pracowanie (14), ćwiczenie (10)*. Wśród pomysłów uczniowskich znalazły się też wyrażenia typowe dla aktywności chłopców – *uderzanie, odbijanie piłki*.

Do najczęstszych czynności wykonywanych oczami zaliczyły dzieci: *patrzenie, widzenie, mruganie, czytanie, oglądanie, obserwowanie, ruszanie, otwieranie, zamykanie*. Rzadziej pojawiało się *wypatrywanie, błyskanie, szukanie, mrużenie, podziwianie, płacz, uśmiechanie się*.

Czynności wykonywane głową				Czynności wykonywane oczami			
Ranga	Wyraz	Liczba	%	Ranga	Wyraz	Liczba	%
1	myślenie	157	69	1	patrzenie	123	54
2	ruszanie	121	53	2	widzenie	84	37
3	kręcenie	48	21	3	mruganie	76	33
4	kiwanie	41	18	4	czytanie	45	20
5	potrząsanie	36	16	5	oglądanie	41	18
6	uderzanie	30	13	6	obserwowanie	37	16
7	obracanie	26	11	7	ruszanie	29	13
8	odbijanie	24	11	7	otwieranie	29	13
9	pamiętanie	20	9	8	zamykanie	24	11
10	schyłanie	18	8	9	wypatrywanie	16	7
10	trzęsienie	18	8	10	błyskanie	15	7
11	marzenie	16	7	11	szukanie	12	5
12	pracowanie	14	6	11	mrużenie	12	5
13	obliczanie	10	4	12	podziwianie	8	4
13	ćwiczenie	10	4	13	płacz	6	3
14	wymachiwanie	7	3	14	uśmiechanie się	4	2

Tab. 7.19. Płynność skojarzeniowa – czynności wykonywane głową i oczami

Sporadycznie (frekwencja 1 lub 2) pojawiały się inne, rzadsze określenia czynności oczu, a wśród nich nawet wyrażenia metaforyczne: *podpatrywanie, przewracanie, wodzenie, wypatrywanie, dziwienie się, zezowanie, robienie zezą, wytrzeszczanie, wybaluszanie, typanie, „wywalanie”, puszczanie oka, zerkanie okiem, rzucanie okiem*.

Rzadkie czynności związane z głową (poniżej 4 użyć) to: *potwierdzanie, zaprzeczanie, prostowanie jej, podnoszenie, opuszczanie, wykrzywianie*, oraz metaforyczne – *stanie na głowie* (i nieadekwatnie użyte wyrażenie *pusta głowa*). Wyjątek stanowiły wyrażenia potoczne *walenie głową* oraz określenia „*słyszenie głową*”, „*rysowanie oczami*”. Zdarzyły się też sformułowania typu: *ruch (głową) do tyłu, do przodu, w prawo, w lewo, w kółko* – tylko u bardzo nielicznych uczniów.

### 7.3. Efekty badań nad płynnością ekspresyjną

Płynność ekspresyjna jest to zdolność konstruowania pewnej całości z kilku znanych elementów – zdolność holistycznego ujęcia, zamiast podawania pojedynczych słów lub innych treści jednostkowych. Chodzi tu o umiejętność twórczego organizowania jedności z odpowiednio dobranych części składowych. W badaniach poświęcono tej płynności po dwa zadania w preteście i postteście (por. anek). Poniżej, w zadaniu piątym, prezentujemy utworzone przez uczniów słowa oraz częstość ich występowania, a w szóstym poprawnie skonstruowane zdania wraz z liczbą ich użyć.

1) W zadaniu piątym badań wstępnych należało ułożyć jak najwięcej nowych wyrazów (rzeczowników) z liter słowa *kuropatwa*. Analogiczne zadanie w posttestach polegało na ułożeniu nowych słów z liter wyrazu *wypracowanie*. W badaniach początkowych dzieci uzyskały ogólnie niezbyt wysoką średnią punktów: klasy E – 2,62, a klasy K – 2,60. Wynika z tego, że uczniowie klas eksperymentalnych i kontrolnych prezentowali średni, wyrównany poziom. W zakresie płynności ekspresyjnej wyniki poszczególnych oddziałów prezentowały się następująco: klasy eksperymentalne uzyskały w badaniach początkowych średnie punktów E1 – 2,5; E2 – 2,8; E3 – 2,8; E4 – 2,2; E5 – 2,8; E6 – 2,6; w klasach kontrolnych rezultat badań początkowych był bardzo zbliżony (K1 – 2,2; K2 – 2,3; K3 – 3,0; K4 – 2,7; K5 – 2,7; K6 – 2,7), choć korzystniejszy dla klas kontrolnych. Pod koniec eksperymentu wyniki jednak znacznie się zmieniły. W poszczególnych oddziałach klas kontrolnych wyniosły dla K1 – 2,0; K2 – 3,1; K3 – 2,8; K4 – 3,0; K5 – 2,7; K6 – 2,7, a więc prawie nie różniły się od początkowych. Natomiast w klasach eksperymentalnych osiągnięcia w posttestach znacznie się zwiększyły: klasa E1 uzyskała średnią 2,6; E2 – 2,3; E3 – 3,1; E4 – 3,1; E5 – 3,2; E6 – 3,0. Średnia klas E wzrosła z 2,62 do 2,88, a w oddziałach K z 2,60 do 2,72. W większości klas eksperymentalnych osiągnięcia uczniów okazały się jednak znacznie wyższe.

a) W zadaniu na układanie jak największej liczby wyrazów z liter słowa *kuropatwa* średnia uzyskanych punktów wyniosła 2,61. Dzieci wymieniały 4–5 wyrazów, co ogółem przyniosło 1053 nowe rzeczowniki.

Z nowo utworzonych wyrazów najwyższą frekwencję uzyskały rzeczowniki konkretne *kura, ropa, trawa, wata, ptak, port, para, park*. Rzadziej tworzone były wyrazy *pora, rok, rak, kot, kat, warta, trop, por, kawa, kopa, kara*. Dokładne dane przedstawione zostały w tabeli 7.20.

Ranga	Wyraz	Liczba	%	Ranga	Wyraz	Liczba	%
1	kura	173	76	9	rak	30	13
2	ropa	108	47	10	kot	28	12
3	trawa	72	32	10	kat	28	12
4	wata	65	29	11	warta	24	11
5	ptak	53	23	12	trop	21	9
6	port	41	18	13	por	19	8
7	para	39	17	13	kawa	19	8
7	park	39	17	14	kopa	18	8
8	pora	35	15	15	kara	13	6
9	rok	30	13	16	paka	8	4

Tab. 7.20. Płynność ekspresyjna – układanie wyrazów ze słowa *kuropatwa*

Mniejszą frekwencję (poniżej 8 użyc) miały rzeczowniki: *kaptur, krowa, arka, karta, watka, pokuta, kutwa, pat, towar, kora, atak, oka, rata, ukrop, tarka, krata, paw, wrota, okap, krok, kort, kra, urok, prawo, opat, Orawa, rota, tor, war, tur, watra, karp, akurat, potrawa, oprawa, warkot, orka, katar, auto, ar, kopara, krawat, kupa*. Wśród wyrazów rzadkich pojawiały się rzeczowniki abstrakcyjne: *kara, pokuta, urok*, a także nazwy osobowe – przezwisko o zabarwieniu pejoratywnym *kutwa*.

b) Podczas badań końcowych, w zadaniu analogicznym, uczniowie tworzyli nowe wyrazy ze słowa *wypracowanie*. W ćwiczeniu tym uczniowie utworzyli przeciętnie po 6 rzeczowników. Średnia liczba punktów uzyskanych za poprawnie utworzone wyrazy w tym ćwiczeniu wyniosła 2,80, a statystyczny uczeń wymyślił od 3–10 wyrazów. Dzieci z wszystkich klas napisały ogółem 1036 wyrazów. Najczęściej tworzone były rzeczowniki konkretne (*pracownia, Ania, pani, pranie, para, ropa, cena*), ale występowały także i abstrakcyjne: *wyprawa, pora, praca, prawo*. Rzadziej wymyślone rzeczowniki pospolite to: *rana, owca, noc, proca, paw, wapno, por, paca*.

Ranga	Wyraz	Liczba	%	Ranga	Wyraz	Liczba	%
1	praca	202	89	9	ropa	35	15
2	wyprawa	109	48	9	cena	35	15
2	pracownia	88	39	9	rana	35	15
3	pora	63	28	10	owca	30	13
4	prawo	59	26	11	noc	28	12
5	Ania	57	25	12	proca	25	11
6	pani	56	25	13	paw	22	10
7	pranie	51	22	14	wapno	19	8
8	para	43	19	15	por	16	7
9	pan	38	17	16	paca	9	4

Tab. 7.21. Płynność ekspresyjna – układanie wyrazów ze słowa *wypracowanie*

Sporadycznie pojawiały się wyrazy (z liczbą użyczeń mniej niż 8) słabo znane dzieciom i niewystępujące w ich czynnym słowniku, np. *wyrwa, raca, opar, niwa, Rawa, Iwan, pawie, pracowanie, Ewa, Iran*.

2) Zadanie szóste w badaniach początkowych dotyczyło utworzenia jak największej liczby logicznych zdań według podanego wzoru (patrz aneks), np. *Zjadam mało kalafiorów*, w których każdy kolejny wyraz zaczynał się na wskazaną literę *Z... m... k...* W postępie analogiczne zadanie polegało na wypisaniu jak największej liczbie słów, które rymują się z wyrazami *głowa, przyroda*.

a) W zadaniu pierwszym uczniowie napisali łącznie 749 zdań według podanego schematu. Wynika z tego, iż każdy uczeń napisał ok. 3,3 zdania. Za poprawne uznano jedynie te, w których wyrazy raz użyte nie powtarzały się w następnych zdaniach. Średnio każdy uczeń dostał 2,37 punktu, z czego na klasy eksperymentalne przypada 2,25, a na grupy kontrolne 2,48. W zadaniu tym ze względu na kryterium formalne użycia konkretnych liter (*z... m... k...*) dzieci wykorzystywały wiele czasowników stanowych (*ma, mam, mają, mieliśmy, mielibyśmy, mieli*).

Ćwiczenie to świadczy równocześnie o opanowaniu przez większość uczniów klas trzecich pojęcia zdania, ich znacznej świadomości językowej oraz właściwej pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczycieli. Poniżej prezentujemy przykłady najciekawszych zdań ułożonych przez uczniów według schematu *Z...m...k...*

*Zdobyłem małą kolekcję. Zobaczyłam miłą koleżankę. Zjadłam malutką kolację. Zabiłem mamuta kowadłem. Zdjęcia mają kolory. Zjadłem małe kalarepki. Zająłem miejsce koledze. Zebrałem mało kulek. Zenek myje karoserię. Znalazłem maskę karnawałową. Zasadziłem mnóstwo krzewów. Zjadłem małą kanapkę. Zabiłem mamuta koltem. Zebry mają kamizelki. Znam malutką Karolinę. Zrobię mamie kawę. Zreperowałem malutką karuzelę. Zaprzęgam [!] małe koniki. Zbyszek miał kameleona. Zbigniewa ma kaprysy. Zebu mają kopyta. Zamek ma królową.*

Jak widać, niektóre zdania były bardzo dowcipne i pomysłowe, choć zdarzały się czasem także błędne konstrukcje oraz powtórzenia wyrazów. O trudnościach uczniów w tworzeniu poprawnych wypowiedzi najdobitniej świadczy jednak niska średnia (3,3) poprawnie utworzonych zdań.

b) W zadaniu szóstym testu 2. (badania końcowe) uczniowie mieli podać jak najwięcej rymów do słów *głowa* i *przyroda*. Średnia punktów w tym teście wyniosła ogółem 2,83. Klasy eksperymentalne uzyskały średnią 2,82 punktu, natomiast klasy kontrolne – 2,85. Dane liczbowe świadczą o znacznej trudności zadania, zwłaszcza dla niektórych dzieci. Tabela 6.22 wykazuje, że przeciętna dla wszystkich badanych uczniów jest niewysoka, co świadczy o ich niewielkich umiejętnościach w zakresie poetyckich zabaw. Największe trudności w układaniu rymów miała klasa E2 (średnia punktów wyniosła 2,1) oraz klasy E1 i K3 (średnia punktów 2, 6). Najlepiej radziły sobie z tym zadaniem klasy E3, E4 i E6 (średnia 3,1 punktu) oraz klasa K5 (średnia 3,2).

Ogólna liczba rymów utworzonych przez dzieci w tym zadaniu wyniosła 911 wyrazów, co stanowi około 4 słów na osobę. Najczęstszymi rymami dobieranymi do słowa *głowa* były rzeczowniki pospolite: *mowa, połowa, sowa, słowa, krowa*; przymiotnik *nowa* i czasownik *chowa*. Rzadziej używały dzieci rymów wyszukanych, choć niekoniecznie zaczerpniętych z języka literackiego, np. *odlotowa* (potoczne), *koronowa, szalowa, bombowa*. Podobnie do rzeczownika *przyroda* nie znalazły wielu oryginalnych rymów.

Najczęściej były to rzeczowniki pospolite, dobrze znane, a także powtarzane w mowie codziennej, np.: *moda, pogoda, uroda, przygoda, środa, woda, wygoda, soda, zagroda*.

Głowa				Przyroda			
Ranga	Wyraz	Liczba	%	Ranga	Wyraz	Liczba	%
1	mowa	93	41	1	moda	86	35
2	połowa	65	29	2	pogoda	65	29
3	nowa	54	24	3	uroda	51	22
4	sowa	41	18	4	przygoda	46	20
5	słowa	38	17	5	środa	34	15
6	chowa	37	16	6	woda	31	14
7	krowa	35	15	7	wygoda	29	13
8	odlotowa	33	14	7	soda	26	11
8	koralewa	33	14	8	zagroda	18	8
9	szalowa	21	9	9	pada	9	4
10	bombowa	11	5	10	jagoda	8	4

Tab. 7.22. Płynność ekspresyjna – podawanie rymów do wyrazów *głowa* i *przyroda*

Do rzadszych rymów (o użyciu poniżej 8 słów) należały:

- *Głowa* – *sądowa, makowa, surowa, wdowa, do Krakowa, narodowa, domowa, owa, lipowa, cukrowa, bananowa*;
- *Przyroda* – *ugoda, doda, trzoda, dioda, lebioda, wojewoda, metoda*.

Ze słowem *przyroda* często kojarzyły się dzieciom konkretne nazwy roślin, dlatego czasem pojawiały się one zamiast rymów (*fioltek, róża, drzewo, salata, ogórek* itp.). Zdarzały się także nic nieznaczące wyrazy, np.: *roda*, oraz nierymujące się: *noga, robota, obora*, a czasem tylko skojarzenia z pogodą, np.: *ładna, kiepska*, czy zupełnie nieadekwatne: *przyroda – krawcowa, pracownia – leniuchowania, głowa – żołnierz – kociuszko*. W związku z powyższym nasuwa się wniosek o potrzebie stosowania tego typu ćwiczeń, najlepiej w formie gier i zabaw.

## 7.4. Płynność i giętkość ideacyjna na podstawie Testu Niezwykłych Zastosowań

Płynność ideacyjna odgrywa istotną rolę w procesie twórczym, dlatego jej wspieranie powinno należeć do stałych obowiązków nauczyciela. Jest ona określana (Guilford 1978; Pietrasiński 1969) jako *zdolność wytwarzania idei, pomysłów* w sytuacji umożliwiają-

cej liczne i zróżnicowane odpowiedzi. Miarą tej sprawności jest liczba pomysłów i kategorii, świadczących o giętkości i oryginalności myślenia.

W przeprowadzonych badaniach wykorzystano test ideacyjny, zwany również Testem Nowych Zastosowań lub częściej Testem Niezwykłych Zastosowań.

a) W badaniach początkowych ćwiczenie to polegało na wymyślaniu możliwie największej liczby zastosowań *garnka i papieru*. Łącznie uczniowie podali aż 818 pomysłów, które punktowane były według ustalonej klasyfikacji (rozdz. 6.5) jako osobny rodzaj lub kategoria. Średnio na każdego ucznia przypadło 2,88 punktu, z czego na klasy E 3,07, a na grupy kontrolne 2,70 punktu. Przeciętna liczba pomysłów utworzonych przez jednego ucznia wyniosła w tym teście 3,6. Najczęściej podawanymi przez dzieci kategoriami zastosowań dla papieru były: *do pisania, rysowania, spalania, pocięcia, na rozpałkę, książkę, do ubikacji, do podarcia, pakowania, wycierania, na samoloty, czapeczkę, stateczki*. Według uczniów garnek wykorzystujemy: *do gotowania, przenoszenia wody, na doniczkę, jako wazon, pojemnik, hełm, do nabierania wody, dla bałwana, jako koparkę, do zakopania, nabierania piasku, na perkusję, do zjeżdżania*. Dokładniejsze dane prezentujemy poniżej w tabeli 7.23.

Zastosowania papieru				Zastosowania garnka			
Ranga	Wyraz	Liczba	%	Ranga	Wyraz	Liczba	%
1	do pisania	205	90	1	do gotowania	164	72
2	rysowania	59	26	2	przenoszenia wody	74	32
3	spalania	31	14	3	na doniczkę	22	10
4	pocięcia	24	11	4	jako wazon	20	9
5	na rozpałkę	19	8	5	pojemnik	11	5
6	książkę	17	7	5	hełm	11	5
7	do ubikacji	12	5	6	do nabierania wody	9	4
7	podarcia	12	5	7	dla bałwana	8	4
8	pakowania	11	5	8	jako koparkę	6	3
9	wycierania	9	4	8	do zakopania	6	3
9	na samoloty	9	4	9	nabierania piasku	3	1
10	czapeczkę	7	3	9	na perkusję	3	1
11	na stateczki	4	2	9	do zjeżdżania	3	1

Tab. 7.23. Płynność ideacyjna – podawanie zastosowań *papieru i garnka*

Do rzadziej podawanych przez uczniów nietypowych zastosowań dla podanych rzeczy należą między innymi:

- Papier: *do zwinięcia w kulkę, wycinania, na ścinki, na ubranie-kostium, na zabezpieczenia przy malowaniu, do zrobienia zwierzątek, kopania, na ozdoby choinki*

*kowe, do wyłożenia butów, jako plakat, chusteczka higieniczna, ręcznik, na masę papierową, do zawijania kwiatów, do okrycia roślin przed mrozem, do przecięcia krawędzią.*

- *Garnek: do przechowywania owoców, warzyw, mąki, rysowania kólek, do zbierania owoców, rzucania, jako ciężarek, młotek, do zbierania pieniędzy i innych drogiej rzeczy, robienia babek z piasku, jedzenia i picia, jako broń, forma do ciasta.*

b) W zadaniu badającym płynność i giętkość myślenia w posttestach polecono uczniom wypisać jak najwięcej zastosowań *butelki* i *książki*. Ogółem wymyśliły dzieci 925 przeznaczeń. Każdy nowe zastosowanie traktowane było jako oddzielna kategoria, za którą uczeń otrzymywał punkt (por. rozdz. 6.5). Średnia liczba punktów dla tego zadania w obu klasach wyniosła 3,21, z czego dla klas E przypada 3,28, a dla grup kontrolnych 3,13 punktu. Przeciętna liczba pomysłów utworzonych przez uczniów w tym ćwiczeniu wynosi 4. Jest to wyższy wynik niż w pretestach i świadczy o powiększeniu możliwości intelektualnych dzieci. Najczęstszymi zastosowaniami butelki były: *do picia, nalewania, polewania, jako flakon, do zabawy, sprzedania, wyrzucenia, segregacji, bicia, gry w butelkę, jako ozdoba, jako pojemnik*. Książkę, według uczniów, można wykorzystać: *do czytania, uczenia się, oglądania, ćwiczeń, wypożyczania, kolorowania, jako podkładkę, prezent, na makulaturę, do odpisywania, do wycinania*. Poniżej zamieszczamy frekwencję oraz dane szczegółowe najczęstszych pomysłów:

Zastosowania butelki				Zastosowania książki			
Ranga	Wyraz	Liczba	%	Ranga	Wyraz	Liczba	%
1	do picia	195	86	1	do czytania	207	91
2	nalewania	57	25	2	uczenia się	60	26
3	polewania	44	20	3	oglądania	46	20
4	jako flakon	31	14	4	ćwiczenia	24	11
5	do zabawy	23	10	5	wypożyczania	23	10
6	sprzedania	20	9	6	kolorowania	20	9
6	wyrzucenia	20	9	7	jako podkładka	18	8
7	segregacji	17	7	8	prezent	16	7
8	bicia	10	4	9	na makulaturę	15	7
9	gry w butelkę	5	2	10	do odpisywania	7	3
9	jako pojemnik	5	2	11	do wycinania	4	2

Tab. 7.24. Płynność ideacyjna – podawanie zastosowań *butelki* i *książki*

Wymieniono też wiele innych, nietypowych zastosowań dla wskazanych przedmiotów, choć pojawiały się one rzadko (użycie poniżej 4 wyrazów).

- *Butelka: do przechowywania, przelewania, do prac plastycznych, zrobienia kukielki, do muzyki, jako gwizdek, do ogrzewania (termofor), jako podpórka, jako skar-*

*bonka, skrytka na dokumenty, jako palik do ponidorów, do wrzucania kamyków i piasku, do zbierania stoniek, jako maskotka, akwarium, do sikania, jako wałek do ciasta, świecznik, podpórka, pojemnik na przyprawy, do zakopania skarbu, pieniędzy, do zrobienia karmnika, do gromadzenia skarbów.*

- *Książka: do rozwiązywania krzyżówek, zagadek, rebusów, zabawy, do suszenia roślin, spalania, jako papier toaletowy, do wrywania kartek, bicia, zasłaniania twarzy, rysowania, zapamiętywania, bazgrania, oglądania obrazków, do marzeń, do robienia łódek, do robienia strzałek.*

O zdolności dzieci do tworzenia licznych pomysłów i dobrym wykonaniu tego zadania świadczy wysoka frekwencja poszczególnych wyrazów. Bardzo rzadko zdarzało się, że uczeń podawał tylko jedno zastosowanie i przechodził do następnego pytania; na ogół wymyślał ich kilka. Różnorodność i bogactwo zastosowań wskazuje na ogromne możliwości umysłowe dzieci, często niedostrzegane i niewykorzystywane. Dane liczbowe wykazują także, że uczniowie z klas eksperymentalnych osiągnęli znacznie wyższą średnią punktów na osobę, co nasuwa przypuszczenie o ich większej pomysłowości, lepiej rozwiniętej wyobraźni. Dzieci z klas kontrolnych osiągnęły niższe wyniki, przedstawiając mniej pomysłów. W związku z tym można przypuszczać, że częste zabawy słowem, rozwiązywanie zadań twórczych wpływają na rozwijanie kreatywnego myślenia, zwłaszcza giętkości i oryginalności pomysłów. Prawdopodobnie częsty trening wywiera wpływ na ilość i jakość wyników.

## 7.5. Płynność i giętkość antycypacyjna

Płynność i giętkość antycypacyjną uczniów, czyli przewidywanie następstw niezwykłych wydarzeń, rozwijano okazjonalnie oraz w czasie zajęć, według zaplanowanego programu treningu kreatywności (patrz rozdz. 5.2.). Zdolność tę badano w prowadzonym eksperymencie przy pomocy tzw. Testu Odległych Konsekwencji, zawierającego cztery następujące zadania:

W preteście:

1. *Co by było, gdyby ludzie mogli być niewidzialni?*
2. *Co by było, gdyby nie było zegarów?*

W postteście:

1. *Co by było, gdyby słońce nagle znikło?*
2. *Co by było, gdyby każdy mógł wszystko zmieniać według życzeń?*

Jak wykazują dane liczbowe (tabele 7.1. i 7.2.), można stwierdzić, że poziom wykonanych przez uczniów zadań w pretestach był wyrównany – niewiele wyższy wskaźnik uzyskały klasy kontrolne. Średnia punktów dla klas E wyniosła w zadaniu A – 2,08; w B – 2,17. Wyniki badań końcowych wykazują znaczny wzrost pomysłów, szczególnie w klasach eksperymentalnych. W posttestach klasy kontrolne otrzymały w pytaniu A – 2,68; w pytaniu B – 2,45. Średnia punktów w klasach E wynosi A – 3,07; B – 2,87. W porównaniu do grupy kontrolnej jest ona wyższa o 0,39 punktu w zadaniu A, a w ćwiczeniu B o 0,42 punktu. Dane te świadczą o wzroście osiągnięć w klasach eksperymentalnych pod koniec badań.

Dywergencyjne zadanie 1. dotyczące paradoksalnej sytuacji, w której *moglibyśmy się stać niewidzialni*, wywołało duże zainteresowanie dzieci. Ogólnie wymyśliły do niego 27 kategorii pomysłów o łącznej liczbie 483 użyć. Wynika z tego, że na jednego ucznia przypadło średnio 2,13 skutku. Biorąc pod uwagę wszystkie odpowiedzi na wymienione pytanie u wszystkich uczniów, zauważamy, że konsekwencje powtarzały się średnio 17,9 (7,85%) razy. Podane przez dzieci skutki były często dowcipne, ale występowały też refleksyjne i praktyczne. Dane liczbowe wykazują, że najczęściej dostrzegają uczniowie bezpośredni skutek niewidzialności (*ludzie nie widzieliby się nawzajem, nie wiedzieliby, gdzie kto się znajduje*), rzadziej występują z pomysłami dotyczącymi dalszych konsekwencji tej sytuacji: *nie trzeba by chodzić do szkoły, ludzie zderzaliby się ze sobą, płataliby sobie figle, byłby wielki bałagan, nie można byłoby się uczyć ani pracować, można byłoby wchodzić, gdzie się podoba, przechodzić przez ściany, długo się bawić*. Do sporadycznie przewidywanych należą takie sytuacje, jak: *ludzie ulegaliby wypadkom, można byłoby łatwo kraść i być okradanym, policjanci nie mogli by łapać przestępców, żołnierze nie mogliby strzelać, byłoby smutno bez widywania się nawzajem oraz bez obrazu w telewizji*.

Pomysły uczniów wraz danymi liczbowymi prezentujemy poniżej w tabeli 7.25.

Lp.	Konsekwencje	Liczba	%
1.	Ludzie nie widzieliby się nawzajem.	108	47,4
2.	Nie wiedzielibyśmy, gdzie kto jest.	71	31,1
3.	Wszyscy by na siebie wpadali, zderzali się ze sobą.	45	19,7
4.	Nie trzeba by było chodzić do szkoły.	42	18,4
5.	Ludzie płataliby sobie różne figle.	33	14,5
6.	Byłby wielki bałagan.	29	12,7
7.	Dzieci nie mogłyby się uczyć, a ludzie (!) pracować.	26	11,4
8.	Nie wiedzielibyśmy, z kim rozmawiamy.	21	9,2
9.	Można byłoby wchodzić, gdzie się podoba.	18	7,9
10.	Można byłoby przechodzić przez ściany gdzie i kiedy się chce.	18	7,9
11.	Można by było bawić się bardzo długo.	13	5,7
12.	Ludzie ulegaliby wypadkom.	10	4,4
13.	Byłoby ciekawie (fajnie).	8	3,5
14.	Można by było zabierać (kraść) wszystko ze sklepów.	6	2,6
15.	Można by było robić wszystko, co się chce.	5	2,2
16.	Nieznajomi wchodziliby do nas i zabierali różne rzeczy.	4	1,8
17.	Policjanci nie widzieliby przestępców i nie mogli ich łapać.	4	1,8
18.	Byłoby smutno, bo nie widzielibyśmy się nawzajem.	4	1,8
19.	Żołnierze nie wiedzieliby, do kogo strzelać.	3	1,3
20.	Byłoby jak w bajce pełnej czarów.	3	1,3
21.	Moglibyśmy straszyć innych i dokuczać im.	3	1,3
22.	W telewizji nie byłoby ludzi tylko same rozmowy (!).	3	1,3
23.	Można byłoby wsiadać do autobusów i pociągów bez biletu.	2	0,9
24.	Można by łapać zwierzęta.	1	0,4
25.	Można by było łatwo strzelać gole.	1	0,4
26.	Można by skakać po dachach domów i aut.	1	0,4
27.	Można byłoby podkradać jedzenie.	1	0,4
		483	

Tab. 7.25. Płynność antycypacyjna – *Co by było, gdyby ludzie mogli być niewidzialni?*

Wyjątkowo rzadko zdarzały się nietypowe lub zupełnie oryginalne wypowiedzi (uwzględnione w powyższych kategoriach pomysłów), np.: *zapanowałaby bezmyślność, chciwość i głupota; ludzie musieliby jeść trawę; moglibyśmy siadać na innych; nie byłoby nas widać w domach i autach; nie musielibyśmy nosić bielizny i całego ubrania; można by było łatwo podrzucić innym podarunki jak święty Mikołaj, można byłoby wszystko zjadać innym.*

W drugim zadaniu z zakresu płynności antycypacyjnej poproszono dzieci o *przewidzenie konsekwencji zniknięcia zegarów*. Uczniowie proponowali wiele praktycznych środków zaradczych, umożliwiających wyjście z niecodziennej sytuacji. Często zwracali uwagę na społeczne i ekonomiczne skutki zniknięcia zegarów. Na liście pomysłów wiele ich wniosków zasługuje na uwagę ze względu na szczególną oryginalność, np. *życie toczyłoby się wolniej, nie byłoby pojęć czasu i zegara, byłoby trudno żyć, musielibyśmy robić wielkie klepsydry, żylibyśmy w zgodzie z przyrodą*. Większość odpowiedzi ma jednak charakter praktyczny: *ludzie spóźnialiby się do pracy, szkoły, kina, trudno byłoby jeździć pociągami i autobusami, można byłoby się bawić i spać bardzo długo*. Populacja badanych podała łącznie 464 konsekwencje w 25 wymyślonych, różnych sortymentach. Wynika z tego, że na jednego ucznia przypada przeciętnie 2,04 skutku. Biorąc pod uwagę wszystkie odpowiedzi uczniów, stwierdzamy, że konsekwencje powtarzały się średnio 18,6 razy (8,1%). Wszystkie skutki prezentujemy w poniższej tabeli:

Lp.	Konsekwencje	Liczba	%
1.	Ludzie spóźnialiby się do pracy.	113	49,6
2.	Dzieci nie wiedziałyby, kiedy iść do szkoły.	64	28,1
3.	Ludzie nie wiedzieliby, która godzina.	46	20,2
4.	Nie mielibyśmy poczucia czasu.	45	19,7
5.	Życie toczyłoby się wolniej.	39	17,1
6.	Spóźnialibyśmy się wszędzie.	34	14,9
7.	Byłby wielki bałagan, zamieszanie.	31	13,6
8.	Nie musielibyśmy się nigdzie spieszyć.	24	10,5
9.	Nie dzwoniłyby budziki.	14	6,1
10.	Nie można by było chodzić do kina.	9	3,9
11.	Trudno by było jeździć pociągami i autobusami.	8	3,5
12.	Nie byłoby nazw <i>czas</i> i <i>zegar</i> .	7	3,1
13.	Byłoby źle i trudno by było żyć.	5	2,2
14.	Trudno byłoby chodzić do szkoły.	5	2,2
15.	Ludzie nie wiedzieliby, kiedy iść do sklepu czy kościoła.	4	1,8
16.	Nie musielibyśmy chodzić do dentysty.	3	1,3
17.	Musielibyśmy robić wielkie klepsydry.	3	1,3
18.	Byłyby bardzo długie lekcje.	2	0,9
19.	Można by bawić się bardzo długo.	2	0,9
20.	Można byłoby bardzo długo spać.	1	0,4
21.	Spóźnialibyśmy się, wracając od kolegi czy koleżanki.	1	0,4
22.	Godziny nie miałyby miejsca (!)	1	0,4
23.	Byłoby wspaniale (fajnie), żylibyśmy w zgodzie z przyrodą.	1	0,4
24.	Można by było grać w piłkę 24 godziny.	1	0,4
25.	Moglibyśmy oglądać telewizję po północy.	1	0,4
		464	

Tab. 7.26. Płynność antycypacyjna – *Co by było, gdyby nie było zegarów?*

W końcowych badaniach antycypacyjnych dzieci miały przewidzieć skutki zniknięcia słońca oraz posiadania możliwości zmiany wszystkiego według własnych życzeń. Uczniowie zaproponowali bardzo wiele ciekawych odpowiedzi, uwzględniających różne aspekty sytuacji, np.: *byłoby zimno i smutno, znikłoby życie na ziemi, świat pokryłby się lodem, byłaby wieczna noc, byłoby niebezpiecznie, ludzie wpadaliby na siebie, byłoby więcej sklepów z ciepłą odzieżą, nie byłoby lata, byłoby ciemno i brzydko*. Wypowiedzi te świadczą zarówno o dużej dojrzałości, jak i o świadomości społecznej dziesięciolatków. Ogólnie wymyślone zostały do tego pytania 24 jednostkowe pomysły, o łącznej liczbie użyć 652. Wynika z tego, że na jednego ucznia przypadło średnio 2,68 skutku. Biorąc pod uwagę wszystkie odpowiedzi wszystkich uczniów, obliczamy, że konsekwencje powtarzały się średnio 27,2 razy (11,9%). Poniżej prezentujemy najczęściej pojawiające się odpowiedzi:

Lp.	Konsekwencje	Liczba	%
1.	Byłaby noc i byłoby bardzo ciemno.	162	71,1
2.	Byłoby bardzo zimno i smutno.	133	58,3
3.	Znikłoby życie na ziemi.	64	28,1
4.	Nie byłoby nic widać.	45	19,7
5.	Byłaby wieczna noc i wszyscy by zginęli.	34	14,9
6.	Cały świat byłby pokryty lodem.	32	14
7.	Byłyby duże wydatki na ogrzewanie.	29	12,7
8.	Trudno byłoby chodzić do szkoły i pracy.	23	10,1
9.	Bylibyśmy smutni, śpiący.	22	9,6
10.	Byłoby niebezpiecznie i strasznie.	15	6,6
11.	Ludzie wpadaliby na siebie.	15	6,6
12.	Nie można by się opalać.	14	6,1
13.	Byłoby więcej sklepów z ciepłą odzieżą.	13	5,7
14.	Nie byłoby lata.	12	5,3
15.	Świat byłby nudny.	9	3,9
16.	Straszyłyby duchy.	9	3,9
17.	Byłoby ciemno i brzydko.	7	3,1
18.	Byłby bałagan, świat stanąłby na głowie.	5	2,2
19.	Nie byłoby widać, co jemy.	2	0,9
20.	Dzieci nie mogłyby się bawić.	2	0,9
21.	Wszyscy siedzieliby w domu.	2	0,4
22.	Wszyscy by się martwili i dziwili.	1	0,4
23.	Nie trzeba by było chodzić do szkoły.	1	0,4
24.	Ludzie próbowaliby znaleźć słońce.	1	0,4
		652	

Tab. 7.27. Płynność antycypacyjna – *Co by było, gdyby słońce nagle znikło?*

Niektóre pojedyncze wypowiedzi (uwzględnione w powyższych kategoriach pomysłów) były dosyć atrakcyjne, ale czasem niezbyt zrozumiałe, np.: *wszyscy by się bali; wszyscy zamieniliby się w lód; nikt by nie mógł robić tego, co robi, bo niczego by nie widział; ciągle by padał śnieg; wszyscy byliby jak kostki lodu i byłoby im zimno; nikt by nikogo nie podglądał; wszyscy okrążaliby ziemię z myślą o ucieczce; ludzie zapalaliby latarki, staliby nieruchomo, myśleliby, że słońce wzięło sobie urlop*.

Ostatnie zadanie z zakresu płynności antycypacyjnej dotyczyło sytuacji, w której każdy mógłby wszystko zmieniać według własnych życzeń. W wypowiedziach uczniów pojawiło się dużo fantastycznych pomysłów, np.: *wszyscy byliby piękni i bogaci, lataliby w powietrzu, robiliby sobie kawały, świat byłby piękny, można by się przemieszczać w czasie i przestrzeni, byłoby smutno bez marzeń, byłoby jak w bajce, zwiedzilibyśmy cały świat*. Część wypowiedzi wiązała się z realizmem i marzeniami o innej, lepszej rzeczywistości: *brakiem bezrobocia, szczęśliwym i pięknym światem, ładnymi, drogimi rzeczami, posiadaniem większej ilości pieniędzy, nieuczęszczaniem do szkoły*. Łącznie uczniowie podali 611 konsekwencji, w 21 różnych wymyślonych kategoriach. Wynika z tego, że na jednego ucznia przypadło przeciętnie 2,68 skutku. Biorąc pod uwagę wszystkie odpowiedzi na wymienione pytanie, obliczamy, że konsekwencje powtarzały się średnio 29,1 razy (12,8%). Dokładne dane prezentujemy w poniższej tabeli:

Lp.	Konsekwencje	Liczba	%
1.	Byłoby fajnie, świat byłby wesoły.	193	84,6
2.	Świat byłby ciekawszy.	67	29,4
3.	Można by było robić wszystko, co się chce.	66	28,9
4.	Świat ciągle by się zmieniał, byłby bardziej nowoczesny, ładniejszy.	43	18,9
5.	Wszyscy byliby piękni i bogaci.	41	18
6.	Wszyscy lataliby w powietrzu.	33	14,5
7.	Wszyscy mogliby robić sobie dowcipy i kawały.	28	12,3
8.	Nie trzeba by było chodzić do szkoły.	26	11,4
9.	Byłby wielki bałagan, bo każdy chciałby być kimś innym.	25	11
10.	Każdy by wszystko zmieniał i wszyscy by się kłócili.	23	10,1
11.	Ludzie mieliby więcej pieniędzy i nie byłoby bezrobocia.	15	6,6
12.	Świat byłby piękny, a ludzie szczęśliwi.	11	4,8
13.	Wszyscy mieliby ładne, drogie rzeczy.	9	3,9
14.	Można by było przemieszczać się w czasie i w przestrzeni.	7	3,1
15.	Świat byłby dziwny, trudny do opanowania.	7	3,1
16.	Byłoby smutno, bo człowiek nie miałby już marzeń.	5	2,1
17.	Można by było wchodzić do kina bez biletu.	4	1,8
18.	Można byłoby bawić się bardzo długo z kim się chce.	3	1,3
19.	Byłoby jak w bajce.	3	1,3
20.	Zwiedzilibyśmy cały świat	1	0,4
21.	Można byłoby przywrócić dinozaury.	1	0,4
		611	

Tab. 7.28. Płynność antycypacyjna –  
Co by było, gdyby każdy mógł wszystko zmieniać według życzeń?

Oryginalnie sformułowane pomysły, choć często uwzględnione w powyższych, bardziej ogólnych kategoriach, zamieszczamy poniżej:

*Można byłoby zamienić ludzi w słonie, psy i inne zwierzęta; auta by latały, a zabawki ożyły; źli ludzie mieliby wygodę, bo mieliby wszystko według życzeń; dla jednych osób byłoby dobrze, dla innych okropnie; świat by oszalał, bo wszyscy by mieli najpiękniejsze rzeczy; wszystko byłoby inaczej, do góry nogami; świat byłby z czekolady, byłyby mleczne jaskinie.*

### 7.5.1. Podsumowanie

Można stwierdzić, że w zakresie wszystkich rodzajów płynności umysłowej: słownej, skojarzeniowej, ekspresyjnej, ideacyjnej i antycypacyjnej, uczniowie wykazali dużą, aczkolwiek bardzo zróżnicowaną sprawność umysłową (patrz tab. 7.1–7.4). Spośród wszystkich zadań dzieci najsprawniej wykonywały ćwiczenia dotyczące szybkiego tworzenia słów spełniających określone wymogi formalne. Najwyższy wskaźnik płynności słownej pojawił się w klasie E3 (średnia 3,6 punktu w badaniach początkowych i 4,0 w końcowych). Na podstawie badań i analizy można zauważyć, że uczniowie najsprawniej operowali dobrą znajomością wyrazów nazywających (rzeczowników) oraz oznaczających czynności i stany (czasowników). Większą trudnością sprawiło im używanie określeń (przymiotników), które nie w pełni zostały przyswojone i czasem były mylone z przysłówkami. Nietrudną do osiągnięcia sprawnością okazała się płynność skojarzeniowa ze względu na wymagania treściowe, które były dość trudne dla wielu uczniów, na co wskazuje średnia liczba punktów dla tej grupy zadań – 3,14 w pretestach i 3,18 w posttestach.

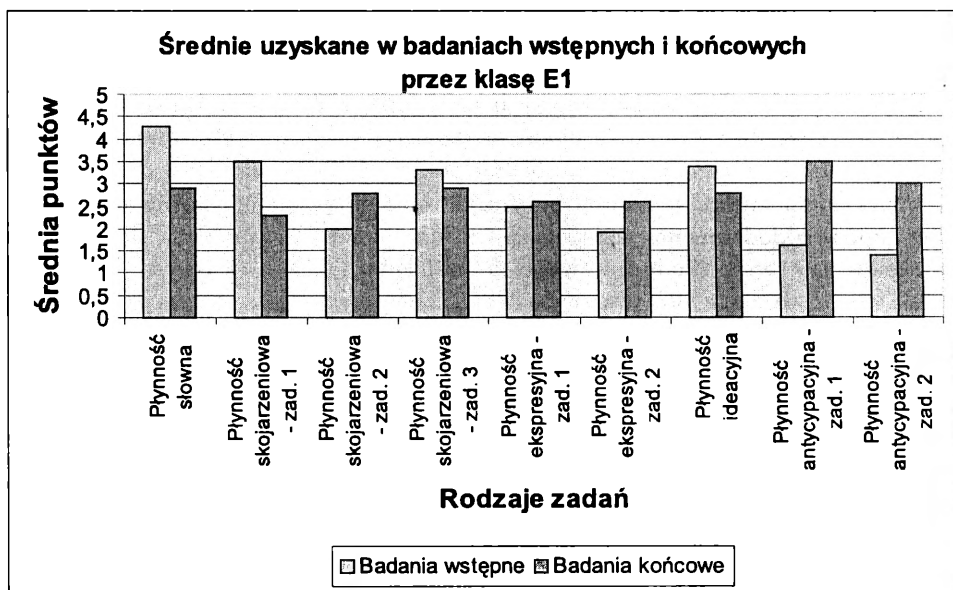
Należy skonstatować, że wyniki badań nieznacznie się obniżyły z powodu beztrudnego podejścia niektórych dzieci do wykonywanych zadań, niezrozumienia tekstu, a w nielicznych przypadkach także słabszego przygotowania merytorycznego. Szczególnie widoczne stało się to podczas wykonywania zadania z układaniem rodzin wyrazów i wymyślaniem nowych słów. Zdarzało się, że niektóre dzieci odmieniały podane rzeczowniki przez przypadki lub wpisywały wszystkie związane z nimi skojarzenia. W zadaniu polegającym na tworzeniu jak największej liczby dwusylabowych nazw roślin pojawiały się także słowa trzysylabowe, nazwy zwierząt, owadów itp. Można przypuszczać, że niektórzy uczniowie nie opanowali jeszcze pewnych pojęć gramatycznych, nie zrozumieli zadania lub słabo opanowali sprawność czytania. Większość dzieci umiała sprostać zadaniom, wymyślała nowe, nietypowe wyrazy, przedstawiała oryginalne pomysły, tworzyła interesujące analogie i metafory.

Przykładem innych trudności był brak treningu w rozwiązywaniu określonych zadań, np. w układaniu nowych wyrazów z liter podanych dłuższych słów, układaniu rymów czy wymyślaniu niezwykłych zastosowań i konsekwencji. Zadania te okazały się trudniejsze dla uczniów z klas kontrolnych, jak potwierdzają średnie liczb wyrazów i punktów przypadających na jednego ucznia. Brak tego typu twórczych ćwiczeń językowych w różnych sytuacjach planowego i okazjonalnego uczenia się nie sprzyja szybkiemu rozwojowi intelektualnemu ani wzrostowi motywacji do bardziej efektywnej nauki. Należałoby postulować taką realizację zadań dydaktyczno-wychowawczych, aby w toku zajęć pojawiały się zadania rozwijające istotne zdolności językowe i umysłowe uczniów.

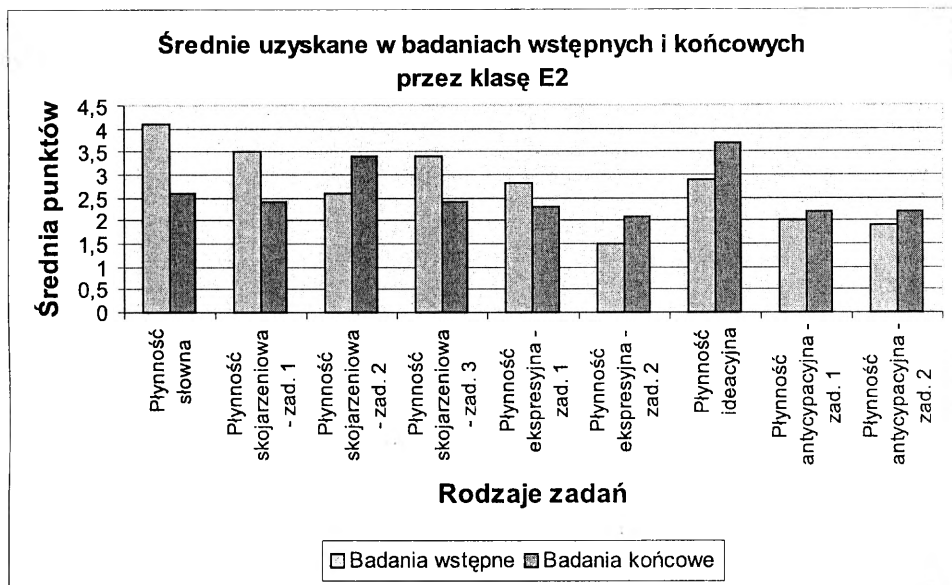
## 7.6. Wyniki badań zaprezentowane w formie wykresów

W rozdziale tym, w celu dokładniejszego zobrazowania faktów, prezentujemy szczegółowe dane liczbowe (średnie) w formie wykresów z poszczególnych rodzajów płynności umysłowej. Umożliwiają one porównanie wyników prawie wszystkich

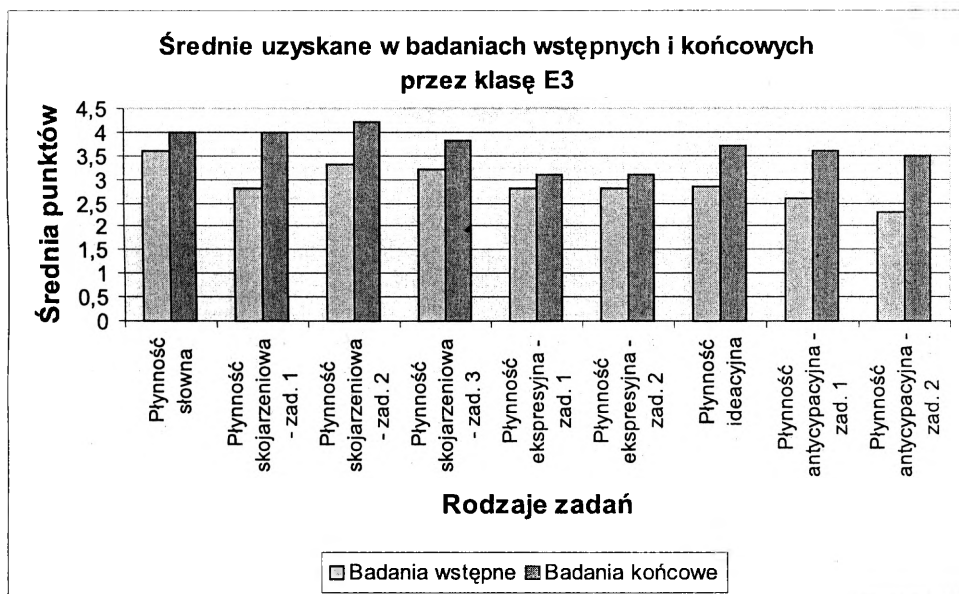
klas w badaniach wstępnych i końcowych (tabele 7.1.–7.12.). W większości grup widoczny jest względnie wyrównany poziom w pretestach, w niektórych rodzajach zadań nawet znacznie wyższy w klasach kontrolnych, a także duże zróżnicowanie osiągnięć w końcowym etapie badań na korzyść klas eksperymentalnych (wykresy 7.13.–7.24.). Łatwo można zaobserwować, że najwyższe wyniki uzyskali uczniowie w zakresie płynności słownej, trochę niższe w ekspresyjnej (por. średnie), natomiast najniższe z zadań antycypacyjnych, wymagających przewidywania skutków różnorodnych niezwykłych sytuacji (konsekwencji). Potwierdzają to dane liczbowe w tabelach i wykresach. Według psychologów rozwojowych umiejętności antycypacyjne opanowują uczniowie w znacznie późniejszym okresie życia i edukacji. Efektywne wykonanie przez dzieci zadań z podawaniem jak największej liczby nazw rzeczy, przedmiotów i czynności (nr 1, 2, 3, 4) prawdopodobnie wynika z dobrego opanowania tych części mowy (rzeczowników, czasowników, przymiotników). Część zadań z zakresu płynności ekspresyjnej (układanie wyrazów z jednego, dłuższego słowa, konstruowanie zdań) oraz ideacyjnej (niezwykle zastosowanie przedmiotów) została poprawnie wykonana tylko przez niektóre klasy kontrolne oraz większość eksperymentalnych (por. wykresy 7.1.–7.24.). Interesujące dane w tym zakresie można zaobserwować w posttestach badanych grup (wykresy 7.13.–7.24.). Szczególnie korzystnie w tych zadaniach wypadły w badaniach końcowych klasy E3 i E5, natomiast nieco słabiej E6.



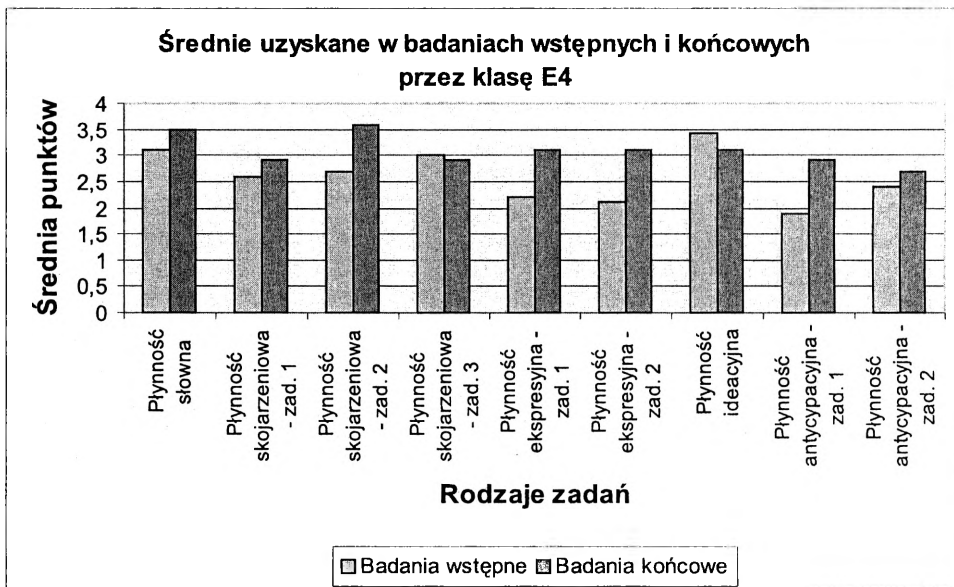
Wykres 7.1



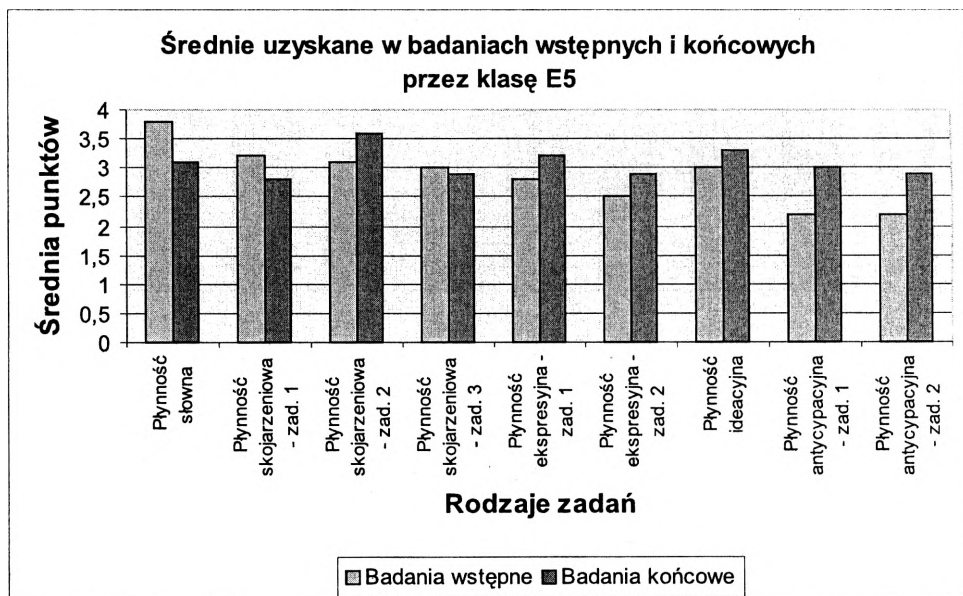
Wykres 7.2



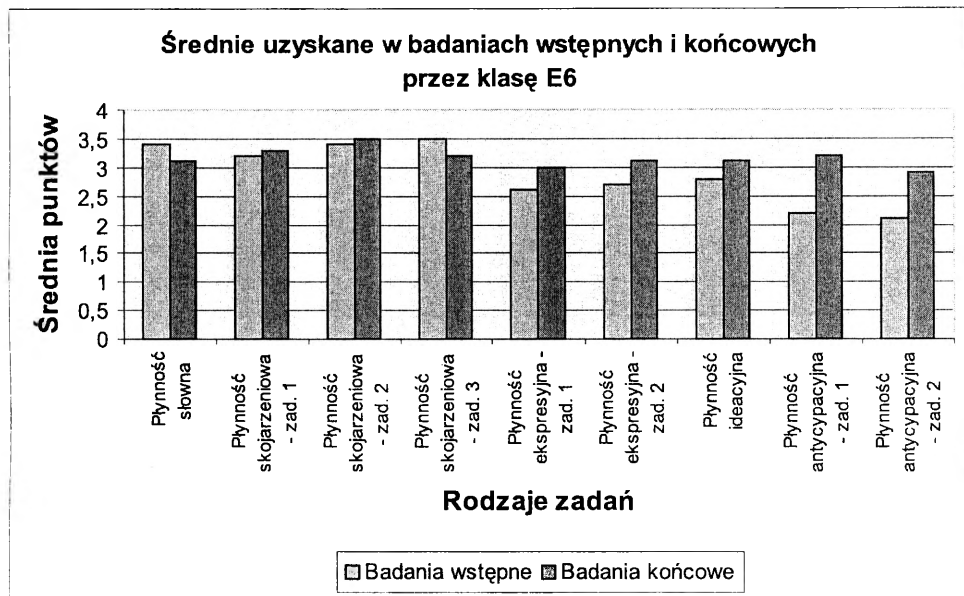
Wykres 7.3



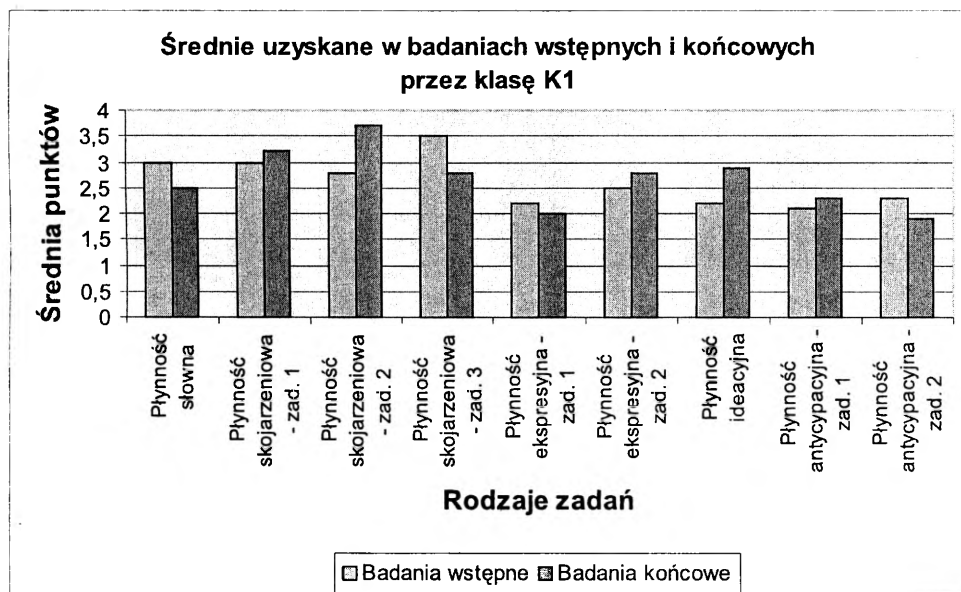
Wykres 7.4



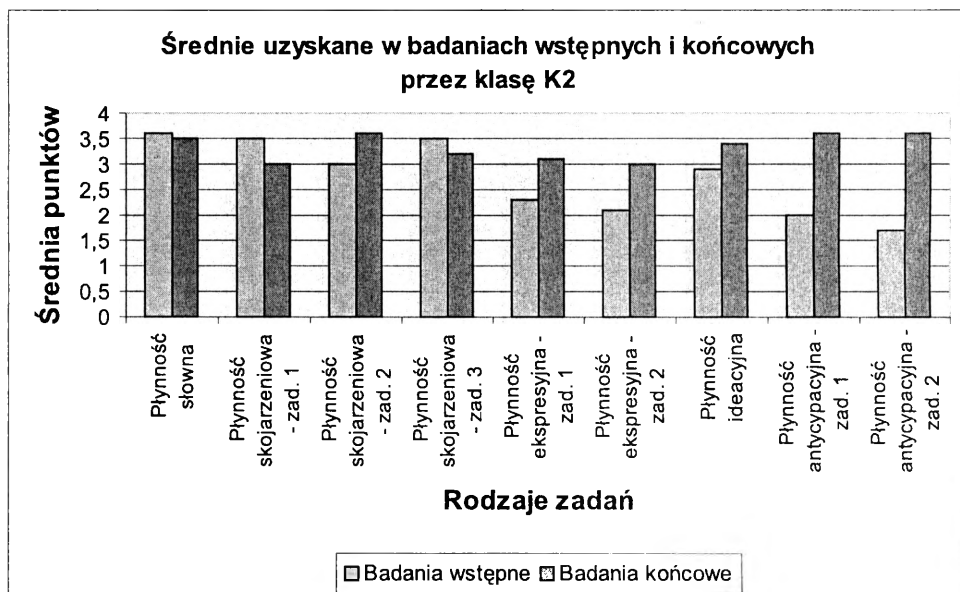
Wykres 7.5



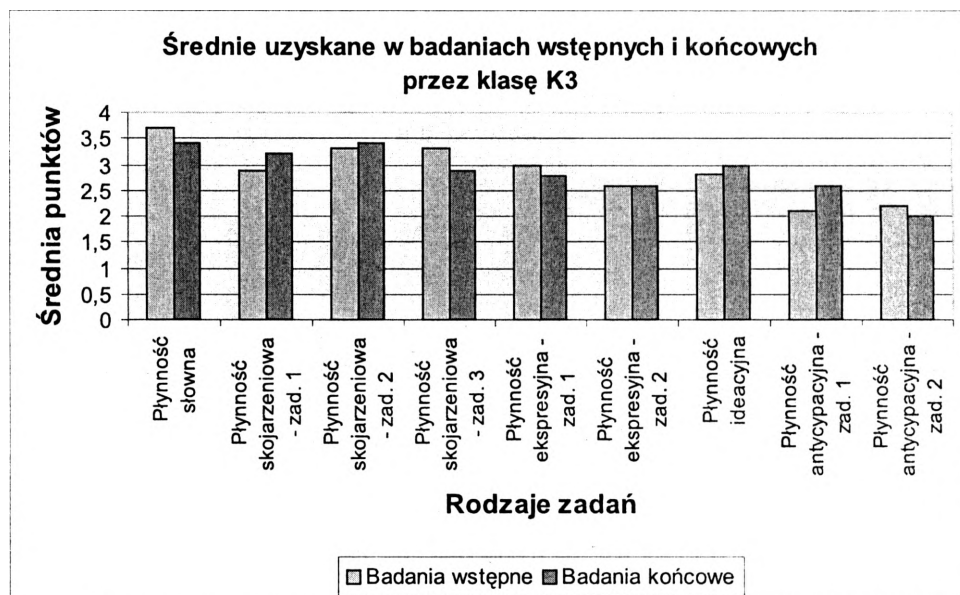
Wykres 7.6



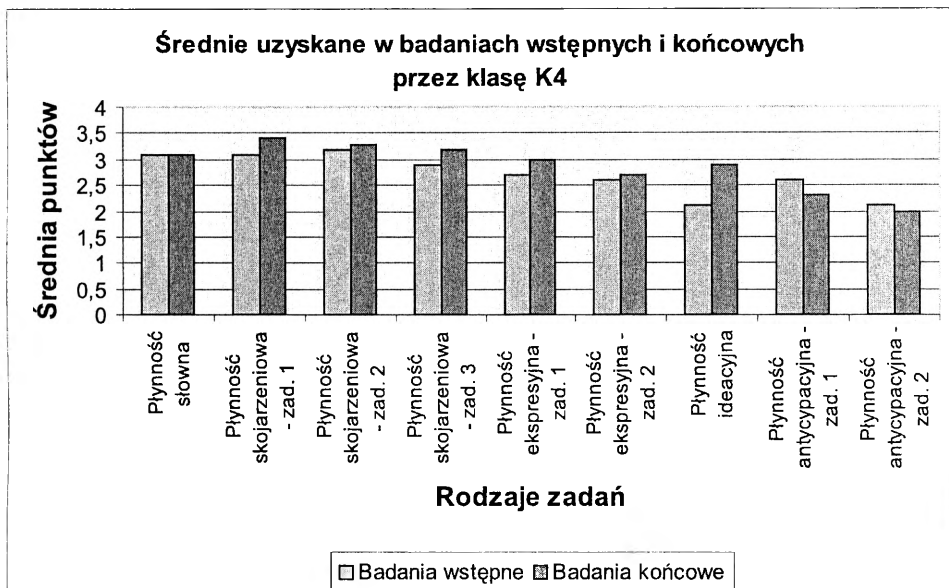
Wykres 7.7



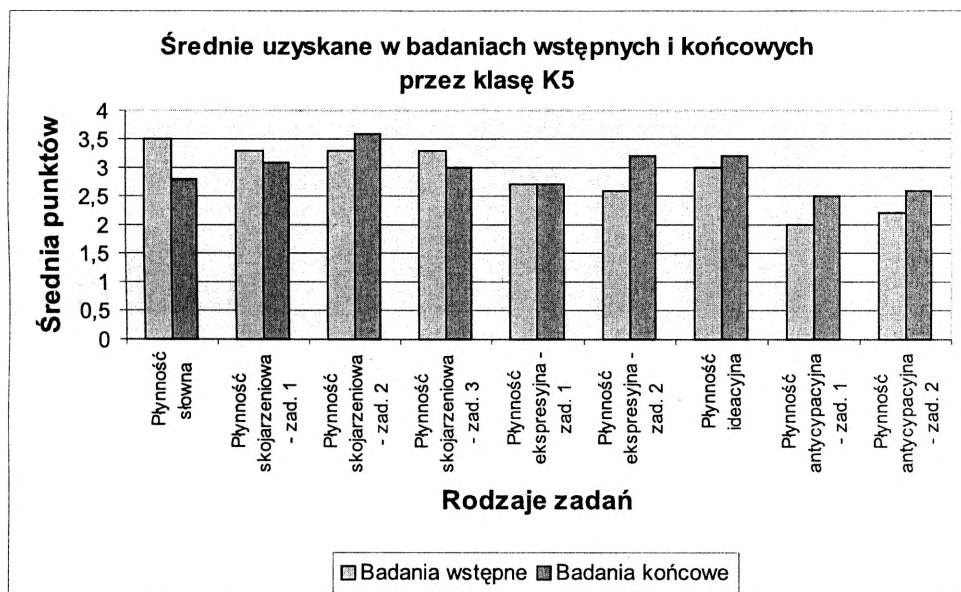
Wykres 7.8



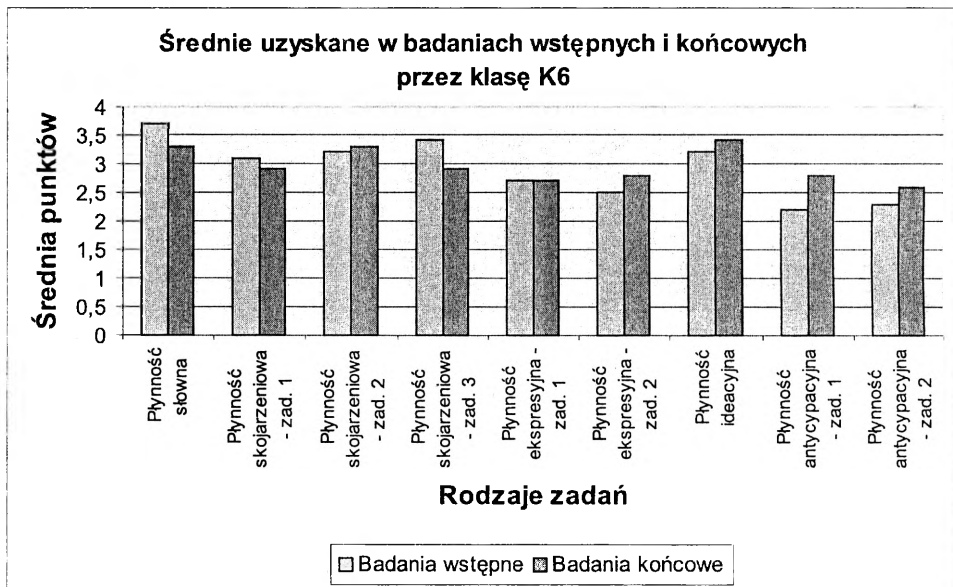
Wykres 7.9



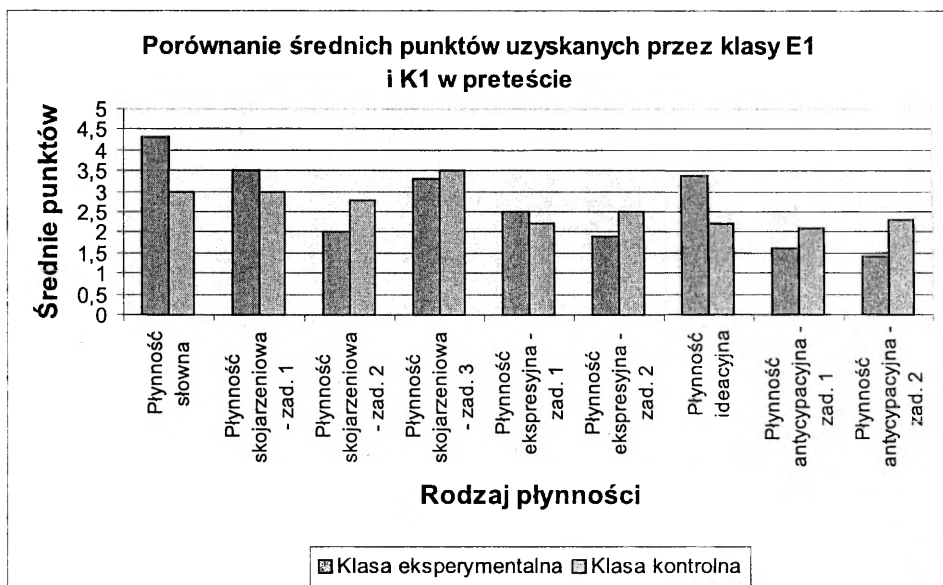
Wykres 7.10



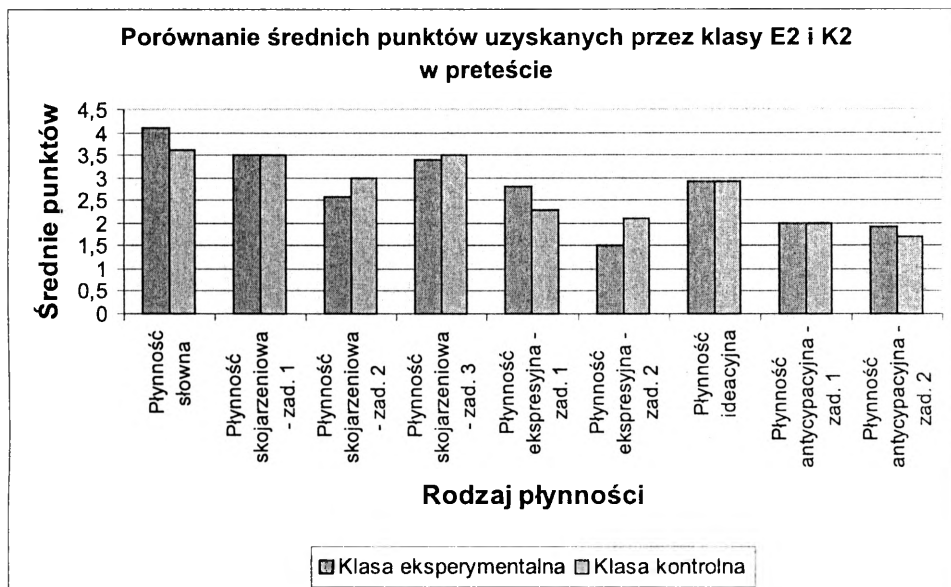
Wykres 7.11



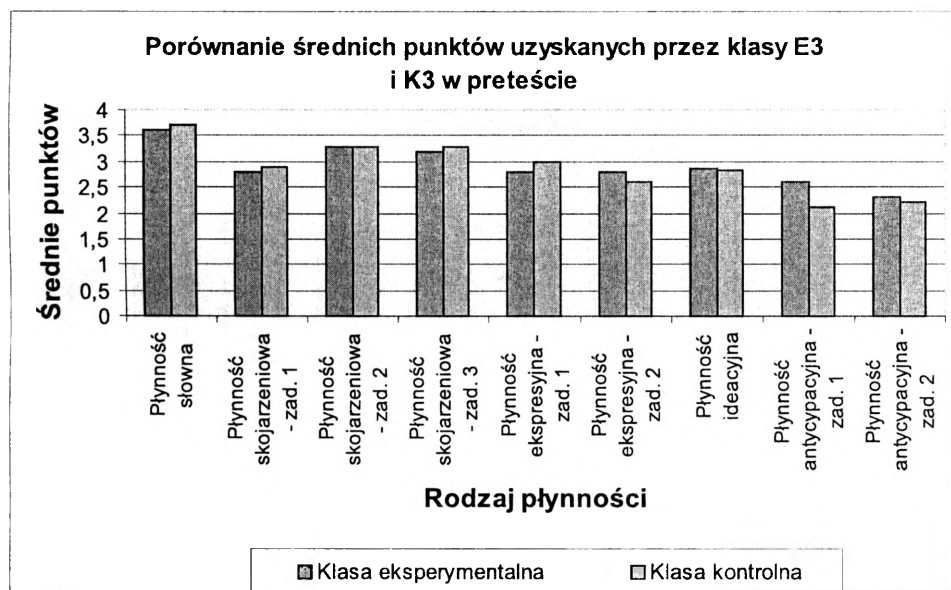
Wykres 7.12



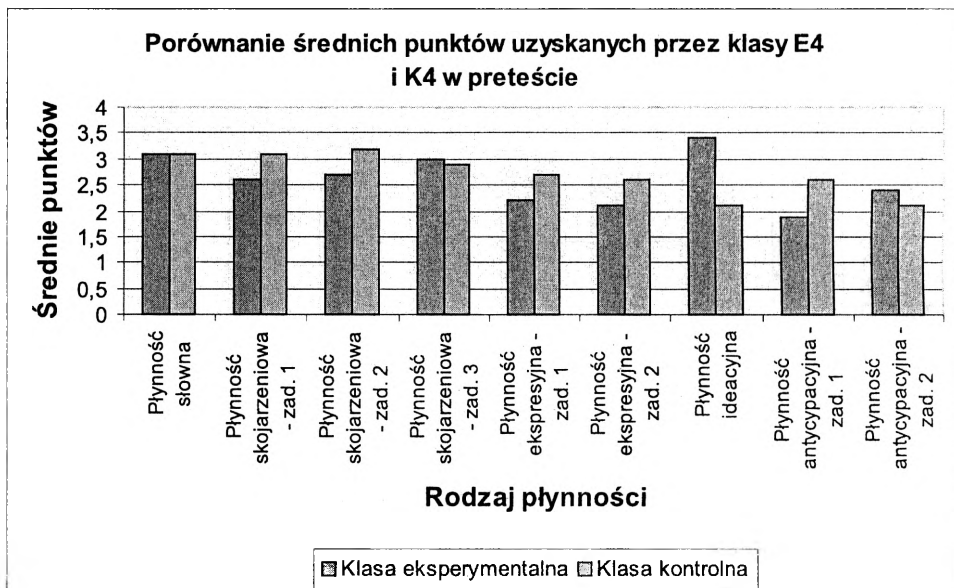
Wykres 7.13



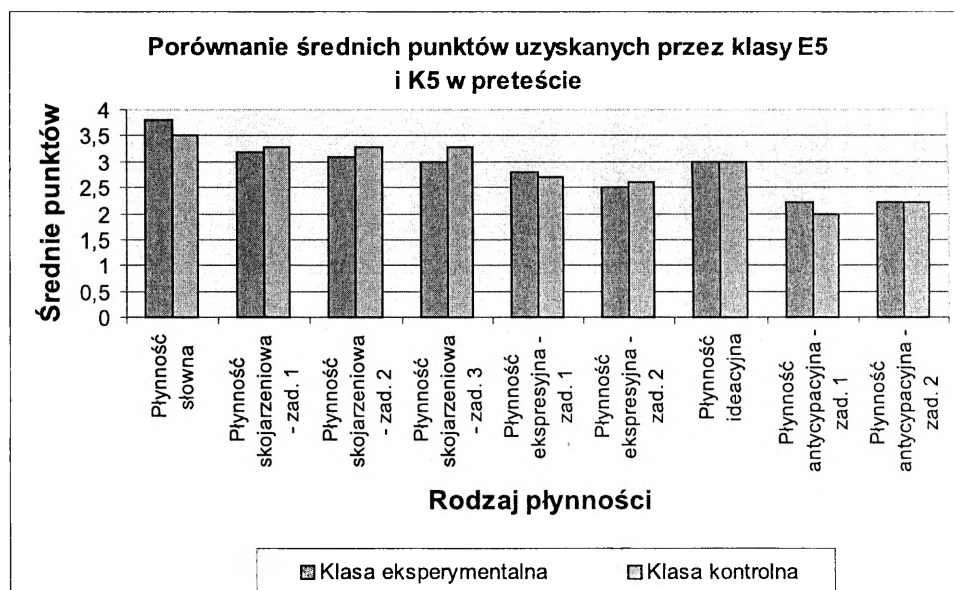
Wykres 7.14



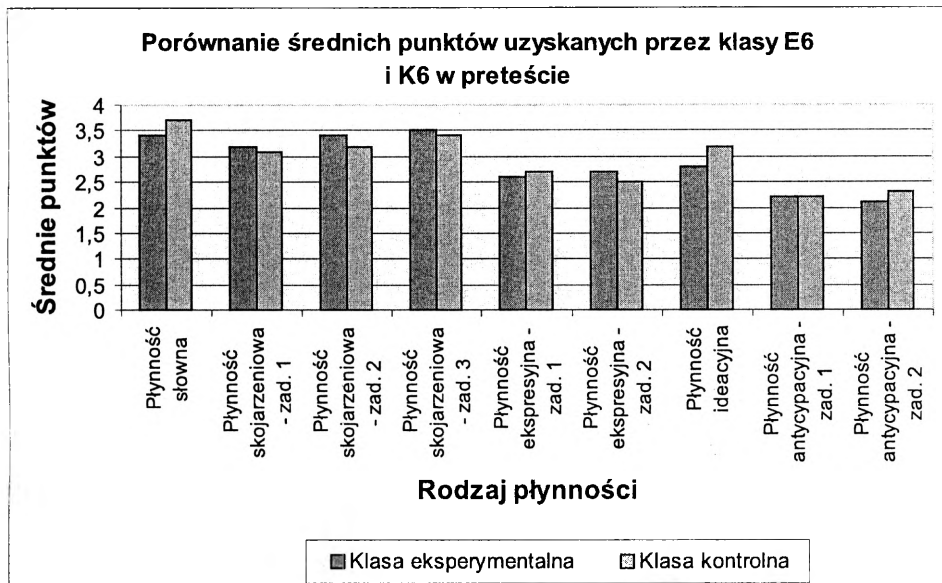
Wykres 7.15



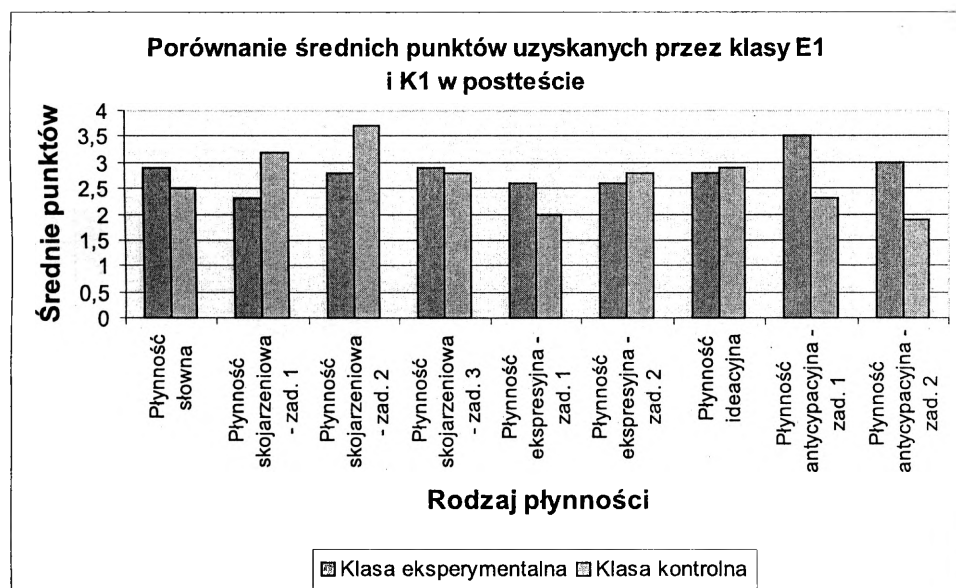
Wykres 7.16



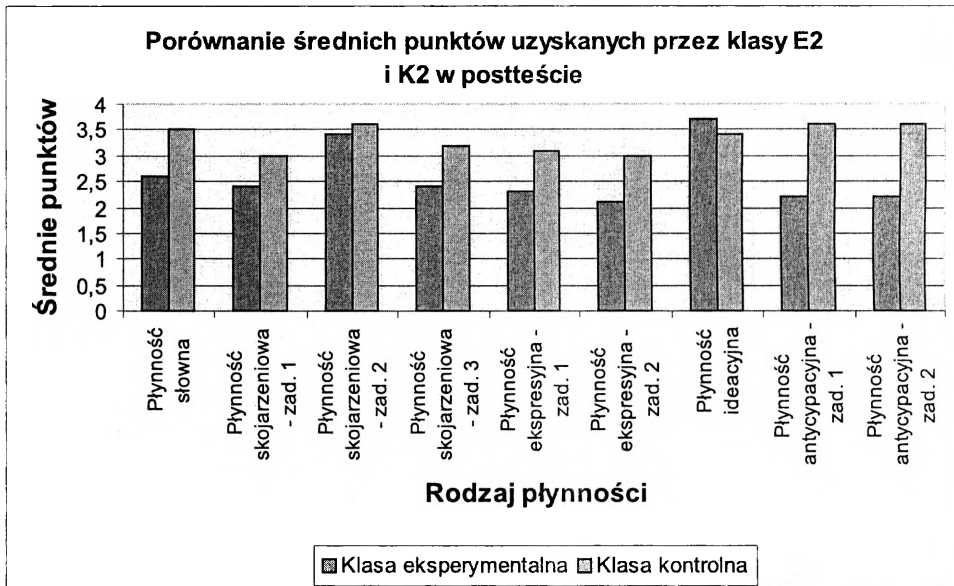
Wykres 7.17



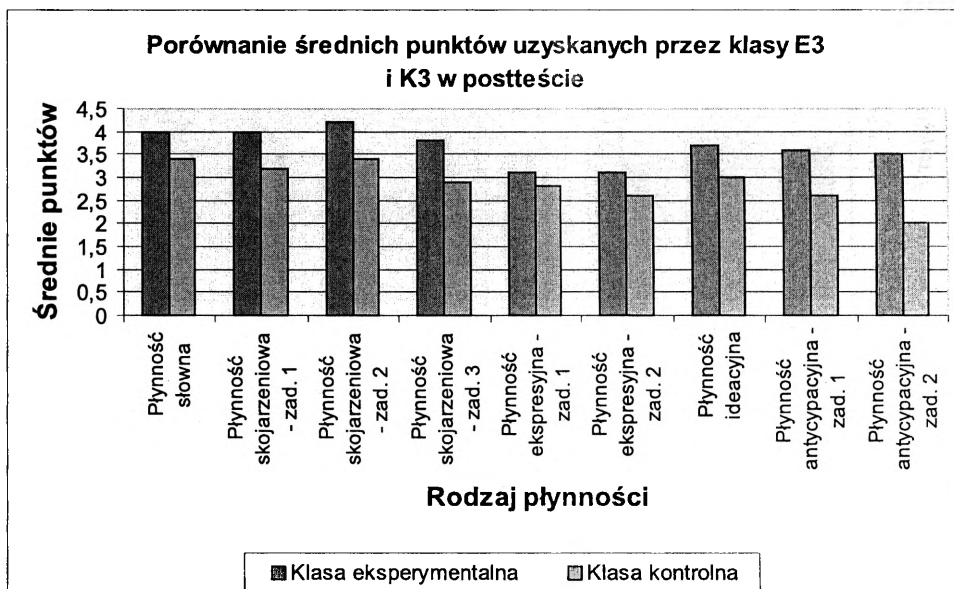
Wykres 7.18



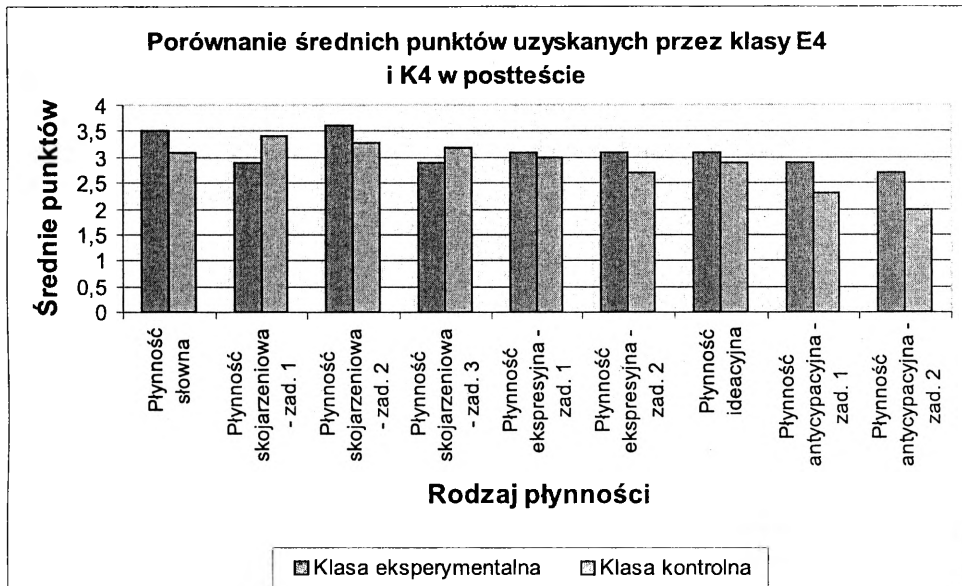
Wykres 7.19



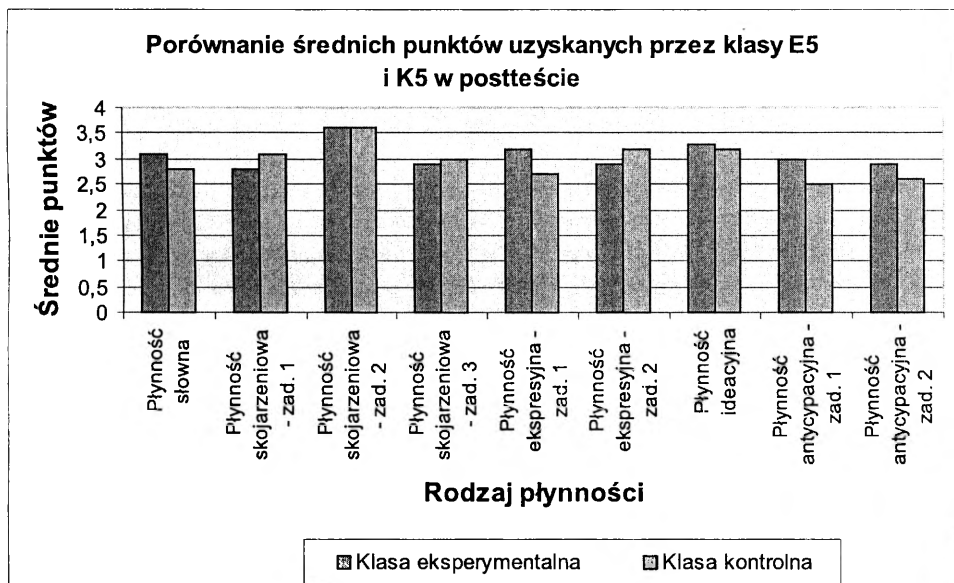
Wykres 7.20



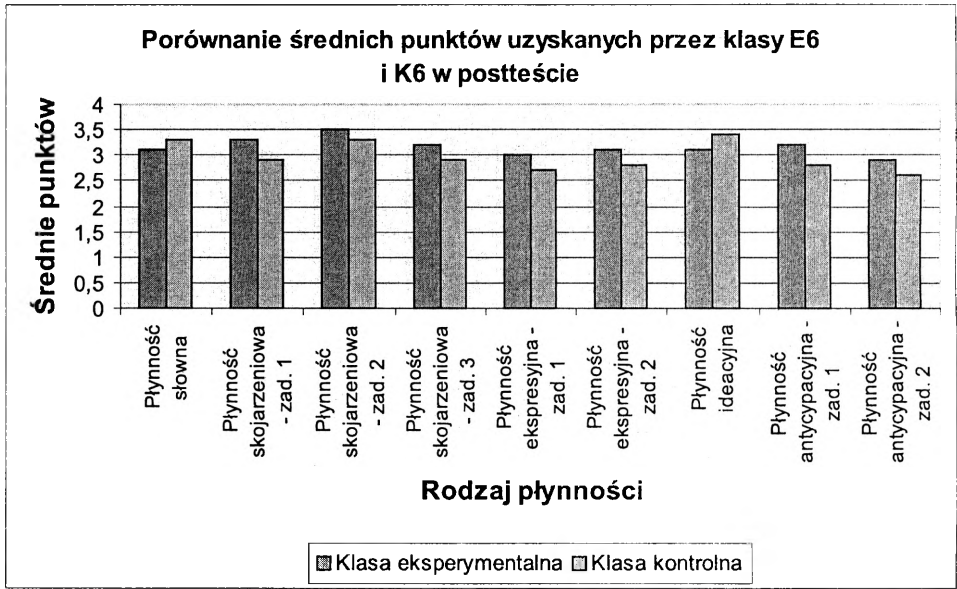
Wykres 7.21



Wykres 7.22



Wykres 7.23



Wykres 7.24

## 8. Twórcza ekspresja językowa uczniów

Chodzi mi o to, aby język giętki,  
powiedział wszystko, co pomyśli głowa.  
A czasem był jak piorun jasny, prędko,  
a czasem smutny jako pieśń stepowa.

Juliusz Słowacki *Beniowski*

Kształcenie języka uczniów jest zadaniem złożonym i wymaga wielostronnego zainteresowania, nie tylko pod względem treści, ale także metod, czyli wykorzystania takich rozwiązań, jakie uczynią to oddziaływanie bardziej skutecznym. Rozwijanie sprawności i poprawności wypowiedzi w mowie i piśmie uczniów klas młodszych stanowi jednocześnie środek i narzędzie doskonalenia umysłu, poczucia estetyki i wartości społeczno-moralnych. Umiejętność komunikowania określonych treści w sposób jasny i zrozumiały wymaga pewnej zdolności i pomysłowości oraz znajomości zasad gramatycznych, ortograficznych, a nawet sprawnego zapisu tekstu pod względem graficznym. Wypowiedzi pisemne sprawiają dzieciom wielką trudność także ze względu na potrzebę właściwego doboru słownictwa w celu adekwatnego wyrażenia myśli oraz konieczność scalenia tekstu właściwymi wskaźnikami zespolenia i ujmowania go w odpowiednie struktury składniowe, połączone znakami interpunkcyjnymi. W tym kontekście wypracowania stanowią istotne źródło wiedzy o sprawności językowej, intelektualnej oraz kreatywności ich autorów.

Twórczą ekspresję i sprawność językową uczniów opracowano na podstawie materiału badawczego, który stanowiły wypowiedzi zgromadzone na początku i pod koniec eksperymentu we wszystkich biorących w nim udział klasach. Ogółem zebrano i poddano analizie 456 wypracowań, według kryteriów dotyczących metod pomiaru zadań twórczych przedstawionych w rozdziale 6.5 Część zgromadzonego materiału (prac pisemnych uczniów, konspektów) zostanie zaprezentowana w tym rozdziale, natomiast pozostałe w dalszych oraz w aneksie. Wypracowania uczniów przedstawione wcześniej polegały (w badaniach wstępnych) na napisaniu opowiadania, którego początek podany został wraz z instrukcją: „Napisz ciekawe opowiadanie biorąc pod uwagę podany początek *W ciepły, słoneczny dzień trzej koleczy (trzy koleżanki) wybrali się (wybrały się) na wycieczkę...* W badaniach końcowych tematem była *Moja najciekawsza przygoda*. Dzieci tworzyły wypowiedzi po uprzednim krótkim omówieniu tematu, zanotowaniu słownictwa i związków wyrazowych, a także przypomnieniu zasad tworzenia i kompozycji samej wypowiedzi. Wskazówki heurystyczne prezentowano przy pomocy rzutnika lub plansz przed wypowiedzią, jako rodzaj instrukcji. W toku prowadzonych badań eksperymentalnych zgromadzono także wiele innych prac pisemnych

uczniów, których część zaprezentowano w aneksie. Poniżej przedstawiamy treść zasad heurystycznych podawanych uczniom przed tworzeniem wypracowań:

- Pisz w sposób interesujący, aby zaciekać czytelników.
- Tekst powinien stanowić logiczną całość, z uwzględnieniem początku, rozwinięcia i zakończenia akcji.
- Dbaj o tempo wypowiedzi.
- Używaj właściwego i pięknego słownictwa, np. przenośni (metafor), epitetów, porównań i innych właściwych związków wyrazowych.
- Pamiętaj o wyrażeniach i zwrotach typu: pewnego dnia, w pewnej chwili, po pewnym czasie, później, następnie, nagle, szybko, błyskawicznie.
- Stosuj dialogi występujących osób według wyuczonych zasad.

## 8.1. Płościowe wyniki badań

W eksperymencie stymulowania twórczości werbalnej uczniów w wieku wczesnoszkolnym zwracano uwagę na otwarty styl pracy nauczycieli, inspirację ekspresji twórczej poprzez poezję, lekturę, obraz malarski czy muzykę, a także na rozwój świadomości językowej i własne doskonalenie mowy. Ważnym zadaniem badawczym było określenie umiejętności, które uczniowie mieli opanować pod kierunkiem nauczycieli, starających się wspierać działania twórcze w sposób wytrwały i systematyczny podczas realizacji codziennych zadań. Wymienione postulaty i wytyczne wdrażano, przygotowując nauczycieli do tej działalności pod względem merytorycznym i metodycznym.

W toku analizy wypracowań uwzględniano zarówno kryterium merytoryczne, jak i formalne, a w ich zakresie podstawowe umiejętności zalecane przez programy nauczania. Należy tu wymienić najważniejsze z nich:

- zdolność komponowania interesującej fabuły, pomysłowość i oryginalność;
- bogactwo zasobu leksykalnego oraz środki stylistyczne wypowiedzi;
- umiejętność zamykania myśli w granicach zdania, zróżnicowanie stosowanych struktur syntaktycznych;
- wykonanie, estetyka, poprawność językowa.

Za każde wypracowanie uczeń mógł uzyskać od zera do sześciu punktów (patrz rozdz. 6.5.), w tym 0–2 za płynność słowną, skojarzeniową, ekspresyjną i giętkość myślenia. Oryginalność i pomysłowość oceniano w granicach 0–2 punktów, podobnie jak wykonanie oraz poprawność językową (0–2). Oceny dokonywał zespół trzech osób kompetentnych, w tym: nauczyciel polonista, specjalista z zakresu edukacji wczesnoszkolnej (uczący w danej klasie) oraz prowadząca badania. Zgodnie z przyjętymi kryteriami, uczeń otrzymywał maksymalną liczbę punktów (6) lub proporcjonalnie mniej, w zależności od stopnia oryginalności i pomysłowości oraz innych warunków (w tym zastosowania stylistycznych środków językowych, poprawności konstrukcyjnej wypowiedzi, liczba błędów) – zob. aneks.

Klasy	Kl. E1		Kl. K1		Kl. E2		Kl. K2		Kl. E3		Kl. K3	
	suma	śr.	suma	śr.	suma	śr.	suma	śr.	suma	śr.	suma	śr.
L. uczniów (N)	24		20		20		22		20		18	
Punkty	48	2	55	2,75	49	2,45	62	2,82	72	3,6	63	3,5
Badania początkowe												
Badania końcowe	79	3,29	51	2,55	65	3,25	71	3,23	76	3,8	65	3,61
Średnia klasowa	63,5	2,65	53	2,65	57	2,85	66,5	3,02	74	3,7	64	3,56
Różnica B.koń - B.pocz	31	1,29	-4	-0,2	16	0,8	9	0,41	4	0,2	2	0,11

Klasy	Kl. E4		Kl. K4		Kl. E5		Kl. K5		Kl. E6		Kl. K6	
	suma	śr.	suma	śr.	suma	śr.	suma	śr.	suma	śr.	suma	śr.
L. uczniów (N)	14		15		18		20		19		18	
Punkty	35	2,5	45	3	47	2,61	61	3,05	60	3,16	45	2,5
Badania początkowe												
Badania końcowe	44	3,14	49	3,27	69	3,83	59	2,95	70	3,68	51	2,83
Średnia klasowa	39,5	2,82	47	3,13	58	3,22	60	3	65	3,42	48	2,67
Różnica B.koń - B.pocz	9	0,64	4	0,27	22	1,22	-2	-0,1	10	0,53	6	0,33

	Średnia wszystkich klas ogółem	
	E	K
Bad. pocz.	2,828	2,94
Bad. koń.	3,287	3,07
Średnia ogółem	3,057	3
Różn. B.k.-B.p.	0,459	0,14

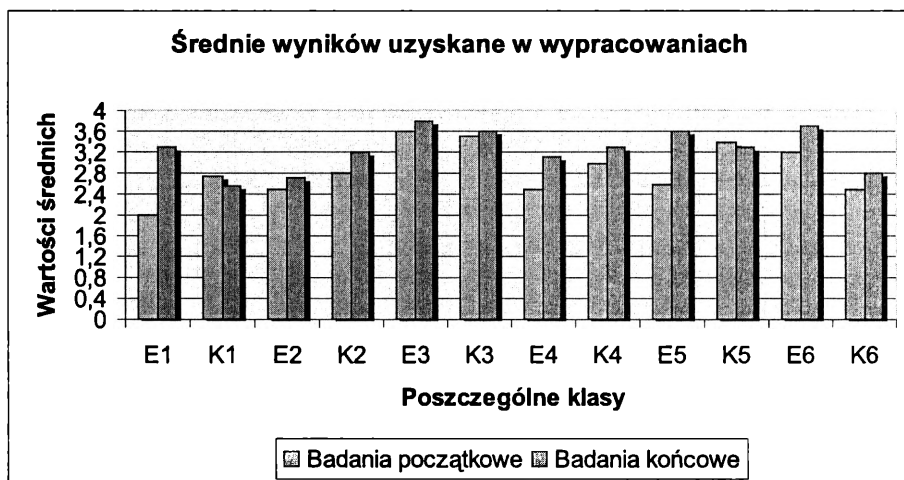
Tab. 8.1. Zestawienia zbiorcze wyników wypracowań - badania początkowe i końcowe

Średnia wyników w badaniach wstępnych grup eksperymentalnych i kontrolnych była względnie wyrównana, nawet nieznacznie wyższa (o 0,26 punktu) w tych ostatnich. Wyniosła ona w pretestach dla klas E – 2,73 punktu, z rozpiętością od 2,0 w E1 do 3,6 w E3; a dla klas K więcej, bo 2,99 punktu, w granicach od 2,5 w grupie K6 do 3,6 punktu w klasie K3.

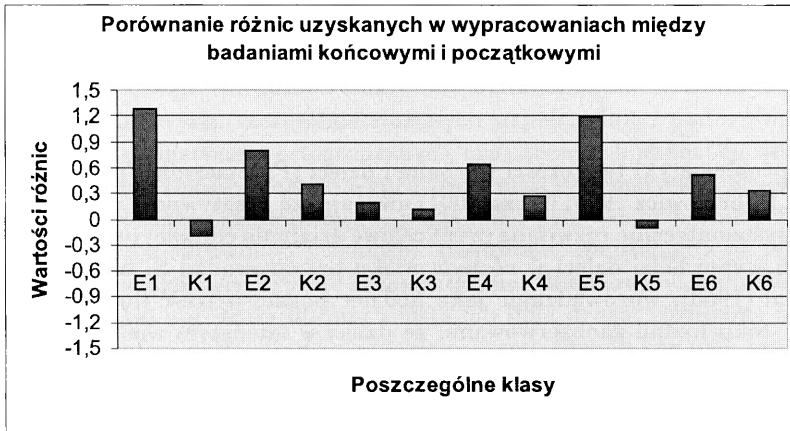
W posttestach wyniki znacznie zmieniły się na korzyść klas eksperymentalnych. W E1 średnia wzrosła znacząco o 1,29; w E5 o 1,22; w E2 o 0,8, a w E4 o 0,64 punktu na jednego ucznia. Poprawa wystąpiła także w klasach E6 (0,53) i E3 (0,2), choć w mniejszym stopniu. Ogólnie można stwierdzić, że poziom wypracowań uczniów podniósł się we wszystkich grupach eksperymentalnych (średnia badań końcowych – 3,5), chociaż w niejednakowym stopniu. Klasy kontrolne w posttestach uzyskały niższe wyniki – średnia wyniosła 3,07 punktu. Widać to na przykładzie klasy K1, gdzie średnia obniżyła się o 0,2 punktu, w klasie K5 o 0,1, a w pozostałych grupach K2, K3, K4 i K6 średnia wzrosła nieznacznie od 0,11 do 0,41 punktu.

Ogólnie można powiedzieć, że średnie wyników w klasach eksperymentalnych podniosły się w znacznym stopniu, czego nie można stwierdzić w grupach kontrolnych, gdzie tylko w klasach K2 i K6 pojawił się spory postęp. Duży udział w sukcesie mieli zarówno nauczyciele, dbający o właściwą atmosferę oraz stymulację ekspresji wraz z interpretacją i tworzeniem metafor i analogii w pracy z tekstami literackimi i podczas komponowania wypracowań, jak również sami uczniowie, często podchodzący entuzjastycznie do tego typu zajęć, bardziej interesujących i oryginalnych.

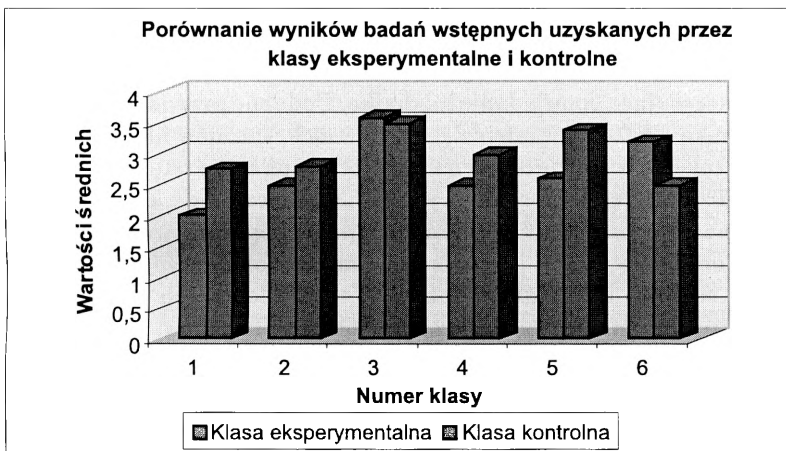
Różnice na korzyść badanych klas eksperymentalnych dotyczyły zwłaszcza grup porównawczych E1 i K1 oraz E5 i K5. Są one znaczne i istotne statystycznie. Wyższe wyniki pojawiły się także w klasie E2, E4 i E6, choć nie są one istotne statystycznie. W grupach kontrolnych różnice te były mniej znaczne, a nawet obniżyły się w K1 i K5. Ogólnie oczekiwane wyższe rezultaty nie wystąpiły w tak znacznym stopniu, prawdopodobnie ze względu na niższe wyniki niektórych klas w badaniach wstępnych oraz krótki czas trwania eksperymentu.



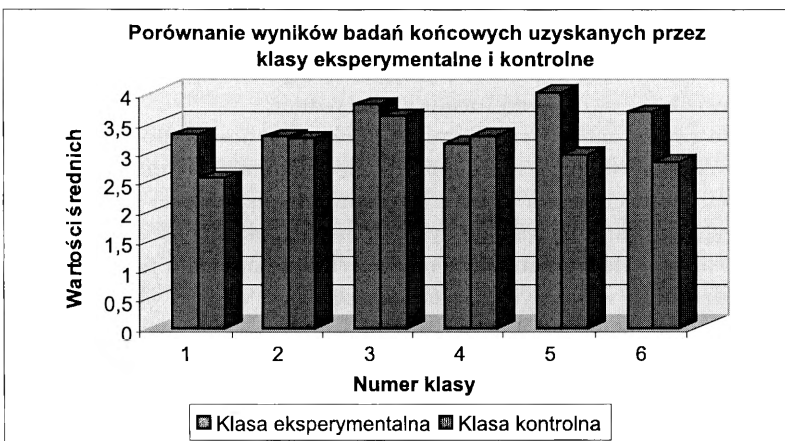
Wykres 8.1.



Wykres 8.2.



Wykres 8.3.



Wykres 8.4.

## 8.2. Jakościowe wyniki badań nad twórczością werbalną dzieci

Znawcy problematyki twórczości werbalnej dzieci (Przetacznik-Gierowska 1994; Kiejar 1988; Dobrołowicz 1995; Nęcka 2001) uważają, że kreatywność powinna być stymulowana i systematycznie rozwijana przez celowe działania edukacyjne. Wnikliwą analizę dłuższych wypowiedzi dzieci w różnym wieku przeprowadził S. Szuman wraz z pracownikami (1968), wprowadzając jako bodziec bogate w treść ilustracje zawierające akcję. W toku badań zaobserwowano, że dzieci w młodszym wieku szkolnym czynią szybkie postępy w zakresie ważnych operacji myślowych oraz obserwacji istotnych elementów struktury obrazków. Dzieci 7-letnie relacjonują tylko w 44% wypowiedzi najważniejsze treści, natomiast 12-letnie we wszystkich wypowiedziach. W badaniach nad mową narracyjną dzieci klas drugich i czwartych prowadzonych przez M. Kiejar (1979) i M. Przetacznik-Gierowską (1987) najbardziej zachęcające do zabrania głosu okazały się obrazki wieloznaczne i fantastyczne oraz przedmioty, które dzieci mogły zamienić w fikcyjne postaci. Stymulujące były także instrukcje, że uczeń ma ułożyć własne, jak najbardziej interesujące opowiadanie lub bajkę. Podobne prawidłowości zaobserwowała H. Mystkowska (1970) w mowie dzieci 6–7-letnich, uczniów klas IV oraz dorosłych. Autorka wykazała, że w mowie dzieci na początku edukacji występuje bardzo mała liczba konstrukcji złożonych wielocłonowych (18,3%), uczniowie klas IV używali ich już 24,5%, natomiast dorośli 40,5%. Zdaniem badaczki opanowywanie konstrukcji składniowych dokonuje się powoli i jest uzależnione od formy wypowiedzi – najbardziej korzystne dla rozwoju konstrukcji złożonych wielocłonowych okazują się wypowiedzi swobodne, przeciwstawione relacjonowaniu treści obrazków.

Można przypuszczać, że rozwój i kształtowanie mowy dzieci zależy również od aktywizujących form i metod postępowania dydaktycznego, a w szczególności od:

- korzystania z wyobraźni twórczej jako tworzywa językowego, dokonywania operacji w mowie wewnętrznej oraz dążenia do zaspokojenia własnej potrzeby ich prezentacji na forum klasy i szkoły;
- umiejętności wytwarzania różnorodnych pomysłów i sposobów rozwiązywania problemów otwartych oraz dywergencyjnych ćwiczeń językowych;
- celowego podejmowania aktywności językowej w postaci pytań, dyskursu lub dłuższych wypowiedzi w określonej formie stylistycznej;
- zdolności do tworzenia nowych, oryginalnych sposobów wypowiedzi i konstruowania dłuższych tekstów, ze szczególnym uwzględnieniem ich funkcji poetyckiej;
- umiejętności wartościowania własnych wypowiedzi i zdolności korygowania błędów.

Analiza wypracowań pod kątem oryginalności i adekwatności treści, bogactwa leksykalnego i wyrażeń metaforycznych, a także stylu i kompozycji pozwala na pogłębione refleksje, uwzględnione w dalszych częściach rozprawy.

Ogółem przeanalizowano 456 wypowiedzi uczniów na przedstawione powyżej tematy: rozwinięcie opowiadania na temat wycieczki oraz zaprezentowanie najciekawszej przygody. Na tworzenie tekstów przeznaczano około 60 minut, ale uczniowie pracujący wolniej, mogli je kończyć później. Wszystkie dzieci pracowały w identycznych warunkach. Ich wypowiedzi były poprzedzone krótką rozmową, a następnie samodzielnie konstruowane.

Badania wypracowań wykazały duże zróżnicowanie poziomu ich twórców w zależności od szkoły, uzdolnień, środowiska społecznego i kulturowego. Różnice te dotyczyły stopnia kreatywności, bogactwa zasobu leksykalnego, umiejętności stosowania poprawnych struktur składniowych (szczególnie złożonych współrzędnie i podrzędnie), opanowania zagadnień gramatyczno-ortograficznych oraz treści i kompozycji dłuższych, logicznych wypowiedzi. Dobór tematyki wypracowań oraz systematyczna praca na lekcjach umożliwiały poznanie zainteresowań, poglądów i problemów osobistych dzieci, a przede wszystkim ich sprawności językowej. Rozwinięte opowiadania na temat wycieczki często były bardzo stereotypowe i schematyczne. Obejmowały one takie kolejne wydarzenia jak: krótki opis trasy ulicami miasta lub inną drogą, rozbijanie namiotu, rozkładanie kocy. Potem następowało zjedzenie przygotowanych kanapek rzadziej innego posiłku, opalanie się, kąpiel oraz gry i zabawy nad wodą. Po odpoczynku następował powrót do domu. Oto przykład wypowiedzi:

Najpierw jechały dzieci przez całe miasto na rowerach ze swoimi wielkimi plecakami. Zatrzymały się tylko raz, żeby kupić wody mineralnej. Potem dojechały nad rzekę, gdzie znalazły ładne miejsce i rozłożyły namiot i wypakowały przywiezione rzeczy. Później rozłożyły koce i zaczęły się opalać. Po południu, kiedy były głodne zjadły kanapki, które smakowały im jak nigdy dotąd. Jeszcze bawiły się trochę piłką, a po godzinie 17,00 z lekkimi plecakami i przyjemnymi przeżyciami wyruszyły z powrotem do domu. Po godzinie 18,00 opowiadały rodzicom i wszystkim znajomym o udanej wycieczce nad rzekę”. (Rafał S., m)

Wiele tego typu wypracowań, mimo iż pisane były samodzielnie w czasie lekcji, okazały się bardzo podobne do siebie, mało urozmaicone i pomysłowe. Zachowały jednak kryterium spójności logicznej wypowiedzi i kolejność zdarzeń: zawiązanie akcji, jej rozwinięcie i zakończenie. Wypracowania bardziej pomysłowe, dynamiczne, nawet z dużą dozą fantazji występowały rzadziej we wszystkich badanych klasach.

Tematyka najciekawszej przygody była bardziej różnorodna i urozmaicona. Skupiła się najczęściej wokół codziennych przygód, wycieczek, przyjaźni, opieki nad zwierzętami, uroczystości, wydarzeń sensacyjnych i humorystycznych, a nawet refleksji nad życiem i światem. Rzadko wypowiadali się uczniowie na temat lektury obowiązkowej lub dowolnej, sporadycznie i na ogół tylko określone grupy tworzyły wiersze. Najczęściej proponowanymi przez dzieci tytułami wypowiedzi – oprócz proponowanych wycieczek – były: *moja najciekawsza przygoda w domu, w lesie, w czasie wakacji, ferii; moja niezwykła przygoda; przygoda w drodze do..., niesamowita przygoda; dziwna przygoda; przygoda u rodziny, na wsi, u babci, dziadka, cioci; przygoda na wycieczce, w zoo, w muzeum, w szkole, u kolegów; przygoda z psem, kotem, świnką morską, chomikiem lub innym zwierzęciem. Przygody zdarzały się także w starym zamku, w drodze do domu, nad rzeką, nad morzem, w górach, na Giewoncie, Gubałowie. Mogło to być spotkanie z kolegami, rodziną, z UFO, kosmitami, na Księżycu, na Marsie, Wenus, na planecie X. Przygody dotyczyły także przyrody – tu bohaterami były: kwiaty (zła Nasturcja, księżniczka Róża, Stokrotka, Tulipan, niezwykły kwiat), drzewa (stary baobab, dąb), inne kraje i kontynenty. Dzieci ze wszystkich środowisk dość często czerpały tematy z lektur i innych tekstów literackich. Były to dalsze lub inne przygody bohaterów, wymyślone albo sparafrazowane baśnie, np. o królownie i złym czarodzieju, o królewiczu zaklętym w żabę, królewiczu uwięzionym, o matce i trzech córkach, o ojcu i trzech braciach, o księżniczce Konwalii, złej wiedźmie, czarodziejskim ogrodzie, o ślimaku,*

który zgubił domek, o tym jak zostałem marynarzem, kosmonautą, o dzielnej pszczołce, o niezwykłej podróży na inny ląd itd.

Kreatywność językową dzieci potwierdzają ogólne wyniki z wypowiedzi, premiujące głównie takie cechy, jak oryginalność i pomysłowość, w dalszej kolejności płynność umysłową (słowną, skojarzeniową, ekspresyjną, antycypacyjną i ideacyjną) oraz sprawność językową, w tym poprawność gramatyczno-ortograficzną. Za kreatywność językową i intelektualną przyznawano maksymalną liczbę punktów (4), natomiast tylko dwa za poprawność i wykonanie. Sumę uzyskanych punktów za zdolności twórcze uczniów i ogólny poziom prac ilustruje tabela 8.2.

GRUPY		Frekwencja prób				Statystyka U rozkład normalny	
		Badanie I		Badanie II			
		FREKWENCJA		FREKWENCJA			
E1	K1	48	55	79	51	2,27*	2,00*
E2	K2	49	62	65	71	1,68 N	1,39 N
E3	K3	72	63	76	65	0,25 N	0,48 N
E4	K4	35	45	44	49	1,28 N	0,27 N
E5	K5	47	61	69	59	2,03*	1,98 *
E6	K6	60	45	79	51	2,08*	1,97 *

Tab. 8.2. Porównanie wyników uzyskanych z wypracowań w pre- i posttestach

\* – istotność różnic (z błędem 5%)

N – brak istotności różnic

Porównawcze badania wypracowań wykonano przy użyciu testu  $\chi^2$  (CHI) K. Pearsona; potwierdziły one istotność różnic (z błędem 5%) w klasach E1 i K1, E5 i K5 oraz E6 i K6 w drugiej próbie. W pozostałych klasach wystąpiły różnice nieistotne statystycznie, choć w grupach E2 i K2 były one znaczne. Obserwacje badanych klas pozwalają przypuszczać, że nie wszyscy nauczyciele wykorzystali w pełni swoje możliwości, a także nie wszystkie środowiska są podatne na tego typu działania. Poza tym istnieje jeszcze jeden istotny element, czyli zdolności twórcze uczniów, od których zależą wyniki kształcenia językowego.

Wielu dydaktyków nie docenia w pełni potrzeb i efektów ekspresji twórczej oraz działań kreatywnych dzieci w formie treningu umysłowego, zabaw w wymyślanie środków artystycznych czy nazwotwórczych, które często mogą kojarzyć się z błędami językowymi lub wyrażeniami potocznymi. Należy przypomnieć, że aktualne programy nauczania wraz z obszernym wykazem umiejętności językowych i wiedzy o języku oraz literatura pedagogiczna tworzą wzór zuniformizowanego, identycznego dla wszystkich języka, w którym żadne, nawet twórcze, odstępstwo od reguły nie jest uznawane. Swobodna ekspresja werbalna uczniów wnosi więc, oprócz kształcenia sprawności językowej, duże wartości pedagogiczne, poczynając od poznawania indywidualnych zainteresowań i preferencji osobistych dzieci, a kończąc na wartościach terapeutycznych, polegających na przeżyciu przez dziecko swoistego katharsis po przedstawieniu osobistych problemów kolegom i nauczycielowi.

Zdaniem psycholingwistów M. Przetacznik-Gierowskiej (1993, 1994), M. Kiejar-Turskiej (1988, 1989) oprócz radości działania i satysfakcji stymulacja aktywności werbalnej umożliwia dzieciom samodzielne posługiwanie się poprawnym i pięknym językiem, rozwija krytyczne myślenie, a przede wszystkim dodaje odwagi twórczej. Nauczyciel musi zdawać sobie sprawę z tego, że celem twórczości dziecięcej jest zdobywanie osobistych doświadczeń i przeżyć, a nie tworzenie trwałych, wartościowych dzieł. Najważniejszy jest jednak sam proces działania twórczego, pozwalający na mówienie o sobie, wyrażanie swych pragnień i marzeń w wybranej, dowolnej formie. Bardzo istotne staje się w tym procesie stałe podtrzymywanie zainteresowań twórczością i systematyczne doskonalenie warsztatu twórczego. Zdaniem dydaktyka polonisty Z.A. Kłakówny (1993, s. 24) nauczyciel ma obowiązek stworzenia odpowiedniej atmosfery bezpieczeństwa psychicznego, ale też powinien

umieć określić pułap możliwości dziecka oraz jego stan psychiczny, który wyzwała dany tekst, by wiedzieć, kiedy martwić się błędami ortograficznymi, a kiedy cieszyć się tekstem mimo wielu błędów. Nauczyciel musi więc być prawdziwym przyjacielem dziecka, takim, który pomaga i wymaga, a przy tym umie się bawić z dzieckiem jego żartami. Tworzenie związane bywa bowiem z burzeniem pewnego porządku i budowaniem nowego.

Wypowiedzi uczniów ze względu na stopień kreatywności zostały podzielone na grupy o wysokim, średnim i niskim poziomie twórczych zdolności werbalnych. Niezależnie od różnic w stopniu kreatywności, prace prezentowały różny poziom sprawności i poprawności językowej: bogactwa leksykalnego, adekwatności treści i kompozycji, poprawności gramatyczno-ortograficznej, w tym rodzaju i złożoności struktur składniowych. Na ogół wysoki poziom zdolności twórczych łączył się z poprawnością językową. Nie stanowiło to jednak reguły, gdyż zdarzało się, że niektóre wypowiedzi odbiegały w sposób zdecydowany od tej zasady. Należy przypomnieć, że celem prowadzonych badań było określenie stopnia kreatywności (oryginalności, pomysłowości) wszystkich wypowiedzi, w tym także cech i właściwości estetycznych i ekspresywnych języka. Pod koniec eksperymentu ustalono oraz oceniono zaistniałe zmiany ilościowe i jakościowe.

Poniżej prezentujemy przykłady typowych wypowiedzi uczniów o różnym stopniu kreatywności, sprawności językowej i tematyce. Prace na temat opowiadania o wycieczce zgromadzono w badaniach wstępnych; kolejne – dotyczące przeżywanych przygód – w końcowym etapie eksperymentu. Wybrane, reprezentatywne wypowiedzi ukazują zróżnicowany poziom kreatywności i sprawności językowej uczniów. Niektóre z nich są dowcipne i humorystyczne, inne bardziej poważne i realistyczne. W badaniach początkowych częściej występowały wypowiedzi mniej oryginalne pod względem treści i wykorzystanych środków stylistycznych, m.in. ze względu na małe doświadczenie uczniów w konstruowaniu dłuższych form wypowiedzi oraz mniejszą świadomość językową.

#### *Moja babcia*

*Moim najlepszym przyjacielem jest babcia. Jest dobra i wspaniała. Mimo swego starego wieku potrafi być wesola i zawsze umie dla mnie znaleźć czas. Zwracam się do niej ze swoimi kłopotami, a ona zawsze potrafi mi dać mądrą radę. Często rozmawiamy sobie o różnych sprawach, chodzimy razem na spacer, a wieczorami babcia opowiada mi świetne bajki lub jakieś ciekawe historie. Kiedy przychodzą do mnie koleżanki, pomaga mi je ugościć. Razem z nami wymyśla zabawy, a czasem nawet się bawi. Jest dla wszystkich bardzo miła, a dla mnie jest prawdziwym przyjacielem, na którego zawsze mogę liczyć. (Magda J., w, K5)*

W przytoczonej pracy widoczne są znaczne umiejętności organizowania treści wypowiedzi, dobierania adekwatnego słownictwa oraz różnicowania struktur składniowych, nawet dość trudnych dla dziecka w tym wieku konstrukcji parataktycznych. Uczennica w sposób logiczny i poprawny uzasadniła tezę o pomocnej, czasem wręcz niezastąpionej roli babci, która może być także wspaniałym przyjacielem. Autorka zawsze może na nią liczyć, prosić o radę, opowiedzenie bajki, a nawet wspólnie się bawić, ponieważ babcia nigdy nie zawiedzie. Należy jednak zauważyć fakt stosowania w wypowiedzi głównie zdań współrzędnie złożonych łącznych i przeciwstawnych, charakterystycznych dla mowy potocznej. Uczennica ma problemy z poprawnym użyciem słownictwa i wykorzystaniem utartych związków frazeologicznych, np. (babcia) *mimo swego starego wieku potrafi być wesola*. Bardziej adekwatnym określeniem byłby przymiotnik *starszy* lub *podeszły*. W wypowiedzeniach z utartymi związkami frazeologicznymi: (babcia) *potrafi być wesola i umie dla mnie znaleźć czas* – nastąpiła niezręczność stylistyczna w użyciu wyrazów *potrafi* i *umie*. Natomiast w zleksykalizowanym związku wyrazowym *ona potrafi mu dać mądrą radę* powinno być: *ona umie* lub *potrafi mi udzielić mądrej rady*. Zawarte w wypowiedzi konstrukcje składniowe, zwłaszcza złożone parataktycznie, choć semantycznie zrozumiałe i zgodne z wymogami logiki, świadczą o trudnościach dziecka w ich tworzeniu, a także o małej świadomości metalingwistycznej, którą osiąga się przede wszystkim w szkole lub pod wpływem innych działań edukacyjnych.

#### *Mój przyjaciel brat*

*Moim przyjacielem jest Maciek, mój brat. Jest on miły, wesoly i pomaga mi w nauce. Ma też talent do urazów nogi, bo na piłce naciągnął ścięgno, a wiążąc but je zerwał. Ma zielone oczy i czarne włosy. Maciek ma rybkę, a ja królika. Rybka jest błękitna i niewielka. Na dnie akwarium jest 6 dużych prawdziwych muszli. Mój brat mieszka na ulicy Głowackiego razem ze mną (w końcu jest moim bratem). Maciek jest sympatyczny, ale nie ma zbyt uporządkowanego pokoju. Uczy się na Uniwersytecie Jagiellońskim na wydziale prawa. Jest wyższy ode mnie, bo ma 1 m 72 cm wzrostu. Jest także ode mnie starszy, bo ma 20 lat. Raz mój królik wlaź mu na głowę i nie chciał zejść. Ciekawe dlaczego? Pewnie spodobał mu się jego łupież.*

*Maciek czasami się na mnie wścieka, a ja mówię mu wtedy, żeby wyluzował, ale nie korzysta z tej rady. Interesuje się piłką nożną, nartami, a przede wszystkim kasą. Ja bardzo kocham mojego brata, a myślę, że i on mnie też. (Wojtek B. m, E6)*

Wypowiedź chłopca zawiera, oprócz interesującej treści, także dużą porcję dowcipu i humoru. Wyrażenie metaforyczne na temat brata: *ma talent do urazów nogi, bo na piłce naciągnął ścięgno [...]* jest dowcipną, a równocześnie ironiczną uwagą na temat uzdolnień lub raczej nieporadności brata. Uczeń ma pewne kłopoty z używaniem poprawnego i adekwatnego słownictwa stosowanego w języku pisanim. Często używa wyrazów potocznych, nawet trywialnych, które nadają wypowiedzi cechę autentyczności. Niektóre wyrazy w zastosowanych związkach frazeologicznych świadczą o trudnościach w doborze poprawnego słownictwa lub jego synonimów, np.: *królik wlaź mu na głowę, wścieka się na mnie, mówię mu, żeby wyluzował, interesuje się kasą*. Wypowiedź Wojtka zawiera wiele powtórzeń czasowników stanowych, np. *jest, ma*, co świadczy o niewielkim wpływie dydaktycznym środowiska szkolnego. Uczeń potrafi poprawnie konstruować zdania pojedyncze i trudniejsze, współrzędnie złożone, przeważające w wypowiedzi, a charakteryzujące język kolokwialny. W nielicznych konstrukcjach podrzędnie złożonych nadużywany jest potoczny wskaźnik zespolenia *bo*, zamiast poprawniejszego spójnika *ponieważ, gdyż, dlatego że*. Na przy-

kład w zdaniu: *Jest wyższy ode mnie, bo ma 1 m 72 cm wzrostu, jest ode mnie starszy, bo ma dwadzieścia lat.*

### *Zła Nasturcja*

*W królestwie kwiatów, na wyspie błękitnej radości rządziła królowna Nasturcja. Dziwi to wszystkich, że nie Róża. Róża również tam była, lecz zamknięta w wieży. Nasturcja była czarownicą i chciała koniecznie zdobyć władzę, więc napuściła liczne oddziały chwastów na bezbronne kwiaty. Córki Róży pozamieniała w różne ozdoby i przedmioty. A było ich trzy. Najmłodszą Azalię zamieniła w porcelanową szkatułkę, średnią Lilię w kryształową czarę, a najstarszą Piwonię w kryształową broszkę. Teraz biedne kwiaty były na usługach chwastów. Ale co tydzień, gdy chwasty spały, wymykały się z domów na plac barwnych motyli i urządzały bale. Było wesoło, tak jak za czasów królowy Róży, ale gdy wstawał dzień, znów musiały wracać do domów i ciężko pracować. Kiedy lud kwiatów nie mógł dłużej znosić tych upokorzeń, pewnej nocy zamiast balu urządziły zebranie. Kwiaty uradziły, że pójdą do starej Stokrotki i że będzie temu przewodniczył mądry Tulipan. Stokrotka powiedziała, żeby poszły do Chryzantemy, to ona na pewno coś poradzi na ich niedolę. A więc kwiaty poszły. Gdy ujrzaty tęczę, wiedziały, że są już blisko. Chryzantema powiedziała, że trzeba pożyczyć od tęczy kolorów i pomalować nimi domy chwastów. Chwasty nie lubią pięknych kolorów. Kwiaty zrobiły tak jak kazała Chryzantema. Chwasty pouciekały, a zła Nasturcja musiała odczarować córki Róży. Potem Róża wyszła za pięknego Tulipana, a jej córki za jego braci i żyły szczęśliwie. (Agnieszka B., m, E2)*

Dość oryginalna wypowiedź uczennicy skonstruowana została na wzór tradycyjnych, klasycznych baśni. Treść opowieści dotyczy kwiatów, które żyją w krainie opanowanej przez żadną władzę czarownicy. Kwiaty jednak zjednoczyły się i wspólnym wysiłkiem wypędziły chwasty i złą Nasturcję. Królowna Róża i jej córki wyszły za mąż i były szczęśliwe. Fabuła interesująca, akcja dość żywa, kompozycja poprawna. Język wypowiedzi zawiera niewiele błędów leksykalnych i składniowych, poza powtórzeniami wyrazów (*kwiaty, Róża, powiedziała*). Błędem gramatycznym jest niezgodność rodzaju podmiotu i orzeczenia w zdaniu: *Kiedy lud kwiatów nie mógł dłużej znosić upokorzeń, pewnej nocy zamiast balu urządziły zebranie*. W zwrocie *napuściła liczne oddziały chwastów na bezbronne kwiaty* autorka posłużyła się leksemem kolokwialnym *napuściła* zamiast innego, właściwszego, np. *namówiła*. Konstrukcje składniowe zbudowane są na ogół poprawnie; występują zarówno zdania współrzędnie, jak i podrzędnie złożone, chociaż zdarzają się powtórzenia składniowe oraz nadużywanie zdań podrzędnie złożonych dopełnieniowych, rozpoczynanych spójnikiem *że*, np.: *Kwiaty uradziły, że pójdą do starej Stokrotki i że będzie temu przewodniczył mądry Tulipan*. W tekście występuje też potoczny wskaźnik zespolenia *żeby* zamiast *aby, by*. Autorka wypowiedzi wykazała świetną znajomość realiów przyrodniczych, nazw roślin oraz umiejętność konstrukcji baśni. Występujące w niej kwiaty (*Nasturcja, Róża, Azalia, Piwonia, Tulipan, Chryzantema, Stokrotka*) przeżywają problemy analogiczne do ludzkich i podobnie jak ludzie chcą dominować i rządzić. Uczennica sprawnie posługuje się zdaniami pojedynczymi rozwiniętymi oraz złożonymi parataktycznie, trochę słabiej strukturami hipotaktycznymi.

### *Przygoda w podziemiach*

*Pewnego słonecznego dnia szedłem sobie dróżką po parku i nagle bęc! Wpadłem do dziury. Podniosłem się i idę dalej. Idę, idę, aż w końcu zobaczyłem coś niesamowitego. Myślę sobie: to chyba sen i szczypię się, ale to jest prawda. Kraina, w której się znalazłem, to podziemia cyklopów, smoków, centaurów, stynfali (ptaków stynfalijskich) i pegazów. Wchodzę z duszą na ramieniu, ale na szczęście one zachowują się pokojowo. Prowadzą mnie na ucztę, ale zaraz po uczcie idziemy do lasu. Mówią, że często fale niszczą im domy. Budujemy tam tamę. Chociaż trwa to dwie godzi-*

*ny, jakoś wytrzymujemy i nie poddajemy się. Potem stwory prowadzą mnie do wyjścia i mówią, że-  
bym uważał na siebie. Wychodzę na powierzchnię. Odtąd czasem je odwiedzam. (Jeremi O., m, E1)*

Wypowiedź ucznia stanowi próbę fantastycznej opowieści o przygodzie przeżytej w podziemnej krainie starożytnych cyklopów, smoków, centaurów itd. Można tu łatwo zauważyć pewną znajomość postaci z mitologii greckiej, a przynajmniej ich nazw (nawet tych mniej znanych, jak ptaki stymfalijskie). Uczeń potrafi już skomponować fabułę opowiadania, rozwijając umiejętnie akcję. Używa do tego celu poprawnego i adekwatnego słownictwa (*stwory, kraina, centaury, stymfale*), odpowiednich wyrazów i zwrotów frazeologicznych, np. *zachowywać się pokojowo* oraz stylistycznych środków językowych: fonetycznych (onomatopei *bęć!*); celowych powtórzeń i ekspresywizmów: *idę, idę, aż w końcu zobaczyłem coś niesamowitego*; wyrażen metaforycznych (*wchodzę z duszą na ramieniu*). Posługuje się poprawnie zbudowanymi strukturami złożonymi: parataktycznie (zdania 4.,5.,7.,8.,11.) oraz hipotaktycznie (zdania 6.,9.,12.). Potrafi także budować wypowiedzenia wielokrotnie złożone (zdanie 5., 12.). Do usterek należy zaliczyć niezamierzone powtórzenia wyrazów, np. *uczta (Prowadzą mnie na ucztę, ale zaraz po uczcie idziemy do lasu)*, użycie potocznego wskaźnika zespolenia *żeby* oraz stosowanie identycznych struktur składniowych współrzędnie złożonych przeciwstawnych (zdanie 7. i 8.), charakterystycznych dla stylu kolokwialnego.

#### *Wycieczka do labiryntu*

*W pewnej rodzinie żyło sobie dwóch braci. Starszy miał na imię Krzys (to byłem ja), a młodszy Jaś. Pewnej nocy, gdy Jaś spał, usłyszałem dźwięk dzwoneczka wołający, żebym zajrzał pod łóżko.*

*Kiedy włożyłem tam głowę, zobaczyłem wielki labirynt. Dźwięk ten zaprowadził mnie do jakichś drzwi, potem następnych i jeszcze następnych. Gdy otworzyłem dziesiąte, zdumiony zobaczyłem, że już tam był Jaś. Odtąd zśliśmy razem i zwiedzaliśmy ogromne sale labiryntu. Nagle wybiegła nam na spotkanie duża sowa. Jaś zapytał się jak ma na imię. Odpowiedziała mu krótko:*

*– Jestem sowa Mądrzalska.*

*Pani sowa zaprosiła nas na herbatę z sokiem malinowym. Potem wytrzepotała skrzydłami wielką, tajemniczą księgę. W księdze tej były czarne i białe strony, ale tych czarnych było więcej. Kiedy zaczęliśmy czytać księgę, zobaczyliśmy, że na czarnych stronach są nasze wybryki i przewinienia, a na białych dobre uczynki. Bardzo się zmartwiliśmy tymi czarnymi stronami, a Jasiowi nawet poleciały łzy, bo nie chciał martwić rodziców. Obaj przyrzekliśmy sowie Mądrzalskiej, że postaramy się być lepsi. Kiedy obiecaliśmy jej poprawę i odeszliśmy pożegnać rodziców, sowa pomachała wesoło skrzydłami i szybko odleciała. Rano wydawało mi się to wszystko snem, ale Jaś chwalił się całej rodzinie pięknym obrazkiem sowy Mądrzalskiej. Wyglądała na nim jak żywa. Mówił nam, że ona jest jego najlepszą przyjaciółką. (Bartek J., m, E4)*

Opowiadanie jest próbą fantastycznej opowieści o przygodzie przeżytej w wielkim labiryncie, który uczeń ujrzał przed snem. Przygodę tę przeżył razem z młodszym bratem. Obaj spotkali wielką sowę Mądrzalską, która wytrzepotała skrzydłami tajemniczą księgę z informacją o ich dobrych i złych uczynkach, zapisanych na białych i czarnych stronach. Chłopcy zmartwili się bardzo czarnymi kartami księgi, a nawet przyrzekli poprawę zachowania.

W całej historii widoczna jest duża pomysłowość, a nawet oryginalność myślenia. Uczeń wykazał także znaczną sprawność językową oraz umiejętność komponowania fabuły opowiadania. Można w nim wyróżnić krótki wstęp, rozwinięcie i zakończenie akcji. Konstrukcje składniowe nie budzą większych zastrzeżeń. W wypracowaniu występują różne rodzaje zdań: pojedyncze i złożone para- i hipotaktycznie, z prze-

wagę tych pierwszych. Przykładem poprawnych konstrukcji wielokrotnie złożonych może być zdanie trzecie i czwarte: *Pewnej nocy, gdy Jaś spał, usłyszałem dźwięk dzwoneczka, wołający, żebym zajrzał pod łóżko. Kiedy włożyłem tam głowę, zobaczyłem wielki labirynt.* Wyjątek stanowi potoczny wskaźnik zespolenia *żeby*. Opowiadanie prezentuje dość wysoki poziom sprawności językowej, charakterystyczny dla najlepszych uczniów szczebla propedeutycznego edukacji. Wydaje się dość charakterystyczne, że wielka sowa nosi imię Mądrzalska (podobnie jak Sowa Przemądrzała w *Kubusiu Puchatku*), labirynt jest wielki i można w nim znaleźć tajemniczą księgę z białymi i czarnymi stronami dobrych lub złych uczynków. Najważniejsze jest jednak to, że bohater dostrzega możliwość poprawienia swojego zachowania i bycia lepszym. Dojrzałość społeczna autora wydaje się przekraczać jego wiek i sposób myślenia.

#### *Leśna przygoda*

*Było to pewnego pogodnego ranka. Obudziłem się wcześniej, zjadłem śniadanie i zabrałem koszyk na grzyby. Szedłem wąską dróżką aż do samego lasu. Potem poszedłem w głąb i zacząłem zbierać grzyby. Wędrowałem tak żeby nie zabłądzić, ale trochę się zamyśliłem i zapomniałem o tym. Kiedy się ocknąłem, otaczał mnie ciemny las. Zacząłem się rozglądać i pytać w myśli jak to się stało. Szybko wszedłem na najbliższe drzewo i patrzyłem z niego na las. W oddali wśród drzew zobaczyłem furmankę. Kiedy furmanka podjechała pod paśnik, który znajdował się niedaleko dróżki, zorientowałem się, że to leśniczy. Zacząłem powoli schodzić z drzewa i po chwili znalazłem się na ziemi. Wtedy leśniczy mnie zauważył.*

– Kim jesteś? – zapytał.

– Zgubą – odkrzyknąłem.

*Po chwili zastanowienia i dokładnego obejrzenia mnie od stóp do głów leśniczy powiedział, żebym siadł na wóz to mnie podwiezie do wsi. Serdecznie mu podziękowałem i przyrzekłem, że to się więcej nie powtórzy. Wiele mnie nauczyła ta przygoda, bo nie wiadomo jakby się to mogło skończyć.* (Piotr K., w, E4)

Konstrukcja opowiadania jest poprawna pod względem struktury i treści wypowiedzi. Występuje w nim trójczłonowość, fabuła, żywa akcja. Słownictwo, choć niezbyt oryginalne, nie odbiega od normy dla dzieci w tym wieku. Wypowiedź zawiera znaczną liczbę czasowników czynnościowych, dynamizujących akcję (*obudziłem się, zjadłem, zabrałem, wędrowałem, wszedłem, zobaczyłem, zorientowałem się, podziękowałem*). Autor użył w opowiadaniu kilku epitetów bezpośrednich (*pogodny ranek, wąska dróżka, ciemny las, najbliższe drzewo*) i utartych związków frazeologicznych (*obejrzeć od stóp do głów, pójść w głąb, schodzić z drzewa, siąść na wóz*). Uczeń potrafi zamykać myśli w granicach zdania pojedynczego i złożonego. Większość konstrukcji składniowych jest zbudowana poprawnie. Występuje tu także wiele zdań złożonych współrzędnie (drugie, czwarte, piąte, siódme, ósme i dziesiąte), a nawet kilka wielokrotnie złożonych mieszanych (dziesiąte, trzynaste, czternaste). W wypowiedzi występują rzadkie u dzieci w tym wieku zdania podrzędnie złożone przydawkowe (wypowiedzenie 10.) oraz okolicznikowe czasu i przyczyny (6. i 17.). Niewielka liczba błędów interpunkcyjnych (częściowo skorygowanych w przytoczonym tekście) nie obniża komunikatywności wypowiedzi. Atutem opowiadania jest dialog, a także składnia kolokwialna, nadająca wypowiedzi charakter gawędy.

#### *Moja przyjaciółka*

*Moja przyjaciółka ma na imię Ania i znany się od czterech lat. Czasem chodzimy do siebie i razem się bawimy. Ania przynosi mi zadania, jak jestem chora. Ania pomaga mi, jak czegoś w szkole nie rozumiem, ale ja też jej pomagam. Jest miła, ale czasem smutna, bo nie lubi, jak ktoś jej dokucza. Nosi okulary i ma długie włosy złotego koloru. Nosi złote kolczyki i lubi*

kolor niebieski. Oczy ma koloru niebieskozielonego. Służy mi zawsze rada, albo raczej obie sobie doradzamy w trudnych sytuacjach. Ma brata, który chodzi do szóstej klasy, ale nie lubi, jak jej dokucza. Jest dla mnie dobra, wspiera mnie, a ja ją bardzo lubię. Sądzę, że warto mieć takiego przyjaciela, bo jest bardzo potrzebny. Myślę, że każdy powinien mieć przyjaciela. Chciałabym mieć więcej takich przyjaciółek i przyjaciół. (Klaudia J., m, E2)

Wypowiedź autorki stanowi przykład typowej pracy dziesięcioletniej uczennicy – niezbyt oryginalnej i dowcipnej, lecz autentycznej. Podobnych prac zgromadzono w badaniach dość dużo. Znaczną część wypowiedzi zajmuje opis zewnętrzny przyjaciółki i wskazanie cech jej charakteru. Pojawiają się określenia właściwości fizycznych i psychicznych osoby: *miła, smutna, dobra, długie włosy, złote kolczyki, niebieskozielone oczy*, a także wyrażenie metaforyczne *włosy złotego koloru*. Autorka, podobnie jak inni uczniowie w poprzednich wypowiedziach, stosuje powtórzenia wyrazów: imienia przyjaciółki (*Ania*), czasowników stanowych *jest, ma* oraz czynnościowych *lubi, nosi*. W nielicznych konstrukcjach podrzędnie złożonych stosuje potoczne wskaźniki zespolenia *bo*, np.: *Jest miła, ale czasem smutna, bo nie lubi, jak jej ktoś dokucza; Sądzę, że warto mieć takiego przyjaciela, bo jest bardzo potrzebny*. Uczennica nadużywa składni kolokwialnej, którą stanowią przeważnie zdania parataktyczne łączne. Używa potocznego, wielofunkcyjnego zaimka *jak* w miejsce poprawnych *kiedy, gdy* (*Ania mi pomaga, jak czegoś nie rozumiem; Ma brata, który chodzi do szóstej klasy, ale nie lubi, jak jej dokucza*).

#### W polu

*Jak byłem z wujkiem w polu zobaczyłem węża i się przestraszyłem i uciekłem do auta. Wujek powiedział, żebym się nie bał, ale się bałem. A jak poszedłem znów do domu to mi dokuczał. Ale jak znów jechali do pola ciągnikiem to mi dali kierować. A później jak wracali z pola to wujek też mi dał. I później jechaliśmy znowu do pola i kuzyn dał mi znowu kierować, a w polu jeździłem ciągnikiem i podjeżdżałem. A później jechałem i kierowałem ciągnikiem z furą siana i powiedziałem, że u m i e jeździć ciągnikiem.* (Władek S., w, K5)

Wypracowanie *W polu* prezentuje najniższy poziom sprawności językowej uczniów. Ukazuje ono ogromne trudności dziecka w zakresie konstrukcji zdań złożonych parataktycznie. Autor nie potrafi zawierać myśli w granicach zdania, tworząc najczęściej współrządnie złożone potoki składniowe, składające się z wypowiedzi kolokwialnych łącznych i przeciwstawnych. W wypowiedzi tej uczeń kilkakrotnie używa takiego potoku składniowego: w zdaniu pierwszym, szóstym i siódmym. Najczęściej stosowanymi wskaźnikami zespolenia są spójnik łączny i oraz przeciwstawne *a, ale*. Nadużywane są także potoczne wskaźniki nawiązania i zespolenia w formie wielofunkcyjnego zaimka *jak* (aż czterokrotnie) oraz spójnika *żeby*. Autor nie potrafi poprawnie budować zdań pojedynczych ani złożonych. O ubóstwie leksyki świadczy brak przydawek, wiele wyrazów potocznych i powtórzeń wyrazów, np. *znów* i *znowu*. Występują też błędy gramatyczno-ortograficzne (*umię, później, znów* – dwa ostatnie poprawione przez sprawdzających, ale w wypracowaniu zapisane błędnie) oraz interpunkcyjne (brak wielu znaków – częściowo zostały one uzupełnione).

Powyższa wypowiedź stanowi przykład tzw. kodu ograniczonego, którym posługują się często dzieci z rodzin o niskim poziomie kultury. Uczniowie tacy posiadają bardzo ubogie słownictwo – stąd liczne powtórzenia, leksemy kolokwialne, zupełny brak wyrazów określających (przymiotników, liczebników, przysłówków), nie umieją budować poprawnych konstrukcji składniowych, zwłaszcza hipotaktycznych, ani oddzielać ich części składowych przecinkami. Popołniają często liczne błędy gramatyczne i ortograficzne.

Jak wykazują zaprezentowane przykłady wypowiedzi, uczniowie klas trzecich potrafią już w miarę sprawnie posługiwać się językiem pisanim. W pracach pojawiają się jeszcze trudności specyficzne dla ich wieku, którymi są bardzo często naleciałości mowy potocznej, np. nadużywanie wielofunkcyjnego, potocznego wskaźnika zespolenia *jak* w miejsce poprawniejszych *kiedy, gdy*, np.: *Ania przynosi mi zadania, jak jestem chora; Jak byłem z wujkiem w polu, zobaczyłem węża*. Dzieci często stosują spójniki kolokwialne *bo* w zdaniach hipotaktycznych zamiast bardziej poprawnych *ponieważ, gdyż, dlatego że*, np.: *Jest miła, ale czasem smutna, bo nie lubi jak jej ktoś dokucza; Ma też talent do urazów nogi, bo na pilce naciągnął ścięgno [...]*. W wielu pracach zwracają uwagę poprawiającego liczne powtórzenia wyrazów (*lubi, Ania, przyjaciel*) oraz identyczne konstrukcje składniowe, często parataktyczne – łączne i przeciwstawne. Wielu uczniów nie używa adekwatnego i poprawnego słownictwa oraz związków frazeologicznych, np. *Maciek się na mnie wścieka; nie chce wyluzować; stary wiek babci, a nie podeszły, starszy; królik wlaźł mu na głowę, brat nie ma uporządkowanego pokoju (porządku lub posprzątanego pokoju)*. Dość częstym błędem jest kontaminacja lub zniekształcanie utartych, zleksykalizowanych związków frazeologicznych, np. *babcia potrafi mi dać dobrą radę* zamiast *potrafi udzielić rady, umie doradzić, poradzić, służyć dobrą radą*.

W wypowiedziach dzieci coraz częściej pojawiały się wyrażenia metaforyczne, np. *ma talent do urazów nogi, ma długie włosy złotego koloru, ona mnie wspiera*. Systematyczna i świadoma praca nad rozwojem twórczej wyobraźni, oryginalności i poprawności sprawiła, że wypowiedzi uczniów były coraz doskonalsze. Jednak wiele dzieci z rodzin o niskiej kulturze językowej wykazywało nadal małą sprawność w tworzeniu poprawnych struktur składniowych, szczególnie zdań podrzędnie i wielokrotnie złożonych (por. wypracowanie *W polu*), i posługiwało się ubogim słownictwem. Uczniowie ci mieli także trudności z wyodrębnianiem zdań i zamykaniem myśli w ich granicach – wypowiedzi często zawierały potok składniowy, składnię o przewadze zdań współrzędnie złożonych, niewłaściwe lub potoczne wskaźniki zespolenia oraz wskazywały na permanentne trudności dzieci w opanowaniu najprostszych zasad ortograficznych.

W badaniach końcowych znaczna liczba prac uczniów przejawiała cechy oryginalności, a także załazki rozwoju twórczej wyobraźni. Wyraźnie zwiększył się stopień świadomości językowej oraz umiejętność stosowania utartych związków frazeologicznych, epitetów, wyrażeń metaforycznych i budowania poprawnych zdań. Przykładem może być tekst ucznia o przyjacielu-bracie. Mimo to wiele wypowiedzi cechował średni lub niski poziom kreatywności i oryginalności, a także zupełny brak poczucia humoru. Wiadomo jednak, że nie wszystkie dzieci miały szansę maksymalnego rozwoju swych kreatywnych zdolności oraz doskonalenia werbalnych umiejętności z przyczyn od nas niezależnych, a w przypadku uczniów klas eksperymentalnych – ze względu na krótki okres badań.

Analiza wypowiedzi w badaniach końcowych pozwoliła dostrzec istnienie znacznych różnic w kreatywności i pomysłowości wielu uczniów, czego przyczyną były prawdopodobnie ekspresja werbalna oraz trening zadań twórczych wraz z zajęciami synektycznymi w tworzeniu analogii i metafor. Można przypuszczać, że częste zajęcia twórcze, prowadzone w atmosferze życzliwości, a także systematyczne ćwiczenia językowe, z akcentem na korektę prac wywarły istotny wpływ na zwiększenie sprawności wypowiedzi. Warto zwrócić uwagę na takie aspekty sprawności językowej, jak liczba błędów, które często wiązały się z długością tworzonych tekstów. Im dłuższa była wypowiedź, tym bar-

dziej wzrastało prawdopodobieństwo wystąpienia błędów językowych. Zjawisko to nie stanowiło jednak reguły, ponieważ uzależnione jest także od świadomości metajęzykowej i ogólnej sprawności umysłowej dziecka. Wiele zastrzeżeń pod względem niespójności i braku logicznego powiązania treści budziła struktura wypowiedzi uczniów, zarówno w początkowym, jak i końcowym etapie eksperymentu. Należy podkreślić fakt, że w klasach trzecich w dalszym ciągu najważniejszymi częściami mowy były nazywające prymarnie – rzeczowniki i czasowniki. O wiele rzadziej używały dzieci wyrazów określających: przymiotników, przysłówków, liczebników, a także wyrazów wielofunkcyjnych – zaimków. Uczniowie stopniowo opanowywali sprawność posługiwania się niesamodzielnymi częściami mowy, np. przyimkami, spójnikami. Znaczące efekty w przyswajaniu i utrwalaniu części mowy przynosiły systematycznie prowadzone przez nauczycieli ćwiczenia w tzw. szlifowaniu tekstu w toku zajęć rozwijających ekspresję werbalną.

W związku z oceną (wartościowaniem) swobodnych tekstów, jej uzasadnianiem oraz korektą prac u wielu uczniów stopniowo zanikały błędy w powtarzaniu wyrazów czy identycznych struktur składniowych. Zastępowano je zaimkami osobowymi, imionami własnymi, wyrazami bliskoznacznymi lub zdaniami podobnymi. Istotną rolę odgrywała też świadomość możliwości użycia wyrażenia metaforycznych i ekspresywnych (deminutiwów, eufemizmów, synonimów) oraz praktyczne ich stosowanie w czasie wypowiedzi twórczej.

Przykładem wykorzystania myślenia twórczego rozbieżnego w edukacji językowej może być sposób gromadzenia wyrazów bliskoznacznych. Jeśli nauczyciel poleci znalezienie synonimu do słowa *duży*, uczniowie zostają ukierunkowani na jedno rozwiązanie i wyszukują jeden lub dwa przymiotniki. Kiedy jednak zaproponuje wyszukanie jak największej liczby określeń, wówczas istnieje możliwość znalezienia ich co najmniej kilku, np. *duży, wielki, ogromny, olbrzymi, gigantyczny*. Podobnie do przymiotnika *mały* można wyszukać bliskoznaczniki: *malutki, maleńki, malusieńki, maciupeńki, nieduży, niewielki, bardzo mały*; pogodnie to inaczej: *stonecznie, ciepło*, a postać śmieszna w utworze można nazwać *zabawną, komiczną* itp.

Systematyczne ćwiczenia leksykalne i frazeologiczne, twórcze zadania językowe wraz z tworzeniem form analogicznych i metaforycznych były stosowane częściej w klasach eksperymentalnych i stanowiły nieocenioną pomoc. Zajęcia rozwijające kreatywność oraz sprawność językową w tych klasach prowadzone były w sposób planowy i systematyczny – w pozostałych zadaniach takich nie uwzględniono. Na podstawie badań ilościowych można stwierdzić, że wypowiedzi uczniów z klas, w których wprowadzono zadania eksperymentalne, w badaniach końcowych zmieniły się na korzyść, tj. większą ich liczbę cechowała kreatywność. Zaistniałe zmiany przypuszczalnie spowodowane zostały systematyczną działalnością dydaktyczną, wykorzystującą zasoby twórczej wyobraźni dzieci – stosowanie obrazowych środków językowych, urozmaico-nego słownictwa oraz adekwatnych do treści, poprawnych konstrukcji składniowych.

### 8.3. Językowe środki obrazowania treści wypowiedzi

Odpowiedni zasób leksykalny jest jednym z podstawowych warunków sprawnego posługiwania się mową, a bogaty potencjał językowy oraz umiejętne wykorzystanie go w trakcie wypowiedzi stanowią wskaźnik ogólnej sprawności lingwistycznej. Szczególny wpływ wy-

wiera na ten stan środowisko rodzinne w pierwszych latach życia, a w wieku szkolnym aktywność i działalność ucznia, a także styl pracy nauczycieli. Rozwój językowy dziecka, zdaniem lingwistów (Zarębina 1980, Gąsiorek 1991) i psycholingwistów (Przetacznik-Gierowska 1993, 1994; Kielar-Turska 1989), dokonuje się od wyrazów konkretnych, określaných przez rzeczowniki oznaczające nazwy desygatów, przymiotniki (nazywające cechy przedmiotów) oraz przysłówki wyrażające stosunki ilościowe i jakościowe, do abstrakcyjnych, odnoszących się głównie do stanów psychicznych. Opanowanie tych klas wyrazów jest istotne, ponieważ wymaga od uczniów bardziej abstrakcyjnych operacji myślowych. Stosowanie przymiotników i przysłówków w języku dzieci jest czynnikiem pobudzającym aktywność intelektualną i myślenie symboliczne. Rozwój zasobu słownictwa jest procesem ciągłym, dokonującym się w czasie różnorodnych sytuacji dydaktycznych, np. podczas wycieczek, obserwacji i działań, gier dramowych, pracy z tekstem literackim oraz w czasie swobodnej ekspresji werbalnej uczniów.

W zgromadzonych przez autorkę tekstach wypowiedzi zwrócono szczególną uwagę na wykorzystane analogie i metafory oraz inne figury stylistyczne, a także utarte związki frazeologiczne. Wzbogacanie i aktywizowanie zasobu leksykalnego uczniów polegało na zwiększeniu liczby ćwiczeń w tworzeniu analogii i metafor, utrwalaniu związków frazeologicznych w toku wypowiedzi ustnych, ich przekształcaniu, dobieraniu wyrazów i wyrażeń synonimicznych, przeciwstawnych, a także ich ewentualnym zastosowaniu w formie pisemnej. Realizacji tych celów szczególnie sprzyjały zajęcia ukierunkowane na uczenie się przez działanie twórcze, a zwłaszcza swobodną ekspresję, własne próby literackie oraz wspólna korekta prac, obejmująca tzw. szlifowanie tekstów, czyli pracę nad doskonaleniem wypowiedzi pod względem stylistycznym, semantycznym i składniowym.

Wyrazy należące do systemu leksykalnego mogą zmieniać swoje znaczenie w zależności od okoliczności, w jakich występują. Im młodsze są dzieci, tym uboższy jest ich zasób słownictwa i zakres znaczeniowy rozumianych pojęć oraz mniejsza umiejętność tworzenia metafor, a także zdolność nadawania sensu innym słowom. Dlatego tak ważne jest bogacenie zasobu leksykalnego i związków frazeologicznych, dokonujące się głównie w procesie dydaktyczno-wychowawczym. Zaprezentowane poniżej rozdziały z przykładami wypowiedzi zawierających najważniejsze środki stylistyczne ukazują szczególne możliwości uczniów w zakresie językowego obrazowania treści abstrakcyjnych i emocjonalnych.

## 8.4. Leksykalne środki stylistyczne

Głównym tworzywem zdań są słowa, których łączenie w większe całości znaczeniowe (syntagmę) polega na zastosowaniu wielu określonych zabiegów słowotwórczych, fleksyjnych i składniowych. Ta podstawowa jednostka znaczeniowa tekstu zawiera bowiem bardzo szeroki zakres semantyczny i może wskazywać całą klasę desygatów. Na przykład leksem *dom* określa tak różne desygaty jak: mały i bardzo mały *domek*, *domeczek*, wielkie, nieprzytulne *domisko*, *kamienicę*, *dom jednorodzinny*, *blok*, *wieżowiec* itd. Wszystkie jednostki leksykalne, z którymi pozostaje on w relacji, stanowią

kontekst, dostosowują wzajemnie swoje zakresy. Może on zawężać znaczenie wyrazów do konkretnego desygnatu albo poszerzać je w wyniku operowania pojęciami nadrzędnymi typu *dom*, *meble*, *rośliny*. Może także przenosić ich znaczenie, odrywając je od desygnatu, np. w określeniach metaforycznych typu: *zburzyłem własny dom*, *w tym domu jest nieprzytulnie*. Stopień oddziaływania kontekstu na semantykę wyrazów jest najwyższy w utworach pełniących funkcję estetyczną (poetycką), najniższy zaś w tekstach naukowych i popularnonaukowych o funkcjach poznawczych. Istotną rolę odgrywa także kontekst w wyrażeniach i zwrotach o znaczeniu podstawowym, realnym i przerośnym, np. *słoneczny dzień* i *słoneczny uśmiech*, *złamany kij* i *złamane życie*. Konstruowanie każdej wypowiedzi jest wynikiem indywidualnego wyboru nadawcy, uwarunkowanego wieloma czynnikami subiektywnymi i obiektywnymi, które pozostawiają ślad piszącego. Może się to przejawiać w takich zabiegach, jak:

- preferowanie niektórych słów i częstotliwości pojawiania się ich w tekście;
- unikanie i nieużywanie niektórych kategorii słów;
- przenoszenie znaczeń wyrazów z przysługujących im i określonych normami społecznymi desygnatów na inne;
- sięganie po słownictwo potoczne i regionalne;
- sięganie do zasobów leksykalnych języka epok wcześniejszych;
- korzystanie z wyrazów obcych;
- tworzenie nowych wyrazów (por. Kulawik 1994, s. 68).

Posługiwanie się przez nadawcę określonym zasobem leksykalnym, sposób konstruowania wypowiedzi i sięganie do źródeł – konkretnych sfer wyobrazonej lub otaczającej rzeczywistości – stanowią istotny element tworzywa literackiego dane go użytkownika języka. Aktywne korzystanie z zasobów słownictwa polega m.in. na wynajdywaniu nowych wartości semantycznych dla wyrażanych pojęć, innych, bardziej oryginalnych kontekstów, a nawet tworzeniu nowych, nieistniejących jeszcze w zasobie leksykalnym słów, które pomogą wyrazić adekwatne treści. Aktywność twórcza użytkownika języka może się przejawiać w wybieraniu słownictwa o zabarwieniu emocjonalnym dodatnim, ujemnym lub neutralnym, a także w niekonwencjonalnych zestawieniach słów. Realizacja językowa wypowiedzi wymaga często zasobu środków ekspresyjnych, czyli zastosowania szeroko pojętej metafory z zakresu nawet bardzo odległych pól semantycznych. Staje się to możliwe głównie w utworach literackich, a szczególnie w poezji.

Założenia programowe preferują rozwijanie aktywności językowej dzieci poprzez wykorzystanie naturalnych sytuacji do mówienia na interesujące i bliskie im tematy (dotyczące przeżyć i doświadczeń, treści utworów literackich, dzieł sztuki, muzyki). Punktem wyjścia w organizowaniu różnorodnych form kształcenia językowego powinna być aktywność werbalna ucznia, opierająca się na swobodzie wyrażania własnych myśli i uczuć oraz odpowiednim zasobie słownictwa i związków wyrazowych. Bardzo istotne są także podstawowe umiejętności gramatyczno-leksykalne i świadomość aktywności językowej. Oddziaływaniom edukacyjnym podlegają także inne elementy wiedzy i sprawności językowych. Zakres tych kompetencji obejmuje również takie umiejętności, jak zdolność dokonywania analizy i syntezy kodu językowego w mowie i piśmie, rozumienie znaczeń wyrazów, związków wyrazowych i większych całości myślowych, znajomość podstawowych zasad gramatyczno-ortograficznych oraz umiejętność ich stosowania w procesie tworzenia tekstu.

W rozdziale tym przedstawione zostaną leksykalne środki stylistyczne najczęściej stosowane w twórczości językowej dzieci. Pozwalają one na wyodrębnienie i klasyfikację adekwatnego, funkcjonalnego słownictwa, służącego uczniowskiemu wyrażaniu myśli i przeżyć.

### 8.4.1. Onomatopeje

Istotnym środkiem językowej ekspresji jest onomatopeja (z greckiego *onomatopöia* – ‘tworzenie nazw’), polegająca na naśladowaniu dźwięków natury za pomocą zbliżonych akustycznie środków językowych. Wyrazy dźwiękonaśladowcze to jedna z artystycznych form imitacji zjawisk przyrody w celu podkreślenia wyrazistości i plastyki wypowiedzi. Onomatopeje występują w języku poetyckim oraz w mowie potocznej w postaci wyrazów naśladowujących odgłosy zwierząt, zjawisk, czynności, np.: *hau, hau, miau, miau, kuku, kukuryku, ćwir, ćwir, bum, bęc, bach, trach* itp. Już kształt akustyczny wyrazów wskazuje na ich związek z desygnatami.

Wartość ekspresyjna onomatopei polega na tym, że im dokładniej oddany jest dźwiękiem językowym głos natury czy zwierząt, tym bardziej budzi uczucia, którymi nas przejmują te głosy. Poza tym doskonałość formy dźwiękonaśladowczej zadowala nasze poczucie estetyczne (Kurkowska, Skorupka 1959, s. 27).

Ważne funkcje onomatopeiczne pełnią poszczególne grupy głosek, akcentujące różne cechy naśladowanych dźwięków, np. *tik-tak, pif-paf, szu, szu, tur, tur, pac, pac, bum*. Językoznawca T. Rittel (1986) dzieli wyrazy odnoszące się do zjawisk akustycznych na: wyrażenia onomatopeiczne, dźwiękonaśladowcze, np. *wrrr!, krrraaa!* i wyrazy dźwiękonaśladowcze: *warczy, kracze, huczy, dudni, syczy, szumi*. Do wyrażen onomatopeicznych należą: gesty dźwiękowe typu *cyt* (milczeń), dźwięki naśladowcze typu *be, me, mrauuu*, wyrażenia onomatopeiczne z motywacją naturalną, np. *bach!, lup!, trach!* oraz metafory dźwiękonaśladowcze (*szurum-burum, chlap, chlap, ćwir, ćwir, cyk, cyk*).

Onomatopeja artystyczna była znana już w starożytności, a świetnie operowali nią poeci epok późniejszych. Współcześnie jest często stosowanym środkiem wyrazu (obrazu akustycznego) i ekspresji. W opisach naturalnych głosów i odgłosów świetne efekty osiągnęli m.in. tacy poeci i pisarze, jak: A. Mickiewicz, J. Słowacki, K.I. Gałczyński, J. Tuwim, J. Czechowicz, H. Sienkiewicz, S. Żeromski. Autor *Sonetów krymskich* tworzy takie na przykład onomatopeje: *wiatry wyją, tarzają się, ryją, wichry ryknęły jak niedźwiedzie, ryknęły pioruny, deszcz pluszczy, deszcz ciszej szumi, drzewa szumią, szemrze ulewa*. Bardzo często brzmienia głoskowe oddają głosy i dźwięki opisywanego zjawiska przyrody – szczególnie wyraźnie widać to w refrenie *Deszczu jesiennego* L. Staffa:

O szyby *deszcz dzwoni, deszcz dzwoni* jesienny  
I *pluszcze* jednaki, miarowy niezmienny.

Poniżej prezentujemy także przykłady wypowiedzi dzieci zawierających utworzone przez nie onomatopeje:

- Wzięłam doniczkę do ręki, oglądałam ją przez chwilę i nagle usłyszałam głośnie *trrrrach!!!*
- Pobiegłem jak błyskawica i nagle *bum!*

- Dziadek dopadł wędki i razem ciągniemy, ciągniemy, aż *chlup!*
- Rozległ się głośny *plusk* i obaj runęli w tył. *Uf! uf!* Chyba waży z 10 kg – sapał dziadek.
- Nagle coś *plusnęło*: *plum* i wszyscy zwrócili się w stronę stawu.
- *Chlup, chlup*, rybeńka wróciła do jeziora.
- Minęły jakieś dwie minuty i nagle *bum!*
- Pewnego słonecznego dnia biegłem po parku i nagle *bęc!*
- Pociąg jechał przez lasy i pola *buch, buch, buch*.
- Nagle zrobiło się cicho i usłyszeliśmy: *puk, puk* do drzwi.

Jak wynika z zebranego materiału, wśród językowych środków onomatopeicznych występujących w wypracowaniach dzieci najczęściej pojawiały się obrazy akustyczne imitujące zjawiska niewerbalne: słuchowe, wizualne i kinestetyczne; rzadziej występowały głosy zwierząt i zjawiska przyrody. W większości przykładów uczniowie starali się odtworzyć różnorodne zjawiska przy użyciu odpowiednich akustycznych środków językowych (*trrrrach, bum, chlup, chlup, buch, buch, puk, puk, bęc*). Wyrazy i wyrażenia dźwiękonaśladowcze stanowią w wypowiedziach kunsztowny sposób przekazu materiału fonicznego i nadają mu charakter obrazowy. Występujące w tekstach wyrażenia onomatopeiczne łączą zjawiska fonetyczne z ich desygnatami, w przeciwieństwie do innych grup wyrazów, których znaczenie nie jest motywowane. Bardzo często w opisie zjawisk akustycznych występuje kondensacja dźwięków językowych, przedstawiających określone wyrazy dźwiękonaśladowcze.

#### 8.4.2. Neologizmy dziecięce

Neologizmy (gr. 'nowotwory językowe') to nowe wyrazy, stworzone według zasad słowotwórstwa danego języka, jeszcze nieprzyswojone, wprowadzone jako propozycja z zamiarem utrwalenia, np. w celu zastąpienia obcego słowa, nadania nazwy nowemu pojęciu, zdefiniowania nowego terminu albo tylko na doraźny użytek twórcy (por. Sławiński, Głowiński, red. 1988; Sierotwiński 1970). Tworzenie neologizmów w języku codziennym jest procesem koniecznym ze względu na pojawianie się nowych desygnatów, które muszą zostać nazwane. Wiele nowotworów językowych utrwaliło się i weszło na stałe do systemu leksykalnego języka, m.in. *lotnik, odrzutowiec, koparka, wiertarka*. W języku artystycznym neologizmy pełnią dodatkowo funkcję odświeżania zasobów leksykalnych, a także cieniowania znaczeń wyrazów i nadawania im nowej barwy czy efektów brzmieniowych. Językoznawcy D. Buttler, H. Kurkowska, H. Satkiewicz (1982) wyróżniają następujące rodzaje neologizmów:

- słowotwórcze, tj. wyrazy podzielne motywowane, np. *betoniarz* – robotnik zatrudniony przy produkcji lub użytkowaniu betonu, *kaowiec* – pracownik kulturalno-oświatowy;
- znaczeniowe (semantyczne) albo neosemantyzmy – wyrazy tradycyjnie użyte dla oddania treści, będące aktualizacją nowego znaczenia treści, np. *ślimak* – droga w kształcie linii spiralnej, *korek* – zahamowanie w ruchu ulicznym;
- frazeologiczne to związki wyrazowe typu *bank krwi, mięso armatnie, pirat drogowy, widelki płac*.

Zasób leksykalny podlega ciągłym zmianom wewnętrznym i zewnętrznym, jest systemem otwartym. Powstaje w nim wiele wyrazów, jedne, przyswojone przez system danego języka, są używane przez całe wieki, natomiast inne są dość szybko elimi-

nowane. Przyjęcie neologizmu do systemu leksykalnego może się dokonać w określonych sytuacjach, jeśli zostały spełnione następujące warunki:

- istnieje społeczne zapotrzebowanie na dany wyraz (pojawiły się nowe desygnaty, np. samolot, komputer, kosmonauta, i istnieje potrzeba nadania im nazw);
- zachodzi potrzeba zastąpienia obcego słowa, nadania nazwy nowemu pojęciu, zdefiniowania nowego terminu – dla ogółu lub na użytek twórcy;
- nowe wyrazy odpowiadają słotwórczym zasadom danego języka.

Na innych zasadach powstają neologizmy artystyczne, pełniące funkcje estetyczno-semantyczne w utworze. Poza tekstem literackim przeważnie nie mają one racji bytu. Rzadko bywają także przejmowane do słownika ogólnego, funkcjonując głównie w kontekście semantycznym danego utworu.

Wielu badaczy języka dzieci (Chmura-Klebotowa 1971, Kielar-Turska 1988, 1989, Przybysz-Piwkowska 1995; Synowiec 1992) zwraca uwagę na ich szczególną zdolność do twórczego operowania materiałem językowym, w tym do tworzenia neologizmów. Zastępując słowami nieznanymi nazwy przedmiotów, czynności czy też właściwości, posługują się materiałem werbalnym według znanych wzorów gramatycznych, tworząc nowe kombinacje, niewystępujące w słownikach i encyklopediach. Twory te uważane są przez językoznawców za neologizmy stanowiące przejaw aktywności myślowej i werbalnej dziecka. Powstawanie tego typu swoistej twórczości językowej uwarunkowane jest umiejętnością samodzielnego wyboru określonych elementów mowy, ich rozplanowania i realizacji. Wymienionych konstrukcji językowych używają młodsze dzieci w procesie komunikacji, natomiast starsze w toku relacji zdarzeń rzeczywistych lub fantastycznych. Twórczość werbalna powstaje również w sytuacjach spontanicznego lub zamierzonego komponowania dłuższych wypowiedzi, np. opowiadań, bajek, wierszy, zagadek, wyliczanek, a także podczas indywidualnych gier i zabaw. Uczeń, wykorzystując wykryte reguły językowe, tworzy własne, nowe słowa i konstruuje zdania. Częste używanie neologizmów jest „przejawem praktycznej orientacji dziecka w budowie słotwórczej wyrazów i w związkach etymologicznych między słowami. U dzieci wcześniej pojawia się tendencja do tworzenia wyrazów analogicznych” (Kielar-Turska 1988, s. 61).

Badacze twórczości dziecięcej (Szuman 1968, Trojanowska-Kaczmarek 1971) podkreślają takie jej walory, jak: nowość, świeżość i oryginalność skojarzeń oraz autentyczność ekspresji. Samo tworzenie neologizmów – według M. Chmury-Klebotowej (1971) – odbywa się zgodnie z zasadą preferowania przyrostków produktywnych, przy użyciu regularnych form paradygmatu językowego, za pomocą jasnych i czytelnych wzorów. Na podstawie własnych badań Klebotowa stwierdza, że wymyślanie nowych nazw przez starsze dzieci w wieku przedszkolnym odbywa się coraz sprawniej. Na pytanie, jak można nazwać lalkę, która umie fruwać – najwięcej dzieci zaproponowało nazwę *fruwaczka*, ale wystąpiło również wiele innych neologizmów: *fruwka*, *fruwalska*, *fruwaczek*, *fruwalka*, *fruwak*, *fruwajka*, *fruwaniec*, *fruwala* itd.

Główną funkcją neologizmów dziecięcych jest wypełnianie luk słownikowych w sposób doraźny, sytuacyjny lub stały. Dzieci w młodszym wieku szkolnym stosują neologizmy także w celach informacyjnych, np. nazywania i określenia (*śmiecholudki*, *myśliwiec*, *główkowiec*, *ciastkożerca*, *pocieszliwy*), komunikacyjnych i ekspresyjnych, wyrażając własne przeżycia i doświadczenia (*wytrzepotać*, *przeleknęto*, *zaciekliwie*). Jak sądzi R. Grzegorzczakowa (1982), nowotwory językowe są wyrazem subiektywnego (emocjonalnego lub intelektualnego) ustosunkowania się do otaczającego świata. Jest

to sposób uzewnętrzniania i ujawniania własnego sposobu widzenia rzeczy, ludzi i zjawisk poznawanej rzeczywistości. Nowe twory językowe dzieci można uznać za wyraz ich swoistego widzenia świata i jego interpretację (Kurcz 1987, Grabias 1994). Jako przejaw aktywności i samodzielności umysłowej stanowią one przykład naturalnej twórczości werbalnej oraz niekonwencjonalnego sposobu wypowiedzi. Poniżej prezentujemy przykłady neologizmów uczniów:

- Potem [sowa] *wytrzepotała* skrzydłami wielką, tajemniczą księgę.
- Mój przyjaciel jest zawsze miły, uczciwy i *pocieszliwy*.
- Weszłam tam *przełęknięta*.
- Moja przyjaciółka Bella [pies] bardzo *zaciekliwie* broni swojego terytorium.
- Otworzyłabym klub *śmiecholudków*, w którym zabawialiby biedne dzieci, co wywołałoby dużo radości i uśmiechów na ich buźkach.
- Na Marka koledzy czasem mówią *myśliwiec*, bo Pani powiedziała, że on najlepiej z nas myśli.
- Okazało się, że moja przyjaciółka to straszne *grzebadło*.
- W pewnej chwili zobaczył jakąś górkę, gdzie mieszkały malutkie *stworzątki*.
- Mój kolega to wielki *glówkowiec*, bo zawsze tak kombinuje, że kupujemy jakieś słodycze i idziemy na plac zabaw.
- W czasie krótkiego wypoczynku koło cukierni okazało się, że każdy z nas jest *ciastkożercą*.
- Mój młodszy brat okazał się strasznym *marudnikiem*.
- Wiedziała, że z niej jest straszny *ktamliwiec*.

W analizowanych wypowiedziach tworzone przez dzieci nieliczne neologizmy najczęściej oparte były na podobieństwie słowotwórczym, semantycznym i rzadko fonetycznym. Dotyczyły one najważniejszych kategorii wyrazów: rzeczowników, przymiotników, imiesłowów, przysłówków i czasowników. Najliczniejszą grupę stanowiło słownictwo nazywające (rzeczowniki), co świadczy o nastawieniu psychicznym dzieci na rzeczy konkretne i realizm. Rzadziej tworzone były części mowy określające cechy przedmiotów i czynności (przymiotniki, imiesłowy przymiotnikowe, przysłówki), potwierdzające podejmowanie prób oceny i ustosunkowywania się do poznawanej rzeczywistości i orzekania o niej przy użyciu czasowników.

Budowa słowotwórcza neologizmów wskazuje na prawidłowy i przejrzysty sposób ich kompozycji – najczęściej przy użyciu typowych przyrostków produktywnych (*myśliwiec*, *glówkowiec*, *ktamliwiec*, *marudnik*). Nietypowymi nowotworami są: czasownik *wytrzepotała* i przymiotnik *przełęknięta*. Wypowiedzi uczniów wykazują, że twórczość neologiczna jest przejawem aktywności umysłowej, rozumowania, porównywania oraz wartościowania poznawanych zjawisk, rzeczy i ich właściwości, a także zachodzących między nimi relacji. Bardzo pomocne okazało się w tym względzie myślenie analogiczne i przenoszenie podobieństw na inne, nowe rzeczy wraz z transpozycją nazw (por. Polański 1982). W zdobywaniu określonej wiedzy i umiejętności językowych wydaje się także bardzo przydatna nauka czytania i pisanie, różnorodne gry i zabawy słowem, a przede wszystkim ćwiczenia leksykalne i frazeologiczne, umożliwiające opanowanie praktycznych zasad w budowie nowych wyrazów i wyrażen synonimicznych, pokrewnych czy pochodnych. Jak twierdzi M. Kielar-Turska (1988), tworzone przez dzieci neologizmy są odbiciem ich zasobu leksykalnego, orientacji w budowie słowotwórczej wyrazów oraz wiedzy o otaczającym świecie. Również językoznawca

K. Czukowski (1962, s. 129) uważał, że dziecko, badając możliwości słotwórcze języka, staje się poszukiwaczem i eksperymentatorem, dlatego można je określić „małym lingwistą”.

### 8.4.3. Prozaizmy i słownictwo potoczne

Język dziecka, oprócz funkcji środka przekazu treści, pełni również rolę ekspresywną, wyrażającą się zarówno w działaniu, zabawach i nauce, jak w wypowiedziach. Prozaizmy nadają mowie swoiste zabarwienie stylistyczne, informując i prezentując przekazywane treści przez tworzenie specyficznego, swobodnego nastroju. Nazwą prozaizmy określa się celowo wprowadzone do tekstu elementy z języka potocznego (Kulawik 1994), chociaż w przypadku dzieci nie można mówić o pełnej świadomości takich działań. Prozaizmy, na ogół, nadają wypowiedziom cechy indywidualne oraz ubarwiają je. We współczesnej literaturze, kiedy nie obowiązują już specyficzne zasady doboru słownictwa poetyckiego, prozaizmy stanowią istotny element leksyki. Na szeroką skalę wprowadził słownictwo potoczne do poezji Tadeusz Różewicz, stosował je często w swojej twórczości Miron Białoszewski. W literaturze i języku ogólnopolskim wyrazy potoczne pełnią funkcję ekspresywną i stylizacyjną jako element osobniczy autora. Poniżej podajemy przykłady wypowiedzi dzieci zawierających wyrazy, wyrażenia i zwroty potoczne:

- Mateusz czasem jest *zwariowany* i *zakrecony*, a czasem poważny, najmądrzejszy z klasy.
- W czasie ferii było *bombowo*.
- [...] ja mówię mu wtedy, żeby *wyluzował*.
- Wtedy zacząłem się *wkurzać*.
- Mój kolega jest *strasznie sympatyczny*.
- Powiedział wszystkim, że to *bujdy*.
- Ona nie *pyskuje* na nauczycieli.
- Kuzyn się ze mnie *nabijał*.
- Moja przyjaciółka jest wspaniała i bardzo *fajna*.
- Obie z Moniką nie lubimy *majzy* i *reli*.
- To był naprawdę *fajny* dzień.
- Cała rodzina miała niezły *ubaw*.
- Maciek musiał mnie uspokoić, kiedy Rafał powiedział na mnie *korek*.
- Tomek jest *bardzo super*.
- Szybko *poleciałem* do sklepu, żeby zdążyć przed zamknięciem.
- Kiedy weszliśmy pod bicze wodne, było nam *strasznie fajnie*.
- On czasami się na mnie *wściekał*.
- Od rana do nocy byłaby *balanga* i radość życia.
- Jazda na sankach była *bombowa*.
- *Strasznie lubię* moją przyjaciółkę.
- To był chyba zamach na zające, bo znalazłyśmy jeszcze jednego *poturbowanego*.
- W zimie można wymyślać *najfajniejsze* zabawy.
- Zawiadowca i jego kolega *lecieli* po torach.
- *Strasznie lubię* mojego przyjaciela Azora.
- Szybko *poleciałam* do naszej pani.
- *Myśli* coraz szybciej *przelatywały* mi przez głowę.

- Bardzo zmartwili się tymi czarnymi stronami, a małemu Jasiowi nawet *poleciały tzy*.

W wypowiedziach dzieci dość często pojawiały się wyrazy i wyrażenia potoczne, regionalizmy, a czasem nawet żargon szkolny (...*nie lubimy majzy i reli*). Można sądzić, że prozaizmy używane były w sytuacjach, gdy dominowały emocje, a umysł nie podsuwał adekwatnych sformułowań. Dziewięcioletni uczniowie posiadają jeszcze dość ubogi zasób leksykalny, dlatego prawdopodobnie korzystali ze słownictwa używanego w mowie codziennej środowiska, np. *pyskuje, wścieka się, bujdy, polecieć, nabijać się, bombo-wa*, którym posługują się nie tylko osoby bliskie, ale także koleżanki i koledzy. Niektóre prozaizmy można uznać za nieodłączny element osobniczego stylu wypowiedzi, indywidualne, specyficzne zabarwienie ekspresywne. Część z nich, np. *fajny, fajnie, ubaw, balanga* rażą czytającego swoją pospolitością. Podobnie odczuwamy hiperboliczne oksymorony: *strasznie sympatyczny, strasznie fajnie, strasznie lubię*.

Nieodłącznie nasuwa się wniosek o coraz częstszym występowaniu wyrażen potocznych w pisemnych pracach dzieci. Jest to wynikiem nie tylko podejmowanej przez uczniów próby wyrażania własnych emocji, ale przede wszystkim nasilającego się użycia słownictwa potocznego w całej otaczającej dziecko rzeczywistości – w szkole, w domu rodzinnym i środkach przekazu publicznego.

## 8.5. Związki frazeologiczne

Związki frazeologiczne są to ustalone połączenia wyrazów o znaczeniu przenośnym już zatartym lub stałe wyrażenia i zwroty funkcjonujące w języku. Połączenia tego typu są możliwe, ponieważ treści łączonych wyrazów wypływają jedne z drugich i wzajemnie się uzupełniają. Teoretycy dzielą je w zależności od funkcji stylistycznej i stopnia łączliwości, czyli skłonności do częstego występowania razem lub samodzielnie w połączeniach, według kryterium formalnego i semantycznego (Skorupka 1987, Sławiński, Głowiński 1988). Ze względu na charakter gramatyczny i powiązania składniowe między związkami wyróżnia się: wyrażenia, zwroty i frazy.

Do wyrażen zaliczane są zespoły wyrazów o charakterze nominalnym (imiennym), w których ośrodkiem jest zwykle przymiotnik, rzeczownik, imiesłów przymiotnikowy, np. *dobre wino, szum wody, słaba pleć, fala upalów, czarna rozpacz, białe szaleństwo, biały kruk; złote włosy, noc i dzień*. Zwroty posiadają charakter werbalny, a ich ośrodkiem jest czasownik w formie osobowej lub bezokoliczniku albo imiesłów nieodmienny: *pisać szybko, pleść głupstwa, rzucić okiem, przepaść z kretesem, rzucać kłody pod nogi, krzyczeć uniebogłosey*. Frazy mają postać zdania i jeśli nie stanowią elipsy, zawierają człony werbalne i nominalne. Frazami są na ogół przysłowia i sentencje w formie zdań pojedynczych lub złożonych o pewnym stopniu utarcia, np.: *Burza w szklance wody; Pańskie oko konia tuczy; Bez pracy nie ma kołaczy; Kto pod kim dołki kopie, sam w nie wpada*.

Jednostki składniowe o dużym lub znacznym stopniu zespolenia semantycznego nazywamy związkami *stałymi* lub *łączliwymi* – ich przeciwieństwem są związki *luźne*. W związkach łączliwych wymiennosc członów jest ograniczona, np.: *mieć silne ręce, rządy silnej ręki, ciężka ręka*. Stałe związki frazeologiczne cechuje niewymiennosc

członów (por. Kurkowska, Skorupka 1959, s. 152–168) lub niewielki zakres ich łączliwości frazeologicznej. W przypadku wymiany któregoś ze składników, zmienia się znaczenie całości związku: *czarny charakter, biały kruk, złote serce, złota rączka, kary koń, wpaść z deszczu pod rynnę*. Po wymianie składników na inne, zgodne z ich realnym znaczeniem, związek traci swą obrazowość i siłę oddziaływania. Łączliwość poszczególnych członów uwarunkowana jest ich sensem i formą, ponieważ niektóre kategorie gramatyczne wykluczają określone połączenia. Część związków wyrazowych z pogranicza frazeologii stałej i łączliwej może być wymienna, np. *toczyć walkę, stoczyć bój, toczyć wojnę*. Podobny charakter posiadają wyrażenia i zwroty o charakterze porównawczym: *blady jak śnieg (ściana), czerwony jak burak (piwonია), pracowity jak mrówka (pszczółka), wpaść jak po ogień*. Utarte związki frazeologiczne komunikują treść w sposób obrazowy, dlatego przemawiają do wyobraźni i uczuć odbiorcy. Niektóre wyrazy wchodzi w skład większej liczby związków frazeologicznych, np. *rzucić okiem, mieć dobre oko, zrobić coś na oko, pańskie oko konia tuczy, słodkie oczy, piękne oczy, wpaść komuś w oko*. W związkach luźnych istnieje możliwość wymiany składników, a także zachowania ich dosłownego znaczenia, np.: *jeść posiłek, jeść owoce, jeść powoli, jeść łapczywie*.

W badaniach stylistyczno-językowych ważną rolę odgrywają utarte wyrażenia i zwroty o charakterze metaforycznym: *patrzyć przez palce, mieć duszę na ramieniu, nawarzyć sobie piwa*. Część tego typu wyrażen przenośnych nie stanowi stałych związków frazeologicznych, lecz jest używana w kontekście i występuje głównie w tekstach literackich. Nie można się nimi posługiwać w codziennych sytuacjach, gdyż często są niezrozumiałe. Z wieloma związkami utartymi wiąże się naturalna skłonność człowieka do przenoszenia wrażeń zmysłowych na stany uczuć i myśli. Świadczą o tym takie wyrażenia i zwroty, jak: *wycie wiatru, skoki temperatury, naga prawda*. Stałe związki frazeologiczne ułatwiają komunikację w życiu codziennym, ponieważ mówiący nie musi się trudzić z tworzeniem nowych, a odbiorca od razu rozumie ich sens – np. kiedy stwierdzamy, że ktoś: *wpadł z deszczu pod rynnę, nawarzył piwa, kocha się na zabój, oddał komuś pięknym za nadobne, kręci nosem, załamuje ręce z rozpaczy, poszedł komuś na rękę, patrzy na coś przez palce*.

W zgromadzonych wypowiedziach dzieci najczęściej pojawiały się związki luźne, rzadziej łączliwe, ale występowały także związki stałe typu: *załamywać ręce z rozpaczy, podać komuś rękę, mieć duszę na ramieniu*. Łatwo można to dostrzec w zaprezentowanych przykładach wypowiedzi: *Przez cały czas wtrącała swoje trzy grosze; Kiedy spojrziałem na Pawła, zauważyłem, że strach go obleciał; Chłopcy nie wracali z pustymi rękami; Babcia powiedziała, że wycięliśmy jej ładny numer wyjeżdżając wcześniej; Placek był pyszny, ale my dostaliśmy od mamy burę; Staruszka pękała z ciekawości, co tam może być w tej skrzyni*.

T. Dobrzyńska (1994) uważa, że sięganie po utarte związki frazeologiczne świadczy o dużej sprawności językowej i kulturze środowiska dziecka, zwłaszcza jeśli zostały one właściwie dobrane i zapisane bez zniekształceń. Większość użytych w wypowiedziach związków cechuje obrazowość i konkretność, wynikająca z obserwacji świata i życia ludzi. Dzięki utartej frazeologii teksty uczniów są żywe i plastyczne, a także bardziej ekspresywne. Ze względu na dużą lub całkowitą leksykalizację wielu związków, nie mogą być one rozumiane literalnie. Dlatego stosowanie ich w wypowiedziach można uważać za wyższy poziom sprawności językowej. Według A. Pajdzińskiej (1993) związki fra-

zeologiczne odświeżają zasób wyrazów i zwrotów, wzbogacając synonimiczność językowych środków przekazu treści. W dłuższych wypowiedziach stanowią urozmaicenie i sprawiają wrażenie sięgania do tradycji językowej.

W zgromadzonych pracach związki frazeologiczne występowały dosyć często, co świadczy o dużych możliwościach uczniów w przyswajaniu języka, zapamiętywaniu reguł łączliwości wyrazów i tworzeniu z ich użyciem poprawnych struktur składniowych. Praktyczne użycie utartych związków w kontekście świadczy również o uzdolnieniach twórczych dzieci. Przekład własnych doświadczeń i przeżyć na mowę obrazów i konkretów świadczy o ich znacznej kompetencji językowej w początkowym etapie nauki szkolnej. Ważna jest też komunikatywność, zrozumiałość, a nawet sugestywność oddziaływania tekstu na odbiorcę, którą umożliwiają poprawnie stosowane związki frazeologiczne, rozszerzające możliwości semantyczne wypowiedzi i uatrakcyjniają ją. W wielu poniższych przykładach można zaobserwować wszystkie rodzaje związków wyrazowych (stałe, łączliwe, luźne), przedstawione w kontekście zdania. Duża część frazeologii utartej nie tylko podkreśla bogactwo leksykalne nadawcy komunikatu, ale także nadaje wypowiedzi cechę obrazowości.

- *Szczenięta rosły jak na drożdżach* i nie zauważyłam nawet jak moje *pieski zamieniły się w dorosłe psy*.
- Przez cały czas *wtrącała swoje trzy grosze*.
- Patrzyłem na niego [dzika] *bezmysłnie i trząłem się ze strachu*.
- Kiedy spojrziałem na Pawła, zauważyłem, że *strach go obleciał*.
- Chłopcy nie *wracali z pustymi rękami*.
- Staruszka *pękała z ciekawości*, co tam może być w tej skrzyni.
- Paulina i Maja [moje przyjaciółki] *nie przepadają za sobą*, ale ja staram się je godzić.
- Placek był pyszny, ale my *dostałyśmy od mamy burę*.
- W konkursie *gra szła o dużą stawkę*.
- Babcia powiedziała, że *wycieliśmy jej ładny numer* wyjeżdżając wcześniej.
- Kiedy się podniosłam, z przerażeniem zauważyłam, że *wyrosła przede mną dziwna postać*.
- Spławik *nie drgnął nawet na milimetr* ni dziadkowi, ni Jędrkowi.
- Okoń był piękny, duży i mienił się na słońcu pomarańczowo, *aż oczy bolały*.
- Dziadek *zarzucił wędkę*, a ja *podskoczyłem z radości*.
- Wypuść nas, *a spełnię twoje życzenie*.
- Wiem, że [przyjaciel] *nigdy mnie nie zawiedzie*.
- Była przyjaciółką *na dobre i złe*.
- Wieść o bohaterskim psie *rozniosła się lotem błyskawicy* po okolicznych wsiach i miasteczkach.
- Zawsze *mogę na niego liczyć*, nigdy mnie nie zawiedzie.
- Zarzuciłem wędkę na staw i czekałem, *aż ryba zacznie brać*.
- *Przeraziłem się nie na żarty*.
- Moja *sieć okazała się nic niewarta*.
- Na szczęście [stwory] *zachowują się pokojowo*.
- *Podsunałem koledze myśl*, żeby iść wzdłuż rzeki.
- Wtedy *stracił nadzieję i rozplakał się*.
- Dojście do jeziora *kosztowało nas dużo sił*.
- Jego głupie uwagi *trafiały prosto do celu*.

- Miałam wrażenie, że *roi się w nim [w lesie] od duchów*.
- Wtedy zaczęłam *biec prawie na oślep*, bo las w nocy jest bardzo nieprzyjemny.
- Było tam bardzo cicho i jedynie *słychać było jak hula wiatr*.
- Królowa Zima mieszkała w lodowych komnatach i *rządziła lodowym królestwem*.
- Zima była tak oczarowana Europą, że *zabawiła w niej* trzy miesiące.
- Gdy już *straciłam nadzieję*, że odnajdę Kaya, to przybył mi na pomoc pies.
- *Mam nadzieję*, że mój kolega mnie *nigdy nie zawiedzie*, a zawsze pomoże w trudnej sytuacji.
- Kolega powiedział, że jego siostra *ma sokoli wzrok*.
- *Biegłem jak błyskawica*, ale się potknąłem i *wyłożyłem jak dług*.
- *Miał też talent do urazów nogi*, bo na piłce naciągnął ścięgno, a wiążąc but je zerwał.
- Kiedy podeszliśmy bliżej, *zobaczyłem w oczach koleżanki strach*, a potem się nagle roześmiała.
- Pobiegnę do domu *ostatkiem sił*.
- W zimie chorowałem i z tego powodu *straciłem dużo czasu*.
- Ściemniało się coraz bardziej i *brakowało nam czasu*.
- Moja koleżanka *miała dobry pomysł* i powiedziała to otwarcie: *najlepiej trzymajmy się jeziora*.

Można stwierdzić, iż w toku pracy dydaktyczno-wychowawczej równoległe ze wzrostem zakresu treści poznawczych rozszerza się również zasób słownictwa i związków wyrazowych uczniów. Dzięki walorom obrazowym i ekspresywnym wzmacnia się dynamiczność i plastyczność wypowiedzi, a także wzbogaca zasób synonimicznych środków językowych. Wielu uczniów zna i potrafi stosować utarte związki frazeologiczne, opanowywane w codziennej mowie podczas obserwacji zachowań ludzi, przedmiotów i zjawisk. W analizowanych tekstach zdarzały się błędne użycia lub kontaminacje związków, które nie wywoływały zamierzonego efektu, lecz stawały się błędami słownikowo-frazeologicznymi. Przykłady tego typu błędów to: *Jednak mile się zaskoczyłam* (zamiast *zostałam mile zaskoczona*); *Wtedy powiedziała mi bardzo ostrą uwagę* (zamiast *zrobiła mi uwagę ostrym tonem*); *Ona cięła mnie słowami jak brzytwą* (zamiast *jej słowa były ostre jak brzytwa*); *Okoń [...] mienił się na słońcu* (zamiast *mienił się w słońcu* lub *od słońca*). Najczęściej jednak używane związki frazeologiczne były zbudowane poprawnie i realizowały uzasadnioną potrzebę wyrażania własnych sądów i emocji w sposób dobitny, wyrazisty, a nierzadko dowcipny i żartobliwy. Na ogół stosowanie ich przez dzieci przysparzało wypowiedziom atrakcyjności, a nawet poetyckości.

W dydaktyce ćwiczenia frazeologiczne służą doskonaleniu precyzji językowej, ucząc odpowiedzialności za słowo i adekwatność treści. Przede wszystkim jednak powiększają zasób leksykalny dziecka i stopniowo wprowadzają je w świat piękna i bogactwa językowego. Istotnym celem tych ćwiczeń jest przenoszenie słownictwa ze słownika biernego do czynnego, kształcenie sprawności w operowaniu wyrazem, a także zapobieganie błędom leksykalnym i zwalczanie ich w chwili pojawienia się. Ćwiczenia słownikowo-frazeologiczne zajmują szczególne miejsce w procesie tworzenia dłuższych form wypowiedzi typu opowiadanie, opis, sprawozdanie, list itp. Pełniąc funkcję usługową – jak trafnie określił to J. Kulpa (1983) – wzbogacają zasób leksykalny uczniów oraz rozwijają ich sprawność językową.

## 8.6. Tropy stylistyczne

Środkami lub tropami stylistycznymi – nazywanymi też figurami stylistycznymi – są przekształcenia semantyczne, polegające na zmianach znaczeniowych wyrazów osiągniętych przez szczególne ich zestawienia (por. Głowiński, Okopień-Sławińska, Sławiński 1972). Tropy (łac. *tropus* ‘zwrot, obrócenie’) są wyrazami lub zdaniami o znaczeniu przenośnym, tworzącymi obrazy słowne. Należą do nich: metonimie, synekdochy, peryfrazy, hiperbole, onomatopeje, eufemizmy, personifikacje, animizacje, animalizacje, alegorie. Zestawienia tego typu dotyczą strony znaczeniowej języka, różnorodnych zestawień i kombinacji wyrazów o spotęgowanej wyrazistości. Takie niezwykle wykorzystanie wyrazów lub zwrotów w celach stylistycznych zapewnia wypowiedzi piękno i oryginalność. Według J. Sławińskiego (red. 1976, s. 121) użycie danego wyrazu lub zwrotu w taki sposób, aby funkcjonował on jako ekwiwalent innego, który wystąpić powinien na tym miejscu zgodnie z obyczajem językowym – jest sztuką. Tropy występują najczęściej w literaturze, ale dużą rolę odgrywają także w języku potocznym, kiedy używamy bardziej obrazowych zwrotów typu: *mieć końskie zdrowie*, *wziąć nogi za pas* czy *przepaść z kretesem*. W tym miejscu należałoby przypomnieć trafne refleksje językoznawców Anny i Piotra Wierzbickich (1978), że język musi sprostać bardzo wielu wymaganiom rzeczywistości. Ile jest typów sytuacji i zapotrzebowań, tyle funkcji, którym musi podołać język. Dlatego z figurami stylistycznymi stykają się uczniowie już w edukacji wczesnoszkolnej podczas czytania i opracowywania utworów poetyckich i prozatorskich, a programy nauczania zalecają bogacenie i uaktywnianie najbardziej znanego słownictwa i związków leksykalnych na podstawie osobistych doświadczeń oraz utworów literackich.

Wypowiedzi uczniów zostały dokładnie przejrane i zanalizowane pod kątem wykorzystania środków stylistycznych. Najlepiej znane i najczęściej stosowane były epitetety, rzadziej tworzono porównania, neologizmy i metafory. Wśród tych ostatnich sporadycznie występowały takie rodzaje, jak metonimie, synekdochy, animizacje i animalizacje, hiperbole czy peryfrazy. Wymagały one zazwyczaj pewnych zdolności, wprawy oraz znacznej świadomości językowej nadawcy komunikatu, dlatego nie dziwi mała częstotliwość ich pojawiania się w pracach uczniów na szczeblu edukacji wczesnoszkolnej. Ważnym zadaniem dla szkoły jest prowadzenie stałego treningu w tworzeniu czasem trudnych dla dziecka, choć interesujących i oryginalnych poetyckich środków obrazowania treści wypowiedzi.

### 8.6.1. Porównania

Znanym i często stosowanym obrazem słownym jest porównanie (łac. *comparatio*), które polega na zestawieniu przy pomocy spójników lub przysłówków porównawczych *jak*, *jakby*, *podobnie jak* pojęć posiadających wspólne cechy. Porównanie jest trójczłonowym układem obejmującym: przedmiot, wzór i podstawę porównania (*tertium comparationis*). Przedmiot, który posiada daną cechę w mniejszym stopniu, jest porównywany z innym, o większym i bardziej intensywnym jej natężeniu. Na przykład w określeniu *gryka jak śnieg biała* podstawą porównania jest kolor bieli – to cecha wspólna przedmiotu, który porównujemy (*gryka*), i wzoru, do którego porównujemy (*śnieg*).

Biel śniegu jest jego normalną cechą, natomiast biel gryki występuje tylko w stadium jej kwitnienia o określonej porze roku i dnia.

O porównaniu bardzo trafnie pisał Juliusz Kleiner w rozprawie *Z zagadnień metaforyki Mickiewicza i Słowackiego* (1948, s. 133):

W porównaniu o walorze ekspresyjnym decyduje przeważnie jasność, zrozumiałość zarysu, apeluje ono do myśli i doświadczenia, żąda aprobaty rozumu – żąda nawet wtedy, gdy dziwi paradoksalną niespodzianką i przechodzi w sferę dowcipu. [...] Porównanie jest z budowy i ducha dualistyczne, w metaforze przemawia monizm.

W języku poetyckim porównania służą nowemu oświetleniu przedmiotu, na którym skupiamy uwagę dzięki wykryciu w nim jakiejś szczególnej cechy. Podstawą tworzenia wielu figur stylistycznych o znaczeniu przenośnym, zarówno w literaturze, jak i w życiu codziennym, jest analogia jako podobieństwo różnych cech przedmiotów i zjawisk. Na niej oparte są klasyczne porównania typu: *walczył jak lew, człowiek jest jak wilk*.

Porównania uczniów tworzone były samoistnie według zasady myślenia analogicznego i stanowiły cenny środek stylistyczny, umożliwiający obrazowe przedstawienie treści, które często przyspieszało ich zrozumienie i zapamiętanie. Dzięki zestawieniom porównawczym uczniowie mogli łatwiej zrozumieć funkcję poetycką i stylistyczną języka. Figury były na ogół poprawnie zbudowane i adekwatne do treści; wiele z nich cechowało się też znacznym stopniem oryginalności, np.: *wyglądała jak lunatyk; chomik wspina się jak prawdziwy akrobata; dziewczyny z pochodniami wyglądały jak duchy; zleciałem jak odrzutowiec; zamek był zimny jak ona sama*. Wiele z nich miało charakter metaforyczny – *Serce zaczęło mi bić jak dzwon, [...] jej serce było jak bryła lodu*. Porównania często służyły zestawieniom cech ludzkich z innymi, czasem zwierzęcymi, albo odwrotnie: właściwości przedmiotów, zjawisk czy zwierząt z cechami ludzi (*Nogi zasuwwały mi jak motorówki; Lampo wybiegł jak szalony*). Cechy te mogły być wspólne, wskazywane bezpośrednio, lecz o różnej intensywności, i dawały się łatwo identyfikować na podstawie kontekstu. Poniżej podajemy przykłady porównań występujących w pracach uczniów:

- W jej pokoju czułem się jak w siódmym niebie.
- Jeśli zaś posiadacz muszli byłby dobry, [dusza] byłaby biała jak płatki śniegu.
- Dziewczyny z pochodniami wyglądały jak duchy.
- Serce zaczęło mi bić jak dzwon.
- Nogi zasuwwały mi jak motorówki.
- Lampo pędził jak strzala, żeby zdążyć.
- Lampo odbił się jak gumowa piłka.
- Madzia jest dla mnie jak siostra, pociesza mnie, gdy mam zły humor i kiedy mam jakiś problem.
- Dziewczynka miała twarz bladą jak śnieg.
- Miała zamknięte oczy i wyglądała jak lunatyk.
- To lekarstwo było gorzkie i cuchnące jak pomyje.
- Kwitnące tam kwiaty wyglądały jak złocistozielony dywan.
- Zachowałem się jak noga stołowa, bo nie powiedziałem jej przepraszam.
- Wszyscy śmiali się ze mnie, że mam głowę jak kapusta.
- W zimie nasze domy, pola i lasy wyglądają jak przykryte puchową pierzyną.

- *Kay był dla mnie prawie jak brat.*
- *Lecą z nieba lekkie jak piórka puszyste płatki śniegu.*
- *Zleciałem jak odrzutowiec na sam dół, pod kiosk, a obok był sklep, więc kupiłem sobie słodycze.*
- *Lubię patrzeć, kiedy mój chomik wspina się po klatce jak prawdziwy akrobata.*
- *Dziś do klasy wpadła jak bomba Baśka i ogłosiła wszystkim, że wystawimy przedstawienie.*
- *Dzielny pies Lampo we właściwej chwili zauważył bawiącą się Adele na torach i wybiegł jak szalony.*
- *Kiedy pokonaliśmy wreszcie cały górzysty teren, prawie jak zwycięzcy stanęliśmy pod ruinami zamku.*

Przytoczone przykłady wykazują, że uczniowie niezbyt często posługiwali się porównaniami. Wynika to z dynamicznego charakteru wypowiedzi przeważnie narracyjnych (opowiadanie, swobodna wypowiedź), rzadziej opisowych lub wierszowanych. Zawierające je zdania przeważnie były poprawnie zbudowane i wiązały się z treścią tekstu. Dzieci dość często wykorzystywały porównania stosowane w języku mówionym, np: *lekkie jak piórka płatki śniegu, ona jest jak siostra, brat; odbił się jak gumowa piłka; lekarstwo gorzkie i cuchnące jak pomyje*. Świadczą one przede wszystkim o kulturze językowej środowiska społeczno-kulturowego, poprzez które zostały przyswojone. Niektóre z nich posiadają charakter metaforyczny, np.: [...] *jej serce było jak bryła lodu; serce zaczęło mi bić jak dzwon; zachowałem się jak noga stołowa*.

Porównania dzieci stanowiły niezwykle cenny środek stylistyczny łączący w sobie funkcję semantyczną i obrazową, pobudzającą wyobraźnię i uczucia odbiorcy. Umożliwiały również zrozumienie i opanowanie przez uczniów funkcji artystycznej języka. Ułatwiały tym samym przyswajanie nowych słów i pojęć oraz zapamiętywanie i utrwalanie trudniejszych treści.

### 8.6.2. Epitety

Wyrazami określającymi i modyfikującymi znaczenie rzeczownika oraz podkreślającymi jego cechy albo wzmacniającymi plastykę przedstawienia są epitety (gr. *epitheton* – ‘przydawka’). Wnoszą one zabarwienie uczuciowe albo ukazują stosunek autora do prezentowanego przedmiotu. A. Kulawik (1994) trafnie dostrzega i podkreśla łączenie przez epitet funkcji semantycznej i obrazotwórczej, umożliwiających określenie i zindywidualizowanie przedmiotu lub osoby. Taki opis daje wówczas podstawy do wyobrażenia ich sobie. Ma on wtedy wybitnie obrazowy charakter, np.: *długi, cętkowany, kręty róg bawoli* [Wojskiego], *gwiazdziste niebo, złociste lany, ciemny brąz liści*. Epitety występują przeważnie w formie przymiotnika, imiesłowu, rzadziej rzeczownika – i określają w sposób bezpośredni lub przenośny, np. *drobna dłoń, zielone oczy, złote włosy*.

W poezji, cechującej się subiektywnością przeżyć oraz spojrzenia podmiotu na świat przedstawiony, epitet bardzo często pełni funkcję ekspresywną. W literaturze i dydaktyce podkreśla walory i jakość stylu. Rodzaj stosowanych epitetów może stanowić jedną z charakterystycznych cech stylu pisarza lub epoki – np. rysem wyróżniającym styl S. Żeromskiego były epitety rzeczownikowe typu: *deszczyk-kapuśniaczek, matka-rodzicielka, krowina-żywicielka*.

Stylistyka wyróżnia m.in. epitet stały, znany już w starożytności (*prędkonogi Achilles, różanopalca jutrzienka, ciemny las*), oraz – szczególnie interesujący rodzaj – oksymoron, czyli sprzeczność: *wymowne milczenie, suchy ocean* (step). Określenie poetyckie wyrażające cechę przedmiotu w sposób przenośny przez skojarzenie go z innym przedmiotem na zasadzie analogii nosi natomiast nazwę epitetu metaforycznego (*perłowe zęby, srebrny głos, gorzki uśmiech*). W figurze tej słowo określane jest zestawiane bezpośrednio z określającym i można je przekształcić w porównanie, np. *zęby jak perły, usta jak korale*.

Zaletą epitetu jest nie tylko nazywanie istotnych cech przedmiotów, zjawisk oraz właściwości fizycznych i psychicznych postaci, lecz także prezentowanie emocjonalnego stosunku autora do nich. Jak wynika z przykładów, epitety nadają wypowiedziom dzieci dużą plastyczność obrazu. Pełnią także wiele innych funkcji w tworzonych tekstach narracyjnych czy poetyckich, m.in. poznawczą i komunikacyjną, np.: *Ona pokazała mi muszle, morskie zwierzątka i lawice kolorowych rybek; Pani sowa zaprosiła nas na herbatę z sokiem malinowym; wytrzepotała wielką, tajemniczą księgę, a także ekspresywną: Mała, przerażona dziewczynka przybiegła i powiedziała, że Jasia porwał zły czarownik; Pan Tomasz był bardzo szlachetny, ulitował się nad biedną rodziną [...]; Chciałabym pomóc chorym ludziom i dzieciom [...] wyczarować lek na choroby dotąd nieuleczalne; [...] przeżyliśmy niezapomnianą, straszną przygodę*. Epitety używane były najczęściej w znaczeniu dosłownym, zdobniczym, ale także i przenośnym.

Najchętniej wyrażali uczniowie własne przekonania i uczucia, stosując w wypowiedziach epitety o charakterze emocjonalnym, np. *piękne, zielone oczy; ogromne jezioro; paskudne lekarstwa; biały, leciutki puch, zły czarownik, tajemnicza księga, śliczne, malutkie kotki, wesola i ciekawa przygoda, przepyszny sok malinowy; był bardzo szlachetny; dobre uczynki; jest prawdziwą przyjaciółką*. Niektóre określenia metaforyczne nie zawsze są w pełni zrozumiałe, gdyż stwarzają możliwość swobody interpretacji, np. *Na swój psi rozum Lampo szybko ocenił niebezpieczeństwo sytuacji, tym bardziej, że pociąg był tuż, tuż*. Nie wiadomo dokładnie, czy ten psi rozum był tak sprawny, że Lampo błyskawicznie ocenił sytuację, czy też pomimo tego, że posiadał tylko psi rozum, szybko zorientował się w niebezpieczeństwie. Rzadziej stosowane były określenia metaforyczne, które równocześnie modyfikowały znaczenie rzeczowników, np.: *złote serce, magiczny dyplom, czarodziejski flet, cudowne cukierki leczące każdą chorobę*. Poniżej prezentujemy przykłady epitetów zawartych w wypowiedziach uczniów:

- Gdy Kay zobaczył *piękną* postać *królowej*, był nią *zauroczony*.
- Była to *niesamowita* historia.
- Na *swój psi* rozum Lampo szybko ocenił niebezpieczeństwo sytuacji, tym bardziej, że pociąg był tuż, tuż.
- Zmieniłabym świat przy pomocy *czarodziejskiego* fletu i *mojego* psa.
- Chciałbym również pomóc *chorym* ludziom i dzieciom w taki sposób, by wyczarować *jeden* lek, który byłby ratunkiem na choroby dotąd *nieuleczalne*.
- Spotkała mnie *wesola* i *ciekawa* przygoda.
- *Moja* przyjaciółka ma *piękne, zielone* oczy.
- Elegant [papuga] miał *śmiesznie* *nastroszone* piórka na *czubku* głowy.
- Były to *śliczne, malutkie* kotki.

- Kiedy spadnie śnieg, wszystko otoczone jest *białym, leciutkim puchem*.
- To było *ogromne* jezioro.
- Dostałem *paskudne* lekarstwa.
- W *pewien letni* dzień ja, mama i tata przeżyliśmy *niezapomnianą i straszną* przygodę.
- Każdy miałby *swój latający* statek.
- Gdy weszli do *środk*a, zobaczyli *olbrzymią* stację orbitalną.
- Tam piłam z *kwiatów dzwoneczków przepyszny sok malinowy*.
- Pan Tomasz był *bardzo szlachetny*, ulitował się nad *biedną* rodziną i wziął ich do siebie.
- Nagle zobaczyłam *lodową wieżę*, której pilnowały *polarne wilki*.
- Ona ma *złote serce*, jest *miła, rozsądna* i jest *prawdziwą* przyjaciółką.
- Wsiadłem do *starej łódki* i płynąłem, ale prąd był silniejszy.
- Zając miał *zaprzyjaźnionego* jelenia, który zawiózł mnie na północ pod zamek z *kryształków lodu*.
- Ona mieszkała w *potężnym zamczysku*.
- Najczęściej zamykała się w swoich *zimnych i lodowatych* komnatach.
- Miała *długą, białą* suknię z *aksamitu*.
- Jeśli właściciel byłby *złym i nieuczciwym* człowiekiem, [dusza] byłaby *koloru ciemnej i bardzo ponurej* czerni.
- Gdy spojrzalam w *tamtą* stronę, zobaczyłam *sześć koni powożących złotą* karocą.
- Wsiadła z niej *piękna* pani w *długiej, białej* sukni.
- Były tam *kryształowe* ściany i *złote* sople *zwisające z sufitu*.
- *Druga córka* Krysia była *spokojną, zamysloną* i czasem *smutną* dziewczynką.
- *Długo* szukała drogi w *gęstym lesie*, aż zawędrowała pod *ogromny, lodowy* pałac.
- Daleko na północy znajdowała się *lodowa* kraina.
- W krainie tej drzewa były *pokryte białym puchem*, a zamek *cały z lodu*.
- Było tam *bardzo zimno* i wszystko skute było *grubym lodem*.
- *Mala, przerażona* dziewczynka przybiegła i powiedziała, że Jasia porwał *zły czarownik*.
- Pani sowa zaprosiła nas na herbatę z *sokiem malinowym*. Potem wytrzepotała skrzydłami *wielką, tajemniczą* księgę. W księdze *tej* były *białe i czarne* strony, ale tych czarnych było więcej.
- Stworek ma *sprężynowe* serduszko, które gdy jest mu smutno jest *niewidoczne*, ale gdy jest *zadowolony i wesoly*, świeci *jasnym, czerwonym* światłem.
- Ona pokazała mi muszle, *morskie zwierzątka* i *ławice kolorowych* rybek.
- Syrena miała *długie, turkusowe* włosy, *jasne* oczy i *błyszczący, mieniący się różnymi kolorami* ogon.
- Królowa miała *złotą* koronę na *szafirowych* włosach, *niebieskie* oczy i *całe* ciało *pokryte złotymi luskami*.
- Płynąc dalej, zobaczyłam *podwodne* miasto, w którym mieszkały syreny.
- Niedawno przeżyłem *straszną* przygodę w lesie.
- Miałbym *cudowne* cukierki *leczące każdą* chorobę.
- Omal nie zemdląłem z wrażenia, kiedy uniosłem się w powietrze i za *parę* minut oglądałem z kosmosu *naszą piękną* Ziemię.
- Obudziłem się w więzieniu *króla tygrysa*.

- Królowa Śniegu wysłała tam *latającego* smoka.
- Ona ma *złote serce*.
- Na *białych* stronach [księgi] były zapisane *ich dobre* uczynki.
- Dziadek *energicznie* się odwrócił i *kocim* ruchem ruszył w stronę wędki.

Na podstawie badań można stwierdzić, że epitet jest najlepiej znanym, najczęściej stosowanym i najbliższym dziecku środkiem stylistycznym, umożliwiającym kształcenie języka artystycznego – ta figura stylistyczna wydaje się najbliższa umysłowości dzieci w wieku wczesnoszkolnym i została przez nie najlepiej opanowana. Jak wynika z powyższych przykładów, epitety, jako określenia poetyckie, odgrywają bardzo istotną rolę, ponieważ pozwalają autorom na wycieniowanie cech przedmiotów, a odpowiednio dobrane, nadają przedmiotom znamię większej konkretności. Bardzo ważny wydaje się fakt, że uczniowie posługują się epitetem sprawnie i umiejętnie w czasie prac pisemnych, trudnych do opanowania przez dziecko w tym wieku.

Do rzadziej stosowanych figur retorycznych należały metafory, które zostaną zaprezentowane w kolejnym rozdziale.

### 8.6.3. Metafory

Najbardziej plastycznymi i kunsztownymi środkami stylistycznymi są metafory (gr. *metaphora* – ‘przeniesienie’), nazywane inaczej przenośniami. Polegają one na takim zestawieniu wyrazów, w którym znaczenie jednych zostaje przeniesione na inne, tworząc nową wartość semantyczną w odniesieniu do pierwotnych słów (por. T. Dobrzyńska 1984, 1988). Wyrażenie metaforyczne odbiera tworzącym je wyrazom ich pierwotne znaczenie albo w całości, albo częściowo. Jest ono niewymienialne na żaden inny zestaw wyrazów ze względu na przesunięcia semantyczne i kontekst. Wśród badaczy polskich zajmował się metaforą Julian Krzyżanowski (1984, s. 88), który bardzo wyraźnie i precyzyjnie wyjaśnił jej pojęcie:

Przenośnia naturalna, składnik mowy potocznej tak częsty, że aż niezauważalny, w języku artystycznym wynoszony nieraz na szczyty słowa artystycznego, stawia jednak użytkownikom jej pewne wymagania. Związek występujących w niej wyrazów nie może polegać na nonsense, chyba że jest to nonsense pozorny, który umiemy rozszyfrować. Tę odmianę metafory, poczytywaną zwykle za zwrot przysłowiowy, po grecku zwano paradoksem, a więc czymś niezgodnym z przyjętą opinią; nazwa łacińska *contradictio in adiecto* wyjaśnia jej mechanizm, sprzeczność między przydawką a określanym przez nią rzeczownikiem w powiedzeniach takich, jak *biały Murzyn* lub *biały kruk*, gdzie pierwsze oznacza osobnika wykonującego pracę ponad siły a źle traktowanego, drugie zaś stosuje się w bibliotekach do unikatów, jego zaś pochodzenie wyjaśnia zdanie Reja: *Rzadki jest ptak feniks na świecie*, wiodące w ten sam krąg kulturowy, który wydał *krokodyle tzy*.

Źródeł powstania metafor upatruje autor *Sztuki słowa* w dwu następujących rodzajach przyczyn:

- nieznaności znaczeń wielu różnych wyrazów lub niedokładnego ich spostrzegania; jeśli dane wyrażenia są komuś obce, mogą sprawiać wrażenie przenośni;
- rozszczepieniach semantycznych, kiedy wyrazy o określonym znaczeniu zmieniają je. Po pewnym czasie użyte w pierwotnej formie sprawiają wrażenie przenośni.

Na temat różnicowania się i zaniku znaczeń wyrazów pisał polski językoznawca Jan Rozwadowski już w 1921 roku w rozprawie *O poezji języka*. Przypominał on, że wiele

wyrazów ma różne znaczenia, a często różne cechy i czynności niedokładnie spostrzeżone oznaczamy tymi samymi wyrazami. Dla osób, które nie znają tych nazw i ustaleń, sprawiają one wrażenie przenośni. Inne źródło metafor dostrzegał autor w rozszczepieniach semantycznych, czyli w fakcie, że wyrazy o określonych znaczeniach zmieniają je i jeśli to znaczenie pierwotne pojawi się znowu, uważane bywa za przenośnię. Na przykład wyraz *promień* oznaczał kiedyś pęk przedmiotów podłużnych, podobnie jak ognisko z padającymi smugami światła czy pasmo włosów. Kiedy dwa znaczenia skrajne wyszły z obiegu, *promień włosów* wydaje się nam dziś metaforą. Podobnie wyraz *gardło* i *źródło* pierwotnie znaczyły to samo, a obecnie *gardło rzeki* i *źródło mowy* uważane są za metafory. Innym przykładem może być wyraz *grzmot*, oznaczający pierwotnie huk, hałas. W przeszłości został wyparty przez te rosyjskie wyrazy i dziś oznacza tylko wyładowania atmosferyczne. Jego dawne znaczenie pojawia się w cytatach zawartych w staropolskich słownikach z XVIII i XIX wieku: *Czółna płynęły z głośnym grzmotem wiosel; Grzmot koński usłyszeli; Kokosz niech siedzi na cichym miejscu, aby grzmotu i huku żadnego nie było.*

Analiza pojęciowa wielu metafor ujawnia wzajemny stosunek dwóch składników całości połączonych jakąś wspólną cechą. Formalnie może to być układ łączący rzeczownik z innym rzeczownikiem, przymiotnikiem lub czasownikiem, np. *wymowa oczu*, *wymowne oczy*, *oczy mówią*. O metaforach i analogiach, które są ich podstawą, napisano bardzo wiele. Zajmowali się nimi już starożytni Grecy (Arystoteles i Platon), badali je także polscy i obcy językoznawcy, teoretycy literatury, filozofowie języka, logicy, psychologowie, dydaktycy i inni. Jak podaje H. Markiewicz (1983, s. 9), bibliografia metafory w językach zachodnich sporządzona przez Warrena A. Shiblea w 1971 roku liczyła już wówczas ponad trzy tysiące pozycji. Można przypuszczać, że przy obecnym zainteresowaniu procesami metaforyzacji, głównie w celach poznawczych i artystycznych, wzrosła znacznie.

Wspomniany już filozof grecki Arystoteles w swoich dziełach uzasadniał tezę o specyficznym sposobie wyrażania myśli w języku potocznym przy użyciu metafor. Jego zdaniem świat jest możliwy do poznania dzięki językowi, który odzwierciedla rzeczywistość taką, jaka ona jest. Według Stagiryty mowa jest narzędziem poznania i opisu świata, który można przedstawiać w sposób właściwy i racjonalny albo przy użyciu środków poetyckich. Jednym z nich jest metafora definiowana jako „przeniesienie nazwy jednej rzeczy na inną: z rodzaju na gatunek, z gatunku na rodzaj, z jednego gatunku na inny lub też przeniesienie nazwy z jakiejś rzeczy na inną na zasadzie analogii” (Arystoteles 1988, s. 351).

Podstawą dla metafory jest kojarzenie podobieństw między przedmiotami i zjawiskami; tym, co znane i zwykle, a tym, co nieznanne, abstrakcyjne. Przenośnię tego rodzaju można stworzyć na podstawie następującej proporcji: druga rzecz tak się ma do pierwszej, jak czwarta do trzeciej (2:1= 4:3), np. starość tak się ma do życia, jak wieczór do dnia. Jeśli w tej proporcji zmienimy człony drugi i czwarty otrzymamy metafory: *wieczór życia* (starość) oraz *starość dnia* (wieczór). Najdłuższą, bo datowaną od czasów antycznych, tradycję posiadają koncepcje porównaniowe i substytucyjne metafor. Według pierwszej z nich przenośnią jest skróconym porównaniem – powstaje po odrzuceniu spójnika porównawczego. Kiedy mówimy o kimś: *odważny jak lew*, *głodny jak wilk*, *silny jak koń*, orzekamy posiadanie cech podobnych do tych, których nosicielami są określone zwierzęta. Podstawę tego typu metafor stanowią wrażenia oparte

na podobieństwie przedmiotów lub pojęć czy też ich transpozycji (*jedwabne słówka, mruganie gwiazd, powódź kwiatów*). Mechanizm tworzenia metafor często dotyczy podobieństwa bezpośredniego, związanego ze spostrzeganiem synestezyjnym poprzez zmysły (wzroku, słuchu, smaku, dotyku, węchu), np. w wyrażeniach *ciepły kolor, zimny wzrok, ostry ton*, lub jest oparty na podobieństwie afektywnym, np. *cierń zazdrości*. W wielu tradycyjnych definicjach występuje stwierdzenie dziwności wyrażen metaforycznych w przeciwieństwie do wyrażen dosłownych, literalnych. O ile w procesie identyfikacji typowych metafor: *złośliwe słońce, wieczór życia* nie ma trudności z ich klasyfikacją, o tyle w wielu innych przypadkach można mieć wątpliwości. Do takich wyjątków należą metafory przeczenia: *nikt nie jest samotną wyspą* oraz wyrażenie *I skała z wiekiem kruszeje*, wypowiedziane w kontekście jako opinia studentów o wiekowym, kiedyś wybitnym profesorze (Japola 1983, s. 141).

Teoria substytucyjna metafory głosi natomiast, że przerośnięte zastępują właściwą nazwę dla dostrzeżonego zjawiska, kiedy jej brakuje albo jest ona nieadekwatna. Zarzuty wobec tej teorii sprowadzają się do tego, że metafora uważana jest za ornament, który powinien zostać wyeliminowany na rzecz właściwego wyrażenia. Przenosi ją jako ozdobnik traci nieodokreślenie znaczeniowe, blask i trafność. Nie uwzględnia wpływu nośnika na temat i kontekst.

Genezy metafor i ich funkcji należałoby zatem upatrywać co najmniej w trzech zakresach przyczyn:

- w konieczności, spowodowanej ubóstwem języka, tzn. brakiem odpowiednich słów w zasobie leksykalnym; rozwój zasobów językowych uzupełniają właśnie metafory;
- w odczuwaniu potrzeby twórczego, nieoczekiwanego zestawiania słów, np. dobitność wypowiedzi lub zastosowanie eufemizmu, uzyskanie efektu niezwykłości albo konkretności, celowe utrudnienie odbioru (metafora jako środek stylistyczny);
- ze względu na poznawcze wartości metafory w systemie pojęciowym człowieka, kiedy jest środkiem zapewniającym tzw. wgląd, informuje o czymś, konceptualizuje obraz świata, ukazuje zagadnienia trudne do przekazania w sposób literalny (por. Dobrzyńska 1984, s.26).

O roli metafory w kształtowaniu pojęć i myślenia pisał św. Tomasz z Akwinu, odpowiadając na pytanie, czy Pismo Święte powinno posługiwać się metaforami. Stwierdził on, że

jest rzeczą właściwą, aby *Pismo Św.* przekazywało sprawy boskie i duchowe, posługując się podobieństwem rzeczy materialnych. Bóg bowiem zaopatruje wszystkie rzeczy w to, co odpowiada naturze. Człowiekowi jest zaś dane z natury, aby przez to, co poznawalne zmysłami, dochodził do tego, co jest już uchwytnie tylko rozumem – bo całe nasze poznanie zaczyna się od poznania zmysłowego. Stąd w *Pismie Świętym* to, co duchowe, jest nam podawane w sposób właściwy za pomocą metafor z dziedziny materialnej (za: J. Frankowski 1983, s. 161).

Akwinata dodaje, że Biblia posługuje się metaforami z konieczności wyrażenia myśli i pojęć na temat tego, co przekracza doświadczenia ludzkie, czyli o rzeczywistości transcendentnej. Pojęcia metaforyczne, które posiadają obrazowy charakter, są w sposób naturalny bliższe i miłsze człowiekowi, dlatego podobnie jak poezja nie tylko kształca umysł i wrażliwość estetyczną, ale także sprawiają mu przyjemność. Zbliżony pogląd głosił filozof F. Nietzsche, dowodząc, że metafora odgrywa istotną rolę w rozwijaniu

myślenia pojęciowego. Jeden z klasyków badań nad przenośnią, I.A. Richards, podkreślał jej ogromną rolę w myśleniu abstrakcyjnym i uważał jej stosowanie za potrzebę naturalną w rozwoju językowym człowieka. Przedstawiciele językoznawstwa kognitywnego G. Lakoff i M. Johnson (1988) ukazują metaforę jako podstawowe narzędzie poznania i działania w życiu codziennym człowieka. Ich zdaniem procesy metaforyzacyjne są wyrazem naszego doświadczenia i służą do opisu spostrzeganych zjawisk psychicznych przy pomocy języka przenośnego. Autorzy *Metafor w naszym życiu* dowodzą, że rozumowanie ludzi opiera się przede wszystkim na metaforycznych implikacjach i wnioskach, choć wymaga też rozwoju wyobraźni. Wyrażenia przenośne często posługują się podobieństwem dwu pól semantycznych wyrazu i na ogół są zageszczonymi analogiami, w przeciwieństwie do metafor metonimicznych, opartych na styczności.

Badania językoznawcze (Kurkowska, Skorupka 1959, s. 189) podkreślają istnienie w języku naturalnej metaforyczności, wiążącej się ze strukturą umysłu człowieka i jego sposobem reakcji na otaczający świat.

Reakcje człowieka na przyrodę martwą i żywą dostarczyły ogromnej liczby przenośni naturalnych, których źródłem były obserwacje zjawisk atmosferycznych, pór roku, tzw. żywiołów (ognia, wody) i ich postaci (mórz, rzek, jezior, strumieni, potoków), właściwości topograficznych terenu (gór, dolin, pagórków itp.), świata roślinnego i zwierzęcego.

Zdaniem wymienionych autorów, nowe nazwy przedmiotów, czynności i stanów nadawane były w sposób przenośny ze względu na ograniczoność środków językowych, np. *zegar chodzi, myśli biegną, słońce wschodzi i zachodzi*. Pojęcia metaforyczne typu: *bieg strzały, myśli, bieg sprawy* zostały utworzone w sposób analogiczny do biegu istot żywych: człowieka, konia, psa. Przedstawiciele językoznawstwa kognitywnego uważają, że język nie jest autonomicznym tworem, który rządzi się abstrakcyjnymi regułami. Stanowi on wytwór człowieka, a zatem jest bezpośrednim odbiciem jego systemu pojęciowego oraz konceptualizacji świata (Świątek 1998, s. 112). Rzeczywistość społeczna i fizyczna pojmowana jest przez kognitywistów w sposób metaforyczny, ponieważ język uznawany jest za jeden z mechanizmów przystosowawczych człowieka. Elżbieta Tabakowska (1995) przedmiot badań lingwistycznych uzupełnia jeszcze o szeroki kontekst psychologiczny, socjologiczny i kulturowy, czyli obraz naszego rzeczywistego świata i sposobu spostrzegania go.

Według językoznawcy Teresy Dobrzyńskiej (1994), o kompetencjach interpretacyjnych jednostki decyduje zdolność czytania znaków symbolicznych. To właśnie czytanie metafor jest umiejętnością metapoznawczą, umożliwiającą zrozumienie intencji przekazu, zarówno w tekstach literackich, w sztuce, jak i w języku ogólnym. Sekret metafory tkwi w łączeniu dwu myśli razem lub ich szczególnym oświetleniu, podkreślającym tę dynamikę. Zaczątków tej teorii dopatrują się specjaliści już w starożytności; w nowszych czasach do jej rozwinięcia przyczynili się Karl Bühler i I.A. Richards, a wśród badaczy polskich Juliusz Kleiner. Potwierdzenie jego poglądów stanowi interpretacja strofy z *Króla Ducha* J. Słowackiego (*Niechaj me oczy rozwidnię rubinem, który z jej ust światło leje*) – w komentarzu pisał: „metafora działa przekształcająco na przedmiot, którego nazwę zastępuje lub bogaci, ale i sama doznaje przekształcenia, doznaje pewnego ucieleśnienia, zamglenia konkretnej czy pojęciowej fizjonomii”. (Kleiner 1961, s. 135).

Teoretycy powszechnej metaforyzacji (Lakoff, Johnson 1988; Świątek 1998) uważają, że metafory są wszechobecne w naszym życiu. Stanowią one odbicie naszych do-

świadczeń i pełnią ważną funkcję poznawczą w ich zdobywaniu. Wyrażenia metaforyczne odgrywają istotną rolę w myśleniu oraz kształtowaniu systemu pojęciowego człowieka poprzez ukazywanie słownictwa abstrakcyjnego na podobieństwo rzeczy materialnych. Zarówno w literaturze pięknej, psychologii, jak i w ekonomii są one niezbędne, ponieważ dzięki nim istnieje możliwość obrazowego przedstawienia wielu abstrakcyjnych pojęć w sposób racjonalny. Na przykład mówiąc o „wzroście” lub „rozwoju” różnorodnych procesów, instytucji, poziomu życia, zapotrzebowania na nie, używamy metafor analogicznie do rozwoju roślin, drzew czy ludzi. Stwierdzamy, że *nastąpił wzrost produkcji, poziomu życia czy firmy*. Podczas tworzenia wyrażen przenośnych rozwijamy naszą wyobraźnię, umożliwiając umysłowi sprawniejsze i przyjemniejsze nabywanie nowych doświadczeń. Według kognitywistów

metaforyczność nie dotyczy jedynie naszego języka, lecz tkwi głęboko w naszym doświadczeniu, tworząc koherentne systemy zorganizowane wokół pewnych pojęć, które otrzymują określoną strukturę jedynie dzięki temu, że rozumiemy je za pośrednictwem metafor (Lakoff, Johnson 1988, s. 8).

Autorzy wyodrębniają i prezentują grupy metafor pojęciowych, implikujących nowe, inne metafory i dosłowne oznajmienia utrwalone w naszej kulturze oraz codziennym doświadczeniu. W zakresie poszczególnych grup dostrzegają ich następujące typy: strukturalne, orientacyjne i ontologiczne.

We współczesnych koncepcjach metafor interakcyjnych przyjmuje się za podstawę równoczesne myślenie o dwóch rzeczach oddziałujących nawzajem na siebie i powodujących powstanie nowych, nietypowych zestawień o znaczeniu przenośnym. Metafory interakcyjne oznaczają aktywność myślową, a także tworzenie odkrywczych, oryginalnych połączeń. Na gruncie teorii semiotycznej mówi się o metaforze jako znaku złożonym ikonycznym, symbolicznym. Teoria interakcyjna Maxa Blacka (1971), przeniesiona na polski grunt przez Teresę Dobrzyńską (1984, s. 25), wyjaśnia sens metafor jako mówienie o rzeczach, których nie można nazwać wystarczająco precyzyjnie przy pomocy istniejących określeń językowych. Przenośnia pozwala na bogatsze i bardziej obrazowe ich przedstawienie. Oryginalne metafory można interpretować, ponieważ wywołują pewne skojarzenia myślowe o różnych przedmiotach opartych na pewnym podobieństwie. Myśli te wchodzą ze sobą w interakcję i ukazują dane przedmioty jako podobne, a jednocześnie różne. Rozciągnięcie znaczenia dokonuje się po znalezieniu wspólnych cech charakterystycznych dla obu określeń, np. biednych i Murzynów w zdaniu: *Biedni są Murzynami Europy*. Dotyczy to zwłaszcza metafor wizualnych, ze względu na duże zaangażowanie wyobraźni w proces ich tworzenia i rozumienia.

W koncepcji metafory interakcyjnej porównywanie tematu i nośnika w celu odnalezienia wspólnych cech nie jest wystarczającym wyjaśnieniem procesu rozumienia metafor, ponieważ ich znaczenie może się zmieniać w zależności od kontekstu. Na przykład w metaforze *Anna to skarb* główną wspólną cechą jest posiadanie wartości, której nie można mierzyć w kategoriach finansowych. Tworzące się nowe znaczenie (podłoże) w wyniku oddziaływania tematu i nośnika stanowi o nowej jakości pojęciowej, spostrzeganej w specyficzny i bardziej obrazowy sposób (End 1986). Powód, dla którego *Anna ma wartość*, jest inny, niż w przypadku skarbu. Nowe znaczenie jest wynikiem oddziaływania tematu i nośnika, które pozwalają ujrzeć temat w nowy, wyjątkowy spo-

sób, jako bardziej abstrakcyjną całość pojęciową. W metaforze *Jan to nie lada lis* słowo *lis* zastępuje pojęcie *chytry*. Stanowiące nośnik metafory słowo (*lis*) posiada wspólne z jej tematem (*Jan*) cechy charakterystyczne (atrybuty). Poprzez porównanie cech Jana i lisa można znaleźć ich cechę wspólną – chytrość, co prowadzi do zrozumienia metafory. Ponieważ zbiór skojarzeń wspólnych dla słów *chytry* i *lis* różni się nieznacznie, dlatego zdanie metaforyczne ma nieco odmienne znaczenie. W podobny sposób można rozumieć metaforę *Jerzy to sopel lodu*, w której temat *Jerzy* i nośnik *sopel lodu* posiadają wspólną cechę *zimna*. Jednak w odniesieniu do Jerzego jest ona inna niż w odniesieniu do lodu. Jerzy posiada cechę emocjonalną, a sopel lodu fizyczną. Ujawnienie istniejącego od zawsze podobieństwa określonych cech tematu i nośnika stanowi o istocie tego typu metafor, ich trafności i oryginalności. Teorie porównaniowe nie wyjaśniają jednak, dlaczego ujawnianie podobieństw w tego typu metaforach przynosi nieoczekiwane rezultaty i jest tak zaskakujące. Zdaniem L.J. End interpretacja tego typu metafor (porównaniowych) przyczynia się znacznie do rozumienia innych o podobnej konstrukcji.

Według psychologów D. Kubickiej (1991) i E. Nęcki (1992) metafory jako stymulatory procesu twórczego powstają na skutek przeniesienia podobieństwa:

- *bezpośredniego*, tj. wyglądu, funkcji, odczucia, np. *lustro wody, gardło rzeki*;
- *przez analogię*, czyli podobieństwo relacji, np. *jesień życia*.

Teoria literatury i stylistyka wyróżniają metafory potoczne i poetyckie, wśród których te ostatnie są szczególnie cenione ze względu na stopień ich oryginalności. Metafory potoczne, jako bardziej zleksykalizowane i znane, są mniej atrakcyjne od poetyckich, a często nawet niezauważane, np. *krzyk mody, ślepa uliczka, czarna rozpacz*. Prawie zawsze jednak całe wyrażenie przenośne ma inne znaczenie niż poszczególne jego człony. Wśród wielu odmian przenośni, poza metaforą właściwą, najbardziej znanymi są: synekdochy, metonimie, peryfrazy, personifikacje, animizacje, hiperbole, onomatopeje, eufemizmy, symbole i alegorie.

W sztuce najwyższą wartość estetyczną stanowią przenośnie poetyckie, służąc plastycznemu i obrazowemu przedstawianiu treści myśli i uczuć nadawcy wypowiedzi. Znaczący problematyki sądzą nawet, że stanowią one podstawowy warunek rozwoju języka ekspresyjnego, a także wzajemnego rozumienia się ludzi. Taką percepcję, uważaną za emocjonalne widzenie świata, charakteryzują według D. Kubickiej następujące cechy metafory:

- osadzanie pewnych obiektów w kontekście emocjonalnym, który zaciera różnice między nimi i kategoriami słów;
- brak wyraźnego rozróżnienia między fizycznymi i psychicznymi cechami obiektów oraz nierozzerwalna jedność słowa i znaczenia;
- spostrzeganie przede wszystkim ekspresywnych cech obiektów;
- zaangażowanie w proces percepcji całego organizmu (spozstrzeganie polisensoryczne), a nie tylko narządów zmysłowych jednego rodzaju (Kubicka 1991, s. 22).

Większość metafor wskazuje na istnienie podobieństwa jako ogólnej zasady nowych, nietypowych lub zupełnie zleksykalizowanych i często niezrozumiałych połączeń. Wypowiedzi metaforyczne typu synestezyjnego dotyczą różnorodnych wrażeń zmysłowych: wzrokowych, słuchowych, dotykowych, smakowych i węchowych, związanych z recepcją określonych zjawisk, przedmiotów, a także ich relacji. Na przykład metafo-

ry dźwiękowe, wyrażające doznania sensoryczne, występują w takiej formie, w jakiej można ich doświadczać – o głosie mówimy tak jak o rzeczy widzialnej (*gruby, niejasny, niewyraźny*) lub takiej, którą można dotykać (*ostry, miękki*), próbować jej smaku (*słodki*), np.:

On ma *gruby*, mocny głos.

Powiedział mi to *ostrym* tonem.

On mówi bardzo *niejasno, niewyraźnie*.

Ona ma *miękki, słodki* głosik.

Według językoznawstwa kognitywnego przenoszenie różnorodnych doznań ludzkich z jakiejś dziedziny doświadczenia na inną świadczy o określonym sposobie spostrzeżenia, doznawania i przeżywania sfery zjawisk, których dotyczy. Dlatego można mówić o metaforyzacji nie na poziomie językowym, lecz jako o sposobie rozumowego postrzeżenia i pojmowania świata. Oznacza to, że przekazywanie znaczeń zawartych w słowach dokonuje się poprzez wyrażenia metaforyczne w każdej dziedzinie naszego życia. Na przykład, kiedy zwracamy się do konkretnej osoby, aby *rzuciła okiem na napisany tekst, wyciągnęła wnioski z wypowiedzi, podsunęła nam jakiś dobry pomysł, przekazała swoje wyobrażenie o danym fakcie, przekazała nam swoje uwagi na określony temat* – używamy wyrażenia metaforycznych.

Przeñośnia, jak słusznie zauważa T. Dobrzyńska (1992, s. 231), jest jednym ze sposobów wytwarzania nowych znaczeń, jednak nie ogarnia wszystkich zmian semantycznych zachodzących w wypowiedzi. Ze stosowaniem jej wiążą się także pewne ograniczenia i uproszczenia, dotyczące ukazywania badanych rzeczy tylko z jednego punktu widzenia.

#### WYRAŻENIA METAFORYCZNE

Stylistyczne środki obrazowania treści nie tylko dokonują przesunięć zakresu znaczeniowego słownictwa, ale także ubarwiają i dynamizują wypowiedź oraz rozwijają ogólną sprawność językową. Znaczący psycholog dziecka i problematyki kreatywności (Piaget 1966; Nęcka 1987, 2001; Bruner 1978) uważają, że umiejętność przenoszenia i przesuwania punktu widzenia jest cechą charakterystyczną dla procesów twórczych. Przez Piageta mechanizm ten, nazywany *decentracją pojęć*, polega na dostrzeganiu innych ujęć wyobrażeń i nowych struktur w istniejącej rzeczywistości. W kształtowaniu języka poetyckiego proces ten umożliwia tworzenie analogii i metafor w czasie celowo organizowanych ćwiczeń stylistyczno-językowych nad szlifowaniem wybranych przez uczniów tekstów lub podczas pracy z utworami literackimi – przez wyszukiwanie charakterystycznych środków poetyckich. Na podobnej zasadzie opierają się badania prowadzone przez Gordona (1961), Prince'a (1970), Limont (1994) nad metodą synektyczną, polegającą na odrzucaniu stałych, zwyczajnych spostrzeżeń i próbie łączenia ich w sposób nietypowy. Elementy odmienne łączone są wówczas ze sobą na zasadzie podobieństwa i przeciwieństwa. Wiąże się to w bardzo znaczący sposób z twórczością metaforyczną, której istotę stanowią nietypowe połączenia wyrazów, uważane za niespójne w kodzie danego systemu językowego. Szczególnie korzystnie wygląda na tym tle problem analogii symbolicznej, poszukującej metaforycznych skojarzeń.

Dzięki tworzonym metaforom możliwe się staje rozwiązywanie problemów życiowych lub literackich w formie zwerbalizowanej, często jako nagle olśnienie i wgląd. Powstają wówczas interesujące teksty poetyckie, zostaje utrwalona wiedza z określonej

specjalności i kształtowana jest sprawność w tworzeniu figur stylistycznych. Procesy metaforyzacyjne dokonują się w języku najczęściej na zasadzie podobieństwa (metafory) i przyległości (metonimie), ale zdarza się, że dane wyrazy po przesunięciu znaczeń kodowych zaczynają być używane w zupełnie nowym kontekście. Zjawisko to zachodzi najczęściej wówczas, kiedy dane rzeczy są zupełnie nowe i nie posiadają jeszcze nazwy. Używa się wówczas nazw konkretnych części ciała człowieka zbliżonych do nich kształtem, np. *kolanko*, *nóżka*, *szyjka*, *rączka*, *stopka*, w celu oznaczenia części tych przedmiotów, ponieważ łatwiej zapamiętać taką nazwę, niż stworzyć zupełnie nową według zasad gramatycznych. Zjawiska tego typu są przesunięciami i rozciągnięciami semantycznymi i bywają z czasem przyswajane przez użytkowników języka. Warunkiem ich wchłonięcia przez społeczność jest zgodność z ogólnymi zasadami systemu gramatycznego języka oraz powszechna akceptacja. Podobne problemy nazewnictwa występują m.in. w wielu nowych dziedzinach nauki, kultury i techniki.

Część językoznawców (Świątek 1998; Lakoff, Johnson 1988) uważa, że w języku potocznym spotykamy się bardzo często z myśleniem metaforycznym, które stanowi odbicie systemu pojęciowego i konceptualizacji widzenia świata przez jednostkę. Język jako narzędzie myśli i uczuć jest systematycznie dostosowywany do potrzeb psychicznych, kulturowych i komunikacyjnych konkretnych osób i odzwierciedla ich punkt widzenia. Przykładem mogą być metafory strukturalne związane z czasem i odnoszące się do kategorii pojęcia CZAS TO PIENIĄDZ. Metafora ta w kulturze, gdzie pracę kojarzy się z czasem, implikuje inne metafory, np.: *Czas to środek o ograniczonej ilości* i *czas to artykuł wartościowy*. Mogą być wówczas tworzone i stosowane wyrażenia i zwroty przenośne typu: *zmarnowany czas*, *stracony czas*, *poświęcać komuś czas*, *oszczędzać czas*, *nie mieć czasu do stracenia*, *brakuje komuś czasu*, *zyskać na czasie*, *odłożyć trochę czasu na później*, *wykorzystać odpowiednio dany czas*, *nadrobić stracony czas* itp. Przykłady te są istotne dla naszej współczesnej kultury, w której pieniądź posiada określoną wartość. W innych kręgach kulturowych, gdzie pieniądź nie odgrywa tak ważnej roli, konceptualizacja takiej metafory, jak również wyrażenia językowe z nią związane mogłyby być inne. W podobny sposób tworzone i używane są przez użytkowników języka metafory orientacyjne, nadające określonym pojęciom orientację przestrzenną typu: *góra-dół*, *przód-tył*, *do-z*, *na-od*, *blisko-daleko*, *płytko-głęboko*, *centrum-peryferie*. Metafory te mają podstawę w życiu i doświadczeniu fizycznym i kulturowym człowieka (Lakoff, Johnson 1988, s. 37–40), np.: *zdrowie i życie to w górę*, *choroba i śmierć to w dół*; *dobry to góra*, *zły to dół*; *szczęśliwy to góra*, *smutny to dół*; *miłość i przyjaźń to blisko*, *nienawiść to daleko*. Przykładami wyrażeń metaforycznych na temat zdrowia i choroby mogą być zwroty:

On jest u szczytu swych sił.

Maria tryska zdrowiem.

On zapadł na zdrowiu.

Jan ma małe szanse powrotu do zdrowia.

Powaliła go grypa.

Jak widać, metafory potoczne stanowią system uwarunkowany autopsją i kulturą, w której żyje człowiek. Dlatego muszą być powszechnie znane, aby mogły służyć porozumiewaniu się jednostek. Na ogół są tworzone w nowoczesnych społeczeństwach i rozumiane w sposób właściwy dla określonej kultury. W sposób metaforyczny można zakomunikować lub uzyskać informację nie tylko na temat zdrowia i życia, ale tak-

że wszystkiego, co dotyczy naszej rzeczywistości. Bardzo często nawet nie zauważamy tego typu przenośni w codziennej mowie, ponieważ są one zupełnie zleksykalizowane i stały się powszechnie zrozumiałe w wypowiedziach.

W wypowiedziach uczniów klas III można było zaobserwować najprostsze związki, ale pokaźna ich liczba należy do frazeologii utartej, którą stanowią wyrażenia łączliwe i stałe o charakterze przenośnym. Związki nazywane metaforami potocznymi występowały sporadycznie – np. *wszedłem z duszą na ramieniu, zobaczyłem w oczach koleżanki strach; Jak Kuba Bogu, tak Bóg Kubie. Kontakt mi oddał; ma złote serce; oczy mu się zaświeciły; czułem się jak w siódmym niebie; rzucił nam się w oczy topiący się chłopiec; żyła przeszłym czasem; nerwy mi puściły; miał ostry głos.*

Poniżej prezentujemy przykłady wyrażen metaforycznych wybranych z wypowiedzi uczniów zgromadzonych w czasie badań. W celu ilustracji zjawiska wyrażenia i zwroty zleksykalizowane podajemy w kontekście zdaniowym:

- Na wyspie było *bosko*.
- Wszedłem tam z *duszą na ramieniu*.
- Lubię ją za to, że *ma złote serce*.
- Kopnąłem kontakt i stało się, włączyli prąd. Jak Kuba Bogu, tak Bóg Kubie. *Kontakt mi oddał*, straciłem przytomność.
- *Oczy mu się zaświeciły*.
- Kolega był tak głodny, że *pochłaniał wszystko z talerza*.
- Od razu *rzucił nam się w oczy topiący się chłopiec*.
- O wujku mówili, że to *gruba ryba*.
- W końcu moje *nerwy puściły*.
- Zza drzew usłyszałam *ostrzy głos taty*.
- Dziewczynka *zaznała tu ciepła rodzinnego*, którego brakowało jej we własnym domu.
- Jest fajny, nazywa się Mateusz, zawsze pomoże mi, jest mądry, pomocny i *ma złote serce*.
- *Wtedy przyszedł mi do głowy pomysł*, żeby szybko zawrócić.
- *Serce zaczęło mi bić tak strasznie*, że myślałam, że *mi wyskoczy*.
- Powiedziałem mu, że jest *pusztą głową kapuściana*.
- Później poszłam spać do mojego *różanego łóżka*.
- Musiałem też walczyć z *morskim smokiem*.
- Ona *patrzyła tak przenikliwie*, że zacząłem *myśleć jak anioł*.
- Ona *ma złote serce*, jest miła, rozsądna, jest prawdziwą przyjaciółką.
- *Serce mi się ścisnęło* na ich widok.
- Zawsze wchodziłem do jej pokoju z *duszą na ramieniu*.
- O babci mówią sąsiedzi, że *ma złote serce*.

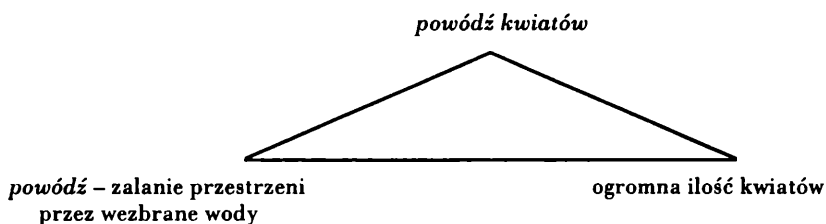
Metaforyczne środki przekazu pełnią ważną funkcję w myśleniu oraz kształtowaniu systemu pojęciowego dziecka i człowieka dorosłego przez ilustrowanie słownictwa abstrakcyjnego na podobieństwo rzeczy materialnych. Są one niezbędne w literaturze pięknej, naukach ścisłych, psychologii czy ekonomii, ponieważ dzięki nim istnieje możliwość obrazowego, racjonalnego przedstawienia wielu nieuchwytnych dla naszej wyobraźni pojęć.

Według teoretyków literatury (Okopień-Sławińska 1983; Głowiński 1983; Dobrzyńska 1984) metaforyczne środki przekazu umożliwiają nie tylko nadawanie nowych,

bardziej adekwatnych lub interesujących nazw rzeczom, przedmiotom, czynnościom i cechom, ale mogą też właściwości te przekształcać, pomniejszać czy wyolbrzymiać. Bożena Chrzastowska (1974, s. 74) uzupełnia powyższe wnioski, twierdząc, że

metafora jest wielkim skrótem, kondensacją treści trudnych do przetłumaczenia na język potoczny, ponieważ przynosi walory emocjonalne i oceniające [...]. Nie można jej odrywać od kontekstu, ponieważ w zdaniu metaforycznym występuje zjawisko „oscylacji semantycznej” polegającej na jednoczesnym uruchomieniu szeregu znaczeń słów metaforycznych i nie-metaforycznych.

Na przykład w *Stepach akernańskich* Mickiewicza utworzenie związku *powódź kwiatów* powoduje zmianę znaczenia dwóch wyrazów, niemających ze sobą pierwotnie nic wspólnego. *Kwiaty* to kwitnące rośliny ozdobne, *powódź* – zalanie dużej części łąd przez wezbraną wodę. Zestawienie tych wyrazów ze sobą powoduje zmianę ich znaczeń. *Powódź kwiatów* nie oznacza już zalanego wodą obszaru, lecz tylko obfitość świeżych, kwitnących kwiatów. Sposób rozumienia danego wyrażenia metaforycznego można przedstawić na wykresie w postaci tzw. trójkąta metaforycznego, którego wierzchołki oznacza się w następujący sposób: metafora, znaczenie słownikowe wyrazu, wartość semantyczna metafory.



Rys. 8.1. Trójkąt metaforyczny wyrażenia *powódź kwiatów*

Wyrazy pozornie odległe: *powódź* i *kwiaty* mają tylko jedną cechę wspólną: ogrom, mnogość – właściwość ta została w metaforze wyeksponowana, stając się cechą istotną. Inne właściwości, takie jak zniszczenie, dynamika żywiołu, uznane zostały za nieistotne. Wszystkie wyrazy w metaforze uległy przekształceniu semantycznemu, ograniczając swoje znaczenie i zakres, a uwydatniając jedną wspólną cechę: ogrom kwiatów. Dlatego przenieśli należy traktować w kontekście całego utworu jako wielki skrót myślowy treści trudnych do przetłumaczenia na język potoczny, ze względu na walory emocjonalne i wartościujące.

W wypowiedziach pisemnych dzieci rzadziej można spotkać związki o dużym zespoleniu semantycznym, będące wyrażeniami metaforycznymi, choć pojawiają się trafne i oryginalne sformułowania tego typu. Natomiast częściej stosowali uczniowie utarte związki frazeologiczne znane z mowy potocznej; (rzadziej były to zwroty i frazy, stanowiące pełne zdania lub część wypowiedzenia złożonego). Do najbardziej znanych i najczęściej tworzonych w wypowiedziach przenośni należały takie ich rodzaje, jak: animizacje i animalizacje, personifikacje, hiperbole, metonimie, synekdochy, peryfrazy i metafory własne uczniów.

## ANIMIZACJE I ANIMALIZACJE

Wypowiedzenia metaforyczne, w których przypisuje się martwym przedmiotom, zjawiskom czy pojęciom abstrakcyjnym cechy istot żywych, określa się animizacjami (łac. *animus* – ‘ożywiam’), natomiast nadawanie przedmiotom cech zwierzęcych – animalizacjami (łac. *animalis* – ‘zwierzę’). Tradycja literacka tego typu metafory (Głowiński, Okopień-Sławińska, Sławiński 1972) sięga starożytności greckiej i rzymskiej, a w literaturze polskiej była szeroko stosowana w epoce romantyzmu, okresie międzywojennym oraz twórczości współczesnej. Wspaniale posługiwał się animizacjami Mickiewicz w *Sonetach krymskich*, np.: *wicher z triumfem zawył, ryknęły pioruny, dąsa się okręt, zrywa się z wędzidla, przewala się, wznosi kark, zdeptał fale*. Chętnie posługują się tym rodzajem przenośni poeci i pisarze w literaturze dla dzieci, często ujawniając świeżość spojrzenia, pomysłowość zespolenia semantycznego lub dynamikę obrazu. Animizacje pełnią ważną funkcję stylistyczną, nadając zjawiskom przyrody martwej i pojęciom abstrakcyjnym właściwości istot żywych. W ten sposób ożywiają i dynamizują zastosowane obrazy poetyckie. Można je uznać za swoistego rodzaju metafory naturalne (por. Zarębina 1980). W wypowiedziach pisemnych dzieci pojawiały się one sporadycznie, czasem z wykorzystaniem wyrażen i zwrotów potocznych lub utartych związków wyrazowych.

Tworzone animizacje nadawały wypowiedziom cechy emocjonalności i zaangażowania. Na przykład w określeniach: *myszka wariuje* i *śmiga, koło mruga* i *lata, kontakt oddaje* (bije), *serce chce wyskoczyć*. W konstruowanych wypowiedziach cechy zwierząt przenoszone były nie tylko na rzeczy, zjawiska, pojęcia abstrakcyjne, ale i na ludzi oraz inne zwierzęta: *zleciałem na dół, szybko poleciałem do sklepu, zza krzaka wyleciała jaszczurka*. Niektóre z tych wyrażen potocznych rażą nas jednak swoją trywialnością i potwierdzają tezę o ubogim zasobie leksykalnym uczniów, np. w zwrotach typu: *z czarownika wyleciał zły duch, Jasiowi poleciały łzy*.

O stopniu trafności animizacji, ich scaleniu semantycznym i znaczeniu metaforycznym świadczą poniższe przykłady:

- *Kontakt mi oddał*, straciłem przytomność.
- Trwało to bardzo długo, ponieważ co ją dotknąłem, to *myszka wariowała*.
- *Myszka zaczęła śmigać* po ekranie.
- To *mrugające koło przeleciało* obok mnie.
- Wtedy z czarownika *wyleciał zły duch* i stracił on pewność siebie.
- Kiedy patrzyłam w dno na glony, *przyszła nagle fala wody*.
- Jego *dobroć podniosła nas* na duchu.
- Po chwili *pioruny zaczęły bić* wokół nas.
- *Zza krzaka wyleciała duża, zielona jaszczurka*.
- *Dino [duszek] fruwałby* wokół mnie i spełniał wszystkie moje życzenia.
- Myślałem, że to prawdziwy duch i zaczęliśmy wszyscy krzyczeć, aż *włosy stanęły mi na głowie*.
- W czasie grypy katar i kaszel *nie ustępowały mi* ani przez chwilę.
- Jego *uwagi trafiły wreszcie do nas* i zawróciliśmy z drogi.

Dzieci w młodszym wieku szkolnym sporadycznie w sposób bardzo trafny używały tego rodzaju potocznej metaforyki, podkreślającej dobitnie szybkość postaci, przedmiotów i zjawisk (por. Tokarski 1990). Wykorzystane w wypowiedziach wyrażenia i zwroty

zbudowane były na ogół poprawnie, co świadczy o znacznej sprawności mowy dzieci, ich zdolnościach naśladowczych i kreatywnych. Twórcze wykorzystanie języka osób dorosłych (w tym literatury) jest świadectwem zdolności transformacyjnych uczniów. Zapamiętane wyrażenia i zwroty często nabierają blasku, a nawet stają się nowatorskie po wykorzystaniu ich w nowych strukturach semantycznych zdań i wypowiedzi. Bardzo istotny jest przy tym fakt trafnego i adekwatnego ich użycia, stanowiący dowód na ogromne możliwości kreatywne dzieci w zakresie sprawnego posługiwania się językiem.

#### PERSONIFIKACJE

Przenośnie nazywane inaczej personifikacjami, uosobieniami lub antropomorfizacjami (z gr. *antropos* – ‘człowiek’, *morphe* – ‘kształt’) nadają cechy ludzkie rzeczom, zjawiskom, pojęciom abstrakcyjnym i zwierzętom (Sierotwiński 1970). Taki sposób obrazowania przysparza wypowiedziom cech ekspresywnych oraz dynamizuje je.

Rozpowszechniony w epoce romantyzmu pogląd – przekonanie o tym, że język metaforyczny był językiem naturalnym pierwotnych ludzi – próbowali spopularyzować niektórzy filozofowie języka. Na przykład G.J. Herder w pracy *Myśli o filozofii dziejów* wydanej w 1770 roku twierdził, że język jest nierozzerwalnie związany z myślą i stanowi element społecznego rozwoju ludzkości. U jego źródeł leży metaforyczne myślenie, wiążące się ściśle z ludzkimi przeżyciami, które w ten sposób mogły być wyrażane. Język pierwotnych ludzi był istotnie tworem symbolicznym, mogącym przedstawiać ich myśli i działalność. W podobny sposób pisał o języku włoski filozof G. Vico w 1725 roku. Jego zdaniem język jako istotny element systemu poznawczego człowieka ulegał w tym procesie subiektywizacji, ponieważ jego główną funkcję stanowił opis rzeczywistości na podobieństwo ludzi, ich przeżyć i działalności. W ten sposób pojawiały się zwroty *podnoże góry, słońce wstaje, czas się wlecze*, stanowiące przeniesienie doświadczeń człowieka w sferę poznawanej przez niego rzeczywistości (Świątek 1998, s. 31–33). W tym znaczeniu metafora personifikująca stanowi niezbędny środek rozwoju twórczej wyobraźni dziecka oraz sposób wyrażania jego ekspresji. Poniżej prezentujemy przykłady figur stylistycznych nazywanych personifikacjami wybrane z prac uczniów:

- *Czas nam się włókł* nielitościwie i niektórzy zaczęli się nudzić.
- *Lampo* [pies] natychmiast *zerwał się na równe nogi* i pobiegł w jej stronę.
- *Koralik uśmiechnął się* do mnie, a ja włożyłem go do kieszeni i wyszłem (!) na podwórko.
- Kiedy wreszcie wyszliśmy z lasu, *księżyc wszedł już na środek nieba*.
- Ten *listek* spadł z drzewa, *potłukł się* i *wszystko go bolało*.
- Dalej zobaczyłem dwa *gadające grzyby*, które *rozmawiały* o jesieni.
- *Krasnoludki* były małe jak mrówki i *rozmawiały z kwiatkiem*.
- *Religia* mojej przyjaciółki *zabrania jej* picia wina.
- Potem zobaczyłem jakieś *tańczące świetliki*.
- *Konik polny* biegał po łące, *grał na skrzypcach* i *podskakiwał* sobie.

Uczniowie rzadko posługiwali się personifikacjami (znacznie częściej w ich języku pojawiały się figury o szerszym zakresie – animizacje i animalizacje). Obrazowały one zjawiska przyrodnicze, zwłaszcza abstrakcyjne, oraz zwierzęta i rośliny działające aktywnie jak postacie ludzkie, np. *czas się wlecze, księżyc wchodzi na środek nieba, koralik uśmiecha się, listek się potłukł, rozmawiają ze sobą grzyby, krasnoludki i kwiatki, a konik polny gra na skrzypcach*. Uosobienia dzieci ożywiały i ukonkretniały przedstawiane zdarzenia, czyniąc je bardziej interesującymi, barwnymi. Metafora personifikująca nadaje wypowiedziom cechy większej ekspresywności i obrazowości.

## HIPERBOLE

Wyolbrzymienie cech, sytuacji, właściwości nazywane bywa hiperbolą lub przesadnią (gr. *hiperbole* – ‘przesada’). Trop ten polega na przesadnym przedstawieniu zjawisk, przedmiotów, wyolbrzymieniu ich cech, wyglądu i nadaniu im dużo większego znaczenia i wartości, niż posiadają naprawdę. Hiperboliczne przedstawianie zjawisk wynika z intensywności przeżyć nadawcy tekstu, jak również potrzeby znalezienia adekwatnej do odczuć formy językowej. Przesadny charakter posiadają potoczne wyrażenia i zwroty typu: *pękać ze złości, szaleć z zazdrości, morze lez, serce pęka*. Prezentowana figura retoryczna jest często stosowana w literaturze w celu stworzenia nastroju zaangażowania emocjonalnego, zainteresowania, wywołania podziwu lub humoru. Przesadnię stosowało wielu wybitnych pisarzy i poetów. Hiperboliczne rysy posiadają postacie z utworów Sienkiewicza, np. Ursus, Zagłoba i Longinus Podbipięta o znamienym herbie Zerwikaptur. Niektórzy językoznawcy i pedagodzy (por. Gąsiorek 1995, Smółka 1991) stosowanie przesadni uważają za naturalną cechę dzieci.

Tworzone przez uczniów przesadnie wynikały najczęściej z intensywności przeżyć oraz potrzeby znalezienia właściwej formy dla ich wyrażenia. Nie zawsze były to środki wyszukane, np. *wielki na trzy metry szczupak, ogromna dziura, dwumetrowy karp, największa i najcięższa ryba*. Na uwagę zasługują ciekawe określenia: *ryba gigant, gigantyczna ośmiornica, ryba olbrzym, szczupak z ogromnymi łuskami i zębami na 10 centymetrów*. Czasem były to wyrazy potoczne lub właściwie dobrane związki wyrazowe, np. *miałam pięćdziesiątnego pecha; wyleciała ryba-węgorz długa bez końca; wielki na trzy metry szczupak; rozległ się straszny hałas*.

Badani dość często tworzyli hiperbole w opowiadaniach na temat własnych, czasem niezwykłych i zbyt intensywnych przeżyć lub nietypowych doświadczeń, o których chcieli powiadomić kolegów. Świadczą o tym przytoczone niżej przykłady wypowiedzi:

- Ciągle się trzęsłam ze strachu, a *serce biło mi jak szalone*.
- Zaczęłam *potwornie krzyczeć* i czym prędzej *pędzić jak szalenciec*.
- Szybkim ruchem ręki wyciągnął *rybę giganta*.
- Był to *wielki na trzy metry szczupak*, miał *ogromne łuski* i *zęby na 10 centymetrów*.
- Jędrzek zauważył *ogromną dziurę*, przybliżył się, i zobaczył *ośmiornicę, tak gigantyczną*, że się wystraszył i wypłynął na powierzchnię.
- Drugiego dnia wybrali się nad inne jezioro, gdzie złowili *dwumetrowego karpia* i dużego pstrąga.
- To była *największa i najcięższa ryba* w jeziorze.
- Jednym słowem miałam *pięćdziesiątnego pecha*.
- Dziadku, pomóż mi, bo nie mogę sobie poradzić z *tym olbrzymem* – wrzeszczał Jędrzek jak najgłośniej.
- Z wody wyleciała *ryba-węgorz długa bez końca*.
- Nad morzem był *straszny tłum* ludzi.
- W krainie tej było dużo różnych *niesamowicie wielkich rzeczy*.
- Po drodze spotkałiśmy *zwierzęta mówiące ludzkim głosem*, bardzo *groźne rośliny* i *samogrające skrzypce*.
- Ratunku! – zaczęłam *wrzeszczeć jak opętana*.
- Nagle rozległ się *straszny hałas*.
- Dziewczynka usłyszała *okropne wrzaski* całej rodziny.
- Szedłem tak po lesie, aż tu nagle przeleciał przede mną *olbrzymi jelen* ze *wspaniałymi rogami*.

- Długo będzie pamiętać stół nakryty białym obrusem, obfitym jedzeniem i *najwspanialszą choinką z tysiącem świeczek płonących na gałęziach*.

Analiza językowo-stylistyczna środków językowego obrazowania treści wykazuje ich istotne znaczenie w procesie tworzenia wypowiedzi ekspresywnej, barwnej i oryginalnej. Zadaniem dydaktycznym nauczycieli powinno się stać wskazywanie i podkreślanie walorów plastycznych i estetycznych obrazów metaforycznych w tworzonych świadomie przez autorów tekstach oraz ukazywanie ich funkcji artystycznych. Współczesne metody edukacji dzieci wczesnoszkolnych podkreślają potrzebę integracji treści polonistycznych z innymi dziedzinami sztuki (muzyki, ruchu, gestu) w celu właściwej realizacji takich jej działań jak praca z tekstem literackim i kształcenie sprawności językowej.

### METONIMIE

Rodzaj metafory nazywanej inaczej metonimią lub zamiennią polega na użyciu zamiast nazwy właściwej innej nazwy skojarzonej – zgodnej z obiektywnym związkiem między pojęciami (zamiennosc nazw, przyczyny, skutku itp.). Metonimia jest oparta na związku skojarzonym na podstawie wymienienia autora zamiast dzieła, zamiany skutku na przyczynę lub odwrotnie. Zawsze jest to związek logiczny lub czasowo-przestrzenny. Na przykład kiedy informujemy kogoś: *lubię czytać Sienkiewicza, poznaję pióro Słowackiego, żyję z handlu*, dochodzi do zamiany nazw pewnych realnie istniejących rzeczy na inne. Można lubić *książki* Sienkiewicza, a poznawać *styl pisarski* Słowackiego, utrzymywać się *z pracy*, handlując jakimś towarem. Używanie zamienni ułatwia proces porozumiewania się przez wyodrębnienie i podkreślenie pewnych istotnych cech przedmiotu czy zjawiska. O metonimii mówimy ponadto, gdy:

- a) używa się imienia własnego zamiast nazwy pospolitej, na przykład *Mecenas* zamiast *opiekun*, *Tacyt* zamiast *historyk*;
- b) mówi się o narzędziu zamiast sprawcy, na przykład *pędzel* zamiast *malarz*, *pióro* zamiast *pisarz* czy *styl*;
- c) wskazuje się na symbol zamiast na to, co on wyraża: *wawrzyn* zamiast *sukces* (Kulawik 1994, s. 101).

Użyte przez uczniów metonimie były na ogół poprawne, ale pojawiały się rzadziej niż inne lepiej znane środki stylistyczne. Tworzono je zwykle w formie przenośnych wyrażań lub zwrotów, np.: *całe podwórko patrzyło na mnie; nie było żywej duszy; interesuje się kasą; zbiegła się cała klasa*. Jeszcze rzadziej występowały złożone konstrukcje składniowe, zawierające metonimie, np. *Zaczęli strzelać tam, gdzie popadnie, zmasakrowali całe miasto*. Zastosowane figury stylistyczne świadczą o inteligencji werbalnej dzieci: zdolności zapamiętywania, umiejętności przyswajania tego typu przenośnych wyrażań, jak również ich zastosowania w wypowiedziach pisemnych o charakterze narracyjnym. Metonimie ożywiały i ubarwiały wypowiedzi uczniów, podkreślając wyrażane emocje. Poniżej podajemy przykłady zamienni:

- Na stacji *nie było żywej duszy*.
- *Całe podwórko patrzyło na mnie* z wyrzutem.
- *Zaczęli strzelać tam, gdzie popadnie, zmasakrowali całe miasto*.
- On interesuje się przede wszystkim *kasą*.
- Na jej krzyk *zbiegła się cała klasa*.
- Chodziła i prosiła ludzi, żeby kupili zapalki, ale *nikt nie chciał nawet na nią spojrzeć*.
- Bardzo *zmartwili* się tymi *czarnymi stronami*, a młodszemu Jasiowi nawet poleciały *łyż*.

- Tatuś powiedział, że na wakacje kupi nam nowe *cztery kola*.
- Kasia chwaliła się całej rodzinie *pięknym Andersenem*.
- Moja babcia *żyła przeszłym czasem*.
- Tamtego dnia prawie *pół klasy chorowało* na grypę...

Stosowane przez uczniów metonimie nie były wyszukane ani szczególnie oryginalne, ale użyte zostały poprawnie i zgodnie z regułami gramatyki. Ich zapamiętanie i przyswojenie dokonało się prawdopodobnie dzięki pomocy otoczenia społecznego: najbliższych osób w rodzinie, rówieśników lub przez wpływ edukacji i literatury. Można podkreślić, że główną funkcją zamienni jest skupienie się na pewnych istotnych aspektach tych zagadnień, o których myślimy i które chcemy zaakcentować. Sposób stosowania tego tropu jest jednak inny niż w przypadku metafory, ponieważ mówimy o pewnej rzeczy, zastępując ją inną. Istotne jest jednak to, że stosowanie metonimii ułatwia proces komunikacji, ponieważ podstawiając część za całość, można wybrać określoną część reprezentującą całość. Aspektów tych może być wiele, dlatego wyodrębniając jedną cechę, podkreślamy tę, która jest najważniejsza w danej chwili i skupiamy się na niej, np. mówiąc o kimś: *on potrzebuje silniejszej ręki* podkreślamy istotną rolę opiekuna. Metonimie służą także rozumieniu symboliki w chrześcijaństwie i kulturze Europy, np. symbolu Ducha Świętego, przedstawianego w postaci gołębia lub gołębicy, których naturalnym miejscem przebywania jest niebo, też pojmowane metonimicznie w relacji do niebios.

#### SYNEKDOCHY

Specjalny rodzaj metonimii (zamienni), w którym występuje zależność zakresów pojęcia zastąpienego i użytego zastępczo, określane bywa synekdochą (ogarnieniem). Po łacinie pojęciu temu odpowiada *pars pro toto* – ‘część za całość’ lub odwrotnie: *totum pro parte* – ‘całość za część’. Przykładami takich wymian są: *mądra głowa* zamiast *mądry człowiek* czy *osoba*, *mieć dach nad głową* w znaczeniu *mieć dom*, *wyrzucić na bruk* rozumiane jako *wyrzucenie na ulicę*. Między zastępowanymi obiektami powinien zachodzić jakiś realny związek – dzięki niemu synekdocha pozwala wydobyć charakterystyczny element w celach emocjonalnych lub obrazowych. Stylistyka wyróżnia kilka odmian ogarnienia, polegających na użyciu nazwy części zamiast całości, gatunku w zastępstwie rodzaju, liczby określonej w miejsce nieokreślonej. Figura ta znana jest od czasów starożytności i pojawia się najczęściej w poezji, rzadziej w prozie i języku potocznym.

Zaprezentowane poniżej nieliczne przykłady świadczą o rzadkim stosowaniu tego tropu przez dzieci w początkach edukacji szkolnej. Zamiennia była wykorzystywana zazwyczaj do podkreślenia jakiegoś faktu lub ekspresywności zjawiska, które wydawało się dziecku szczególnie istotne, np.: *prosiła, by kupili choć jedną zapalke; przymykał oko na jego wybryki; patrzyły na nią wystraszone oczy; nie podniosła na mnie ręki*. Przykłady wypowiedzi uczniów z użyciem omówionego tropu:

- Chodziła od bramy do bramy i prosiła przechodzących ludzi, *by kupili choć jedną zapalke*.
- Każdy żałował, że nie kupił choćby jednego pudełka zapalek lub *nie przygarnął jej pod swój dach*.
- Mama powiedziała mi wtedy, że muszę *pilnować* tej paczki *jak żrenicy oka*.
- Lampo zobaczył, że *pociąg przejechał mu tapę*.
- Ona nigdy *nie podniosła na mnie ręki*.
- Dziadek *przymykał oko na jego wybryki*.
- Dopiero po chwili spostrzegła, że z kąta *patrzą* na nią *wystraszone oczy*.

- Przez cały dzień nie sprzedawała *ani jednej zapalki*.
- Kiedy zwiedzaliśmy muzeum, *jakiś ford* rozbił nam światło w samochodzie.
- Ojciec powiedział wtedy, że potrzebna nam jest jeszcze jedna *para silnych rąk*.
- Wydarzyło się to wtedy, kiedy *był strajk pociągów*.
- Zaglądał pod *każdy krzaczek*, pytał *wszystkich przechodniów*, ale nikt nie miał pojęcia, gdzie pies może się znajdować.

Na podstawie przykładów można zaobserwować fakt, że metafora ogarniająca dotyczy głównie zależności ilościowych, które zostały użyte zamiennie, np. części zamiast całości, gatunku, a nie rodzaju, liczby pojedynczej w miejsce mnogiej czy materiału zamiast wykonanego przedmiotu. W pracach uczniów figura ta służyła także zaakcentowaniu jakiegoś jednego, konkretnego elementu w celach ekspresyjnych lub obrazowych. Synekdocha często jest używana w mowie potocznej, kiedy mówimy, że: *potrzeba nam jakiejś mądrej głowy; mocnych rąk* lub *dobrych oczu*. Rzadziej stosowana jest w języku pisanym, pozostawiającym więcej czasu na przemyślenie faktów i dobór adekwatnego, najbardziej adekwatnego pod względem stylistycznym słownictwa.

### PERYFRAZY

Rodzajem zamienni jest również peryfraza (gr. *peryphrasis*), czyli omówienie. Używana bywa w celu określenia jakiejś cechy, czynności lub zjawiska, przedmiotu w sposób szerszy, inny lub przenośny. Może służyć ozdobności stylu i unikaniu powtórzeń tych samych wyrazów, np. Juliusz Słowacki w *Hymnie* nazywa słońce *gwiazdą ognistą*, a Mickiewicz określa tytoń *stambulskimi gorzycami*. Czasem peryfraza ma charakter aluzji lub świadomej, dowcipnej zagadki, którą powinien odgadnąć czytelnik. Omówienie sprzyja podniosłości stylu, a nawet jego pretensjonalności kosztem oszczędności słowa. Mogą je tworzyć wyrazy pozostające w metaforycznym związku lub takie, które go nie tworzą, np. *autor Pana Tadeusza, Trylogii*. We współczesnej poezji pojawia się czasem także wtedy, gdy autor sam wyjaśnia jej znaczenie, w charakterze peryfrazy objaśnionej, np. w wierszu Tadeusza Peipera pt. *Noga*, gdzie kończyzna określona jest jako *hymn z jedwabiu ponad okrucieństwem z cukru*. Peryfrazy w przeszłości porobiorowej Polski służyły często zamaskowaniu spraw, które mogły natrafić na trudności ze strony cenzury. Na przykład Mickiewicz przemycił zamaskowane rewolucyjne hasła w wielu wersach *Ody do młodości*. Niektóre z nich to:

Pryskają *nieczule lody* [...],  
Witaj, *jutrzenko swobody*,  
Zbawienia za tobą *słońce*.

Peryfraza *nieczule lody* oznacza tu reakcyjne stosunki społeczne, *jutrzenka swobody* wolność, wyzwolenie, natomiast *słońce zbawienia* nawiązuje do terrorystycznego Komitetu Zbawienia Publicznego Robespierre'a z czasów wielkiej rewolucji francuskiej.

W wypowiedziach uczniów peryfrazy pojawiały się dosyć rzadko. Dzieci ze względu na swoje niewielkie doświadczenie osobiste i językowe w tworzeniu poetyckich wyrażań i zwrotów używały omówienia w celu podkreślenia cech osoby, zjawiska lub czynności, np.: *malutkie, zielone ludziki z antenkami na głowach; zaginiony pupil, czworonożny przyjaciel; najwierniejszy przyjaciel, jakiego można sobie wymarzyć; najważniejszy człowiek w jego życiu*. Poniżej prezentujemy przykłady wypowiedzi uczniów wraz z utworzonymi przez nich peryfrazami:

- Psa Lampo można nazwać *czworonożnym przyjacielem*.
- W mrocznej piwnicy bez słońca i jedzenia, któregoś dnia *zamknęła oczy i odeszła w zapomnienie*.
- Strażacy ugasił ogień, ale niestety po dziewczynce *nie zostało nigdzie ani śladu*.
- Potem coś zahuczało, zaszumiało i zgasły pochodnie. To chyba wszyscy *dawni mieszkańcy zamku* poruszyli się i oburzyli, że im zakłócamy spokój.
- Nagle zauważyłem, że dwa *malutkie, zielone ludziki z antenkami na głowach* uśmiechają się do mnie.
- Na widok swego *zaginionego pupila* Maciek podskakiwał z radości, głaskał go i przytulał.
- Kiedy pies zobaczył *najważniejszego człowieka w swoim życiu*, skakał wokół niego, merdając ogonem.
- Nero pomimo że jest psem, to jest *najwierniejszym przyjacielem jakiego można sobie wymarzyć*.
- Nieraz przez cały dzień *nie miała niczego w ustach*.
- Brat ma też *talent do urazów nogi*, bo naciągnął ścięgno, a wiążąc but je zerwał.

Omówienia w wypracowaniach uczniów były tworzone dosyć rzadko i służyły przede wszystkim zaznaczeniu podniosłego charakteru sytuacji, jak w przykładach: *któregoś dnia zamknęła oczy i odeszła w zapomnienie; najwierniejszy przyjaciel, jakiego można sobie wymarzyć*; podkreśleniu wagi poruszanego problemu lub wprowadzeniu elementów opisu, np.: *po dziewczynce nie zostało nigdzie ani śladu; przez cały dzień nie miała niczego w ustach*. Peryfrazą jako figura stylu poważnego i uroczystego może osłabiać drastyczność wielu określeń ( *pewnego dnia zamknęła oczy i odeszła w zapomnienie zamiast umarła z głodu*), a także mieć charakter aluzji, świadomie pozostawionej czytelnikowi do odgadnięcia.

## 8.7. Myślenie metaforyczne dzieci

Myślenie obrazowe i metaforyczne uważane jest za jeden ze sposobów poznawania rzeczywistości, którym posługują się już kilkuletnie dzieci. Proces ten dokonuje się na drodze symbolicznego myślenia o rzeczywistości w toku spontanicznej działalności praktycznej, a potem zabaw tematycznych. Dziecko w czasie zabaw symbolicznych uważa stosowane do tego celu przedmioty i czynności za odpowiedniki realnych rzeczy, których obrazy pełnią określone funkcje w jego wyobraźni. Czynności zabawowe przy użyciu konkretnych przedmiotów, będących ich symbolami, można nazwać prototypowym myśleniem metaforycznym. W późniejszym okresie nazwy metaforyczne używane są coraz częściej w odniesieniu do przedmiotów, cech i czynności, z którymi dziecko styka się bezpośrednio.

M. Przetacznik-Gierowska twierdzi, że już w najwcześniejszych stadiach rozwoju mowy dzieci tworzą własne konstrukcje werbalne przez transformacje danych z języka dorosłych. Powstają wówczas wyrazy dźwiękonaśladowcze, neologizmy, złożenia i inne własne słowa, modyfikowane na miarę własnych potrzeb i możliwości. Na przykład wodzie z miodem nadaje dziecko nazwę *miodowód*, a dla określonego opakowania wymyśla nazwę *pudelko-pupa*; to, co świeci, zostaje nazwane *światlikiem*

(Przetacznik-Gierowska 1994, s. 199). Zdaniem badaczki twórcza aktywność językowa uwarunkowana jest poczuciem językowym, które można do pewnego stopnia utożsamiać ze świadomością metajęzykową. Opanowywanie wiedzy o regułach i sposobach użycia mowy wynika nie tylko z potrzeb komunikacyjnych, lecz także ekspresyjnych i ludycznych. Twórczość werbalna dzieci jest bardzo różnorodna i najczęściej dotyczy rymowanek, opowiadań, zagadek, pytań, neologizmów, bajek oraz piosenek.

W coraz bogatszej mowie dzieci starszych można wyodrębnić także wyrażenia metaforyczne o charakterze typowo poznawczym, adekwatne do sytuacji, niewiążące się z sytuacją zabawową. Pojawiają się one w różnych kontekstach i bardzo często mają charakter porównań metaforycznych tworzonych przy pomocy spójnika *jak*. Badania wielu teoretyków literatury (Kleiner 1948, Krzyżanowski 1984, Mayenowa 1974) wskazują także na poznawczy aspekt metafory i jej związek z twórczością, przedstawiając odkrywcość jako cechę myślenia metaforycznego. O rozwoju języka poetyckiego u dzieci pisał językoznawca Jan Rozwadowski w 1921 roku w dziele *O poezji w języku*. Autor dostrzegł u najmłodszych niesłychaną łatwość kojarzenia wyobrażeń, która dorosłym wydaje się niepojęta i niezrozumiała. Człowiek dorosły, o dużym doświadczeniu, nie dostrzega wielu wspólnych lub podobnych cech zjawisk, przedmiotów czy istot żywych. Dzieci, dysponujące bardzo małym doświadczeniem osobistym, wszystkie spostrzegane i poznawane w otaczającym je świecie rzeczy utożsamiają z już znanymi na podstawie ich podobnych cech i właściwości. Zjawisko to stanowi podstawę do przenoszenia wrażeń zmysłowych i cech abstrakcyjnych przedmiotów na inne w celu nadania im charakteru własnych stanów i odczuć.

Według psycholog D. Kubickiej (1994) dzieci w wieku sześciu i ośmiu lat tworzą dość oryginalne i trafne metafory, co tłumaczy autorka ich zwiększoną kompetencją językową. Dzieci starsze natomiast wytwarzają więcej nietypowych, a nawet oryginalnych przenośni, ale zbudowane przez nie figury okazują się mniej trafne. Ten typ twórczej aktywności wymaga bowiem, zdaniem autorki, odpowiedniej stymulacji ze strony nauczycieli i rodziców.

Wielu znawców problematyki twórczości metaforycznej uważa, że istnieje pozytywna zależność między rozumieniem i tworzeniem przenośni a inteligencją dziecka. Część badaczy nie potwierdza jednak i nie podziela tego poglądu. Badacze procesów twórczych (Bruner 1978, Gordon 1961, Nęcka 1987, 1995; Limont 1994) uważają myślenie metaforyczne za jedno z kluczowych zagadnień w rozwiązywaniu problemów przez dzieci. Dotyczy to głównie początkowego etapu myślenia twórczego, kiedy zadanie jest zbyt trudne i skomplikowane, aby je można było rozwiązać. Wówczas utworzona trafna metafora ułatwia rozwiązanie problemu. Podobna sytuacja może wystąpić przy zadaniach dobrze znanych, oczywistych, w których myślenie metaforyczne podsuwa nowe spojrzenie na fakty, a potem dostrzeżenie nietypowych, czasem nawet oryginalnych elementów, przyspieszających rozwiązanie problemu.

## 8.8. Metafory własne uczniów

Na szczególną uwagę w procesie rozumienia i opanowywania metafor zasługuje myślenie analogiczne, które stanowi podstawę metafory. Skutkiem obrazowego spostrzegania, często przenośnego i zupełnie nowatorskiego, są metafory własne uczniów, świadczące

o ich kreatywnych możliwościach językowych. Już Arystoteles (1988, s. 356) twierdził, że tworzenie dobrej metafory jest równoznaczne z dostrzeganiem podobieństwa w rzeczach niepodobnych. Większość badaczy uważa, że zdolność tworzenia metaforycznych skojarzeń polega na łączeniu i godzeniu dwóch różnych rzeczy na podstawie ich wspólnych cech lub relacji albo przez nasuwające się na ich temat skojarzenia. Za fundament metafory przyjmuje się (Wierzbicka 1972, Dobrzyńska 1984) powszechny system analogii, w którym prawie zawsze dochodzi do zastąpienia jednego pojęcia przez drugie. Cechą umysłu twórczego jest umiejętność dostrzegania w obserwowanych zjawiskach elementów nietypowych oraz łączenia ich w zupełnie nowe, oryginalne całości, często posiadające charakter ikoniczny.

Dostrzeganie obrazowych oraz komunikatywnych możliwości metafor wywodzi się z zaprezentowanej wcześniej greckiej tradycji myślenia opartego na poznaniu zmysłowym. Podobne stanowisko prezentował I.A. Richards (1936), wyjaśniając uniwersalność metafory właściwościami ludzkiego sposobu myślenia, które jest podstawą wielu innych procesów poznawczych. Akcentowanie przez językoznawstwo i nauki humanistyczne znaczącej roli zjawisk metaforycznych w procesie umysłowego i emocjonalnego poznania jednostki pomaga w gromadzeniu nowych doświadczeń i wartości. Według polskich badaczy języka (Okopień-Sławińskiej 1983, Markiewicz 1983, Dobrzyńskiej 1994) oraz wielu innych znawców problematyki procesy metaforyzacyjne są koniecznym warunkiem funkcjonowania języka służącego do komunikowania nieograniczonych treści semantycznych. Przejawem wielorakich działań językowych intensyfikujących procesy znaczeniowe jest przede wszystkim metafora. Zdaniem Aleksandry Okopień-Sławińskiej tworzenie sensu metaforycznego słów nie odbywa się wyłącznie na podstawie ich znaczenia podstawowego, lecz również wariantów metaforycznych. Najważniejsze jest jednak ogólne znaczenie wyrazu wraz z całym dorobkiem zmian leksykalnych. Jako przykład trudności w ustaleniu sensu dosłownego wyrazu – przeciwieństwa znaczeń przenośnych, można przedstawić warianty synonimiczne słowa *zachodzić*.

1. Po godzinie drogi *zaszła* do leśniczówki = szła i doszła do celu.
2. Słońce *zaszło* = schowało się, znikło.
3. Po tegorocznej powodzi woda *zaszła* aż pod próg domu = przybyło jej, rozprze-strzeniła się.
4. *Zaszła* do niej na chwilę = wpadła, wstąpiła, odwiedziła ją.
5. *Zaszedł* jej drogę znieca = przeciął drogę, znalazł się na jej drodze.
6. *Zaszła* w życiu wysoko = wiele osiągnęła.
7. Od tej pory *zaszły* duże zmiany = zdarzyły się, miały miejsce, zaistniały.
8. Sprawy *zaszły* za daleko = rozwinęły się do tego stopnia, osiągnęły taki stan, rozwój.
9. *Zaszła* w ciążę = stała się brzemienną, poczęła dziecko.
10. Okulary *zaszły* parą = pokryły się, powlekły się, para pojawiła się na ich powierzchni.
11. Poły płaszcz *zachodziły* na siebie = nakładały się na siebie, leżały na sobie.
12. *Zachodziła* w głowę, co się z nim stało = myślała, zastanawiała się, starała się dociec.

Zdania te zaczerpnięte zostały ze słownika W. Doroszewskiego (1958–1969), gdzie opatrzone były odpowiednim kwalifikatorem informującym o znaczeniu dosłownym lub przenośnym wyrazu. Jako znaczenia przenośne uznane zostały wypowiedzenia o *zachodzącym słońcu*, *zachodzeniu dokądś w życiu*, ale także *zachodzeniu zmian, spraw, wody*, o *zachodzeniu parą*, *zajściu do kogoś*. A. Okopień-Sławińska (1983, s. 29–31) uważa, że trudno jest ustalić znaczenia podstawowe i dosłowne oraz metaforyczne wyra-

zu, ponieważ są one wzajemnie powiązane w sposób wielokierunkowy i niejednoznaczny. Można je określić jako rozległą skalę zjawisk wciąż zmieniających się i rozrastających w zależności od potrzeby i pełnionych funkcji. Pojęcie metafory należałoby, zdaniem autorki, zdefiniować jako

wyrażenie o pozornej niespójności semantycznej, wypróbowujące nową łączliwość kontekstową i w ten sposób pobudzające mechanizm znaczeniowtórzczy. Wyrażenie takie pozostaje metaforą do czasu, kiedy stanie się automatycznie rozumianą znaczeniową skamieliną, wchodzącą do stałego semantyczno-leksykalnego zasobu języka (tamże, s. 38).

W dorobku języka takie skamieliny tworzą znaczną jego część, dlatego podział na mniej lub bardziej utarte wyrażenia przenośne albo prozaiczne i poetyckie jest bardzo trudny do ustalenia. Sam proces metaforyzacji wydaje się nie mieć granic ani ustalonych reguł.

W procesie tworzenia i rozumienia każdej wypowiedzi, w tym także metaforycznej, bardzo ważna jest wiedza o rzeczywistości, czyli znajomość zjawisk, sytuacji aktu mowy, wspólnoty kulturowej i narodowej oraz wiedza indywidualna, której rolę podkreśla językoznawca Renata Grzegorzyczkowa (2001, s. 153). Jej zdaniem, potrzebna jest w tym celu

elementarna, schematyczna wiedza o świecie, oparta na doświadczeniu ogólnoludzkim, o typowych sytuacjach, która pozwala nadawcy pomijać pewne szczegóły w komunikacie, w nadziei, że odbiorca sam je zrekonstruuje, zachowując w ten sposób spójność tekstu, np. *Rano już zauważono dym, ale pożar ugaszono dopiero wieczorem*. To, że dym był objawem ognia, jest założone na podstawie wiedzy o świecie.

W związku z tym wydaje się słuszne wyjaśnianie i oparcie procesów metaforyzacyjnych na wspólnej dla nadawcy i odbiorcy znajomości świata, cech denotowanych przez słowa przedmiotów, jak również powszechnych sądów na ich temat. Tworzenie i rozumienie sensu wypowiedzi, a zwłaszcza metafor, dotyczy wykorzystywania dostrzeżonych podobieństw przedmiotów, zjawisk i sytuacji. O mechanizmie tworzenia metafory pisze w podobny sposób T. Dobrzyńska (1994, s. 15):

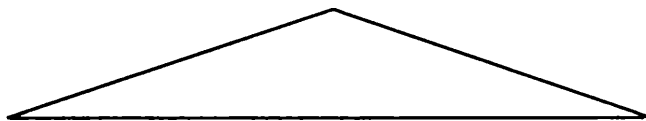
nadawca chce przekazać informację na temat jakości przedmiotu swojej wypowiedzi; nie znajduje w kodzie językowym gotowych środków na wyrażenie tej jakości i swojego do niej stosunku; stara się tę jakość wyrazić w sposób pośredni, wykorzystując fakt, że podobne jakości przypisywane są – o czym powszechnie wiadomo – pewnym innym przedmiotom.

Dobra metafora musi zatem pobudzać aktywność odbiorcy, informować, a przede wszystkim akcentować swoją sensowność i spójność gramatyczno-leksykalną. Mechanizm myślenia metaforycznego opartego na analogii został wykorzystany także w metodzie synektycznej, akcentującej dostrzeganie nowych jakości i wartości w znanych strukturach lub tworzenie innych, oryginalnych znaczeń w procesie rozwiązywania nowych problemów i zadań.

Zdaniem psycholingwistów (Przetacznik-Gierowskiej 1993, 1994; Kielar-Turskiej 1988, 1989; Kubickiej 1991) dziecko posiada zdolność swobody skojarzeń, przejawiającą się w tworzeniu oryginalnych tropów językowych, opanowywaniu ich znaczeń i przyswajaniu nowych pojęć w toku swobodnej wypowiedzi. Środki obrazowe świadczą o zdolnościach twórczych, a także znacznym rozwoju stylistycznych sposobów przekazywania treści, zdobytych dzięki własnym doświadczeniom, emocjom i przemyśleniom.

W celu dokładniejszego objaśnienia istoty metafor można je zaprezentować w sposób graficzny w postaci trójkąta metaforycznego. Może to być zdanie z wypracowania ucznia: *Wszędzie tworzyły się deszczowe róże*. Desygnatem pojęcia róży jest roślina ozdobna o pięknych, barwnych kwiatach, stanowiąca temat metafory, zaś nośnikiem jest określenie *deszczowe*. Całość tworzy wyrażenie metaforyczne o odmiennym znaczeniu, podkreślającym piękno i delikatność kształtu utworzonego z kropeł padającego deszczu.

*deszczowe róże*



róża,  
roślina ozdobna o pięknych,  
barwnych kwiatach

przykład pięknego i delikatnego  
kształtu utworzonego  
z kropeł deszczu

Rys.8.2. Trójkąt metaforyczny wyrażenia *deszczowe róże*

Zgromadzone przykłady wypowiedzi wraz z metaforami pozwalają przypuszczać, że uczniowie posługują się przenośniami z zamiarem zaakcentowania określonych treści wypowiedzi (podkreślenia ich dobitności, uzyskania efektu niezwykłości, wyjątkowości), w celach estetycznych oraz dania wyrazu własnym przeżyciom i emocjom. Do najbardziej oryginalnych metafor własnych można zaliczyć: *deszczowe róże*, *kamień szczęścia*, *mroczny las duchów*, *szybę zła*, *wielkiego pluszowego misia mądrości*, *rozweselającą czekoladę*, *niezwykły kamień radości*, *ściskające się serce*, *Cudowne Ciastko Zapomnienia*, *szalony żywiol*, *światlistą łakę*. W wypracowaniach dość często występowały także metafory potoczne, umożliwiające myślenie ikoniczne o sprawach abstrakcyjnych, czasem trudnych do zakomunikowania, np. *tańczyć na rzesach*, *wytrzepotać skrzydłami księgę*, *rosnąć jak na drożdżach*, *śnieżna pierzyna*, *myśleć przenikliwie*. Jako egzemplifikację twórczych zdolności językowych dzieci zaprezentowano metafory utworzone przez nie w czasie komponowania wypowiedzi. Proces konstruowania opowiadań przebiegał w sposób nieskrępowany w życzliwej atmosferze sprzyjającej pracy twórczej uczniów. Poniżej prezentujemy wybrane przykłady metafor:

- Wszędzie tworzyły się *deszczowe róże*.
- Byłby to *kamień szczęścia*.
- Musiała przejść przez *mroczny las duchów* i bardzo się bała, ale nie opuszczała jej myśl, że może uda jej się uratować Jasia.
- Ludzie *tańczyliby na rzesach*, a czas *szedłby do tyłu*.
- Zawsze w domu byłaby *czekolada rozweselająca*, żeby nikt nie był smutny.
- W szkole znajdowałby się *wielki pluszowy miś mądrości*.
- Najpierw szedłem przez *pustynię tajemnic*.
- Wyczarowałabym *niezwykły kamień radości*.
- Pani dała mi *Cudowne Ciastko Zapomnienia*, a kiedy je zjadłam, zapomniałam o Kayu.
- W wieży zobaczyłam Kaya na końcu korytarza i chciałam tam szybko dojść, ale była tam *niewidoczna szyba zła*, którą mógł skruszyć tylko płatek śniegu.
- Niespodziewanie wytoczyły się z niego [worka] cztery *małe, puchate kuleczki*.

- *Pozostale dzieci stały i patrzyły jak szalony żywiól uśmierca ich rodzeństwo.*
- *Byłaby to niewielka, mogąca zmieścić się w dłoni, muszla koloru duszy jej posiadacza.*
- *Wszystko wokół przykryte było śnieżną pierzyną.*
- *[Dzieci] na koniec roku szkolnego mogłyby dostać magiczny dyplom ze Złotym Pa-skim Ocen oraz Perłowe Księgi Baśni i Bajek.*
- *Chmurka poleciała ze mną na dół. Potem my popłynęliśmy na niej bardzo daleko, na jakąś świetlistą łakę.*
- *W mojej rodzinie obdarowałabym wszystkich Złotym Uśmiechem, aby byli szczęśli-wi i uśmiechnięci.*
- *Zamek ten był tak zimny jak ona sama, ponieważ jej serce było jak bryła lodu.*

Liczne środki metaforyczne w tekstach uczniowskich świadczą o dużych uzdolnie-niach werbalnych, pomysłowości i oryginalności myślenia, a także umiejętnym wyko-rzystaniu ich w kontekście wypowiedzi. Dotyczy to takich tropów jak: epitety, porów-nania, onomatopeje i metafory. Wypowiedzi twórcze z wyrażeniami metaforycznymi nie ograniczały myślenia dzieci, a nawet je pobudzały, ponieważ rozwijały ich uczuciowość i wyobraźnię. Treści przenośni koncentrowały się przeważnie wokół ich własnych do-świadczeń, przygód, wydarzeń z życia codziennego oraz tekstów związanych z lekturą, które były godne zaprezentowania. Obejmowały też różnorodne ważne myśli i uczu-cia poruszające dzieci bardzo głęboko, nawet osobiste przeżycia.

Zgromadzone prace reprezentowały nie tylko pewien uzyskany zasób wiedzy o świe-cie, ale były także świadectwem kreatywnych możliwości językowych oraz poziomu roz-woju świadomości metajęzykowej uczniów. Zdaniem lingwistów (Dobrzyńska 1994; Rittel 1993; Grabias 1994) większość stosowanych środków stylistycznych świadczy o posiada-niu znacznej kultury językowej, złobytej głównie w środowisku społecznym. Na pew-no znaczącą rolę odgrywa również szkoła i inne instytucje społeczno-wychowawcze, które powinny wprowadzać dziecko w świat wyobraźni, nadającej wyrazom nowe znaczenia, a czasem nawet przesuwałcej dotychczasowe punkty widzenia. Takie działania prowa-dzą do rozwijania umiejętności tworzenia nowych, pomysłowych związków wyrazowych: neologizmów, epitetów, porównań, metafor i innych środków poetyckich. Można w tym miejscu zauważyć, że przenośnie i inne figury stylistyczne umożliwiają nowe spojrzenie na życie oraz doświadczenia związane z otaczającą nas rzeczywistością, ponieważ sposób spostrzegania świata jest zawsze odzwierciedleniem naszej kultury i wyuczonego sposo-bu myślenia. Według znawców zagadnień metaforycznych o każdej sytuacji, rzeczy czy zjawisku, zwłaszcza abstrakcyjnym, myślimy w sposób metaforyczny.

W rzeczywistości widzieć coś poza metaforą można jedynie posługując się inną metaforą. Wygląda na to, że zdolność pojmowania doświadczeń za pośrednictwem metafory jest ko-lejnym zmysłem jak wzrok, dotyk czy słuch, a metafora dostarcza jedyne go sposobu po-strzegania i doświadczania znacznej części świata rzeczywistego. Metafora jest takim samym i równie cennym elementem naszego funkcjonowania, co zmysł dotyku (Lakoff, Johnson 1988, s. 266).

Konkludując, można stwierdzić, że najlepiej znane i stosowane przez dzieci były trafne określenia nazw, czyli epitety (najczęściej zwykle, rzadziej metaforyczne), utar-te związki frazeologiczne oraz wyrazy i wyrażenia potoczne nabyte w danym środowi-sku społeczno-kulturowym. Mniej natomiast używano neologizmów, porównań, wyrażeń przenośnych i metafor oryginalnych. Wykorzystane środki stylistyczne wpływały na dy-namiczność i plastyczność wypowiedzi oraz ekspresję wypowiedzi. Ze względu na wa-

lory obrazowe i emocjonalne języka prace stały się bardziej atrakcyjne, były chętnie czytane i doskonalone przez zespoły uczniów. Spośród wszystkich rodzajów używanych metafor tylko sporadycznie wykorzystywały dzieci takie ich rodzaje, jak: metonimia, synekdochy, animizacje i animalizacje, personifikacje, hiperbole, peryfrazy. Można to tłumaczyć małym doświadczeniem językowym, indywidualnym zróżnicowaniem zdolności twórczych uczniów, niedoskonałością systemu dydaktycznego, a także niewielką sprawnością czytelnictwem.

## 8.9. Błędy językowe uczniów

Analiza tekstów wypowiedzi dzieci pozwoliła zaobserwować ich sprawności językowe i ujawnić najistotniejsze trudności w procesie tworzenia tekstu, w tym także główne błędy i ich rodzaje. Pojęcie błędu językowego zostało zdefiniowane m.in. w *Encyklopedii języka polskiego* (1994, s. 33) przez W. Pisarka, jako

nieświadome odstępstwo od normy językowej, usankcjonowanej zwyczajem językowym i poczuciem językowym środowisk uznanych społecznie za użytkowników kulturalnej odmiany danego języka narodowego i w takim znaczeniu było przez nas pojmowane. Przyczyną powstawania błędów u dzieci w wieku wczesnoszkolnym jest na ogół słaba znajomość ogólnej odmiany języka, nieutrwalone nawyki poprawnościowe oraz brak troski o mowę i pisownię.

Skomplikowany charakter błędów językowych sprawia, że najczęściej dzieli się je ze względu na podsystemy języka, którego dotyczą. Ze względu na zakres normy, którą powinny uwzględniać, wyróżnia się takie ich rodzaje, jak: leksykalne, gramatyczne, frazeologiczne i stylistyczne. Ze względu na stopień trudności problematyki i jej wagę często wyodrębnia się z zagadnień gramatycznych składnię. Do błędów językowych zalicza się również błędy ortograficzne i interpunkcyjne, jako odstępstwo od obowiązujących norm pisowni, których charakter dotyczy nie tylko zwyczaju społecznego, lecz także przepisów uchwalanych przez odpowiednie instytucje.

Badania pisemnych wypowiedzi wykazują, że największe trudności mieli uczniowie z konstrukcją zdań hipotaktycznych, stosowaniem w nich interpunkcji oraz zapisem ortograficznym. Na drugim miejscu uplasowały się błędy z zakresu budowy zdań współrzędnie i wielokrotnie złożonych oraz leksykalne: powtórzenia wyrazów, stosowanie słownictwa potocznego, zniekształcanie i kontaminacja utartych związków frazeologicznych i metaforycznych, przejeżdżenie, opuszczanie liter. Stosunkowo mało usterek wystąpiło w formach fleksyjnych wyrazów, tworzeniu zdań z imiesłowami i innych. Poniżej prezentujemy typowe przykłady błędów leksykalnych, gramatycznych, frazeologicznych i składniowych.

### 8.9.1. Błędy słownikowe

Błędy leksykalne powstają najczęściej wówczas, gdy uczniowie nie znając właściwego leksemu, np. rzeczownika abstrakcyjnego, używają podobnego pod względem znaczenia lub budowy słowotwórczej. Na przykład piszą: *ona zna dużo humorów* zamiast *dowcipów*; *(pies) jest bardzo przytulny* zamiast *miłutki*, *puszysty*; *Adele znalazła kulą-*

cego Lampo zamiast kulawego czy kulejącego. Przyczyną ich powstania może być niedokładne rozumienie znaczenia wyrazu i sprawdzanie go w kontekście albo próba stworzenia nowego czyli neologizmu według poznanych zasad gramatycznych, w związku z nieznaną adekwatną nazwą. Przede wszystkim jednak dzieci nie zdają sobie sprawy z braków i obowiązujących norm językowych, dlatego często posługują się wyrazami z mowy potocznej, np. zaimkami względnymi *jak*, *co* zamiast poprawniejszych *kiedy*, *gdy*, *czego*; stosują nieuzasadnione powtórzenia wyrazów i wyrażeń oraz nadużywają spójnika *i*. W analizowanych pracach uczniów błędy słownikowe stanowiły dość liczną grupę. Poniżej prezentujemy przykłady wybranych błędów słownikowych.

- *Jest on [pies] bardzo przytulny, ma puszystą sierść, a gdy śpię, on rano wskakuje na łóżko i liże mnie po ręce* – zamiast: *Jest on bardzo miutki lub puszysty...*
- *Maciek jest sympatyczny, ale nie ma zbyt uporządkowanego pokoju* – zamiast: *...nie ma posprzątanego pokoju.*
- *Ona jest wyjątkową dziewczynką, zna dużo humorów i siedzimy w jednej ławce* – zamiast: *...zna dużo dowcipów...*
- *Po jakimś czasie mała Adele znalazła bardzo kulącego Lampo* – zamiast: *kulawego lub kulejącego Lampo.*
- *Weszliśmy znowu pod górę i potem weszliśmy do zamku, a tam wyskoczył duch z mieczem w rękę.* (Powtórzenia wyrazu *weszliśmy*).
- *Jak coś do niego mówię, to on słucha i nie robi tego, c o nie wolno* – zamiast: *...nie robi tego, czego nie wolno.* Błąd ten można też uznać za składniowy – może on wynikać z nieznaności syntaktyki.
- *Książę rozpoczął rozbudowę swojego zamku, a później rozbudowę swojego miasta.* (Powtórzenia słów *rozbudowę swojego*).
- *Księżniczka poszła do sklepu i kupiła młotek i pędzel do remontu zamku.* (Powtórzenia spójnika *i*).
- *Klaudia jak była mała miała zabieg na oczy* – zamiast: *Klaudia, gdy była mała...*
- *Jak byłem w wakacje u cioci, to chodziłem często do lasu z kuzynem* – zamiast: *Gdy byłem w wakacje u cioci...*

Przykłady wypowiedzi wykazują, że uczniowie dość często używają nieadekwatnych nazw rzeczowników, określeń zwierząt i rzeczy (*humory-dowcipy, przytulny pies, kulący Lampo*), stosują nieuzasadnione powtórzenia, a także potoczne wskaźniki zespolenia. Przyczyn takiego stanu rzeczy należy upatrywać w dość ubogim jeszcze zasobie leksykalnym, trudnościach w rozumieniu i wykorzystaniu słownictwa abstrakcyjnego oraz nie zawsze właściwej i systematycznej pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczycieli. Dotyczy to w szczególności nieuwzględniania odpowiednich dla propedeutycznego szczebla nauki zasad, np.: indywidualizacji, stopniowania trudności, aktywności, systematyczności oraz znajomości podstawowych reguł ortografii polskiej, jak również dostosowanych do wieku i możliwości, atrakcyjnych dla dziecka metod nauczania. Ważne jest także wykorzystanie zainteresowań uczniów, proponowanie ciekawych treści nauczania i atmosfera sprzyjająca pracy twórczej.

### 8.9.2. Błędy gramatyczne i stylistyczne

W procesie nauczania języka polskiego dzieci wczesnoszkolnych pojawiały się dosyć często błędy gramatyczne. Piszą na ich temat tacy dydaktycy i badacze języka, jak: M. Nagajowa (1985), E. Polański (1982), J. Malendowicz (1974), H. Małkowska-

-Zegadło (1983), K. Gąsiorek (1991), M. Bober-Pelzowska (1983). Przyczyna powstania tych błędów jest dosyć złożona i tkwi w środowisku społeczno-kulturowym, oddziaływaniach dydaktyczno-wychowawczych szkoły, jak również i w samym uczniu. W wielu opracowaniach metodycznych i podręcznikach poświęca się ćwiczeniom językowym tego typu dużo uwagi, ale efekty pracy wciąż nie są w pełni zadowalające.

Uczniowie często popełniali błędy w zakresie niezgodności podmiotu z orzeczeniem w kategorii rodzaju, np. *dzieci podziękowali, uczniowie podziękowały; poznaliśmy się jak miałyśmy cztery lata; ja z koleżanką poszliśmy nad rzekę; my [Paulina] z cicią poszliśmy pływać*, w wyniku nieopanowania deklinacji rzeczowników oraz wskutek użycia niewłaściwego przypadku zaimka, np. *Tą rodzinę nie zamienilbym...* zamiast *tej rodziny nie zamienilbym*. Rzadziej występowały błędy w odmianie trudniejszych wyrazów, np. rzeczownika chłopiec (*chłopcowi* zamiast *chłopcu*), oraz stosowaniu niepoprawnej formy czasownika *szłem* zamiast *szedłem*.

Bardzo rzadkim, a nawet wyjątkowym zjawiskiem były wyrażenia gwarowe uczniów (*poszliśmy, zajechaliśmy, weszliśmy*). Stosunkowo mało błędów popełniły dzieci w zakresie systemu stylistycznego, np.: *Ania z powrotem wracała; śpiesząc się za grupą, z pośpiechu zapomniał*. Poniżej prezentujemy przykłady popełnionych przez uczniów błędów gramatycznych:

- *Dzieci podziękowali jej pięknie i odeszły* – zamiast: *Dzieci podziękowały jej* (Niezgodność podmiotu z orzeczeniem w kategorii rodzaju).
- *Pewnego pięknego dnia ja z koleżanką poszliśmy nad rzekę* – zamiast: *ja z koleżanką poszedłem nad rzekę*.
- *Wtedy Ania z powrotem wracała i szukała tego plecaka* – zamiast: *z powrotem szukała lub z nowu wracała i szukała*
- *My [Paulina] z cicią poszliśmy pływać* – zamiast *poszłyśmy pływać*.
- *Tą rodzinę nie zamienilbym na żadną inną* – zamiast: *Tej rodziny nie zamienilbym na żadną inną*.
- *Angelika spytała mnie, czy będziemy siedzieli w jednej ławce, a ja odpowiedziałam: dobrze* – zamiast: *czy będziemy siedziały w jednej ławce*.
- *Szłem sobie ze swoim bratem Mateuszem i napotkaliśmy kuzynów* – zamiast: *Szedłem sobie* (Błędna forma czasownika: *szłem*, stosowana na wzór żeńskiej *szłam*).
- *Jacek śpiesząc się za grupą z pośpiechu zapomniał zabrać kurtki* – zamiast: *Jacek śpiesząc się, zapomniał zabrać kurtki lub Jacek z pośpiechu zapomniał zabrać kurtki*.
- *Chłopcowi zabrakło odwagi* – zamiast: *Chłopcu zabrakło odwagi*.
- *Poznaliśmy się, jak miałyśmy cztery lata* – zamiast: *Poznałyśmy się, jak miałyśmy*.
- *Gdy już zajechaliśmy do hotelu, to poszliśmy rozpakować się* – zamiast: *Gdy już zajechaliśmy do hotelu, to poszliśmy* (gwarowe formy czasowników osobowych dokonanych).
- *Mama, tata i ja przebraliśmy się w stroje kąpielowe i weszliśmy do wody* – zamiast: *przebraliśmy się w stroje kąpielowe i weszliśmy do wody*. (Wyrażenia gwarowe).

### 8.9.3. Błędy frazeologiczne

Błędy frazeologiczne występowały w pracach uczniów sporadycznie i polegały głównie na kontaminacji lub nieuzasadnionych modyfikacjach typowych związków wyrazowych, np.: *mówić po ludzkim języku, kolejarz z drżącą ręką, poszedłem w celu, by odetchnąć świeżym powietrzem*. Zmiany te polegały często na skracaniu lub roz-

wijaniu związków albo używaniu ich w niewłaściwych połączeniach – *nasza przyjaźń powiększyła się, Lampo wykonał bohaterski czyn, babcia jest trochę gruba [...], a na dodatek jest najmilszą babcią*. Przekształcenia semantyczne tego typu, jeśli nie są dokonywane z wyczuciem, prowadzą do wykoślenia stylistycznych. Poniżej prezentujemy najważniejsze przykłady tego rodzaju błędów.

- *Poznałem go w zerówce, chociaż nasza przyjaźń powiększyła się dopiero w drugiej klasie* – zamiast: *nasza przyjaźń wzrosła, utrwaliła się*.
- *Dziwne stworzenia umiały mówić po ludzkim języku, więc porozmawialiśmy z nimi, były bardzo miłe i mądre* – zamiast: *umiały mówić w ludzkim języku lub po ludzku*.
- *Lampo wykonał bohaterski czyn, ratując małą Adele* – zamiast: *Lampo dokonał bohaterskiego czynu, ratując małą Adele*.
- *Moja babcia jest trochę gruba i lubi jeść, a na dodatek jest najmilszą i najwspanialszą babcią na całym świecie* – zamiast: *trochę za gruba*.
- *Kolejarz z drżącą ręką otworzył drzwi* – zamiast: *Kolejarz drżącą ręką otworzył drzwi*.
- *Pewnego wieczoru poszedłem ze swoim psem Azorem, w celu, by odetchnąć świeżym powietrzem* – zamiast: *poszedłem ze swoim psem Azorem, by odetchnąć świeżym powietrzem lub w celu odetchnięcia świeżym powietrzem*.

Można przypuszczać, że przyczyną powstania wielu błędów było niezrozumienie znaczenia określonych związków wyrazowych przez dzieci, słabe utrwalenie poprawnego ich brzmienia, a czasem pisowni. Inną przyczynę stanowiła nieumiejętność właściwego ich użycia w kontekście wyrazowym. Zainteresowanie uczniów czytaniem lektury mogłoby wpłynąć na pożądane zmiany, ponieważ na tym etapie nauki dziecko nie posiada jeszcze utrwalonych wzrokowo poprawnych wzorów pisma.

#### 8.9.4. Błędy składniowe

Występujące w wypowiedziach błędy składniowe dotyczyły takich trudności uczniów, jak: nieumiejętność poprawnej budowy zdań pojedynczych i złożonych, powtarzanie wyrażień i zwrotów, a także identycznych konstrukcji składniowych oraz niewłaściwego użycie imiesłowowego równoważnika zdania (anakolut). Z niezajomości zasad składniowych wynikały także błędy w interpunkcji.

Badania wykazały, że największe trudności mieli uczniowie z konstrukcją zdań hipotaktycznych i parataktycznych, stosowaniem w nich interpunkcji, a także poprawnym zapisem ortograficznym. Na drugim miejscu uplasowały się błędy w zakresie umiejętności zamykania myśli w granicach zdania oraz budowy zdań wielokrotnie złożonych. Mniejsze trudności wystąpiły w konstruowaniu treści przedstawianych wydarzeń oraz ich logicznej kompozycji. Znacznie wzrosła natomiast liczba zdań pojedynczych rozwiniętych, a także podrzędnie i wielokrotnie złożonych.

Poniżej przytaczamy typowe przykłady błędnie tworzonych konstrukcji składniowych: para- i hipotaktycznych, jedno- i wieloczłonowych; potoków zdań oraz ciągów zdań luźno powiązanych, nieuporządkowanych logicznie i składniowo.

- *Tak pływając sobie, nagle zaczęło padać i musieliśmy szybko wychodzić z wody i iść do domu* – zamiast: *Kiedy tak pływałeś sobie* – Wypowiedzenie z imiesłowowym równoważnikiem zdania – zmiana podmiotu w zdaniu bez zastosowania odpowied-

niej formy czasownika powoduje powstanie anakolutu. Całość wypowiedzi stanowi potok składniowy.

- *Biegając przez trawnik, wypadł mi z plecaka worek ze śniadaniem* – zamiast: *Kiedy biegł przez trawnik* lub *Biegając przez trawnik, zauważył, że* – Błąd analogiczny do omówionego wyżej.
- *A ja zanurkowałem i pod wodą zobaczyłem meduzę i widziałem też różne rośliny i ryby.* Uczeń ma znaczne trudności z zamykaniem myśli w granicach zdania. Występuje tzw. potok składniowy.
- *Przypomniałem sobie, że dzisiaj są mamy urodziny. Więc postanowiłem iść po kwiaty do kwiaciarni kosztowało mnie to dużo, ale kupiłem. Gdy zaszłem do domu, kwiaty przemówiły do mnie ludzkim głosem: chcesz, możemy cię zabrać do krainy kwiatów odpowiedziałem, że tak* – Uczeń ma trudności z zamykaniem myśli w granicach zdania. Wypowiedzenia: *Kosztowało mnie to dużo, ale kupiłem* oraz *odpowiedziałem, że tak* – powinny być wydzielone. Wystąpił tu także błąd w rozpoczynaniu zdania drugiego od spójnika *więc*, łączącego zdanie współrzędnie złożone wynikowe, oraz niepoprawna (choć bardzo rozpowszechniona) forma czasu przeszłego czasownika *iść*. Niektórzy chłopcy używali formy *szłem, poszłem* na wzór żeńskiej odmiany *szłam, poszłam*.

Specyficzną trudność sprawiało dzieciom stosowanie mowy niezależnej, czyli tzw. dialogu. Uczniowie nie umieją zastosować w takim przypadku właściwej formy czasownika ani znaków interpunkcyjnych. Często przechodzą w tym samym zdaniu z formy niezależnej do zależnej i odwrotnie, myląc równocześnie interpunkcję. Trudności te pogłębia fakt, że w programach nie ma odpowiednich zaleceń, a w podręcznikach brak ukierunkowanych ćwiczeń, które ułatwiałyby nauczycielowi pracę. O błędach tego typu świadczą poniższe przykłady:

- *Królowa zawołała nadwornego i powiedziała: jeżeli jest to kwiatek to muszę go znać, nagle wtrącił się nadworny ależ królowo mamy przecież spis lokatorów i nie ma osoby z kolcami i na dodatek cały zielony. Cisza powiedziała królowa musi być. W drzwiach stanął wielki kaktus królowa przywitała się z nim i ugościła go smakołykami.* – Uczennica ma poważne trudności z zamykaniem myśli w granicach zdania, stosowaniem mowy niezależnej, a także znaków interpunkcyjnych. Nie umie wydzielać zdań składowych w zdaniu złożonym, tworzy potoki składniowe, np. *nagle wtrącił się nadworny ależ królowo mamy przecież spis lokatorów i nie ma osoby z kolcami i na dodatek cały zielony*.
- *W domu, gdy była noc to jedna z róż wyszła i powiedziała do bratka i do wszystkich kwiatów: kto jest za tym żeby nie brać bratka na bal. Kwiaty zgodziły się, ale jeden z kwiatów nie był za tym, żeby nie zabrać bratka na bal. [...] Królowa róż była za innym zdaniem i powiedziała: za to że nie byłaś za mną to zostaniesz z bratkiem tu i nie pójdziesz z nami na bal.* – Uczennica ma trudności z używaniem mowy niezależnej i oddzielaniem przecinkami zdań składowych w zdaniach złożonych. Stosowany przez nią ciąg wypowiedzeń przyjmuje postać potoku składniowego. Występują także powtórzenia wyrazów, np. *kwiaty* oraz zwrotów: *jest za tym, żeby nie brać bratka na bal*. W zdaniu: *Królowa róż była za innym zdaniem* wystąpił błąd frazeologiczny – poprawny zwrot powinien brzmieć: *królowa była innego zdania*.
- *A potem ja i brat znaleźliśmy drzewo co wolno się na nim huścić, a potem poszliśmy sobie siadnąć i powoli zaczęliśmy zbierać kwiatki i liście zielone i żółte, a potem już*

*wyszliśmy z lasu.* – Uczeń nie potrafi zamykać myśli w granicach zdania, używa potoku składniowego. Powtarza także identyczne struktury składniowe i całe zespoły wyrazów. W jego wypowiedzi pojawia się dodatkowo błąd leksykalny – gwarowy czasownik *siadnąć* zamiast poprawnego *usiąść*.

Mimo iż w pracach uczniów systematycznie zwiększała się liczba poprawnych wypowiedzi, to w dalszym ciągu pozostawały one wiele do życzenia, ponieważ wzrastała też długość tekstów. Poznanie rodzajów błędów popełnianych przez uczniów ukazywało nam konkretne, ważne w rozwoju mowy dziecka problemy, które należało systematycznie likwidować. Po rocznej pracy częściowa ich eliminacja podniosła ogólną sprawność językową oraz zwiększyła precyzję i komunikatywność wypowiedzi. Znacznie rzadziej występowały błędy gramatyczne i interpunkcyjne, kontaminacje i usterki z zakresu łączliwości frazeologicznej. Ich wyodrębnianie i wyjaśnianie potwierdziło, że uczniowie w wieku wczesnoszkolnym mają duże trudności z tworzeniem dłuższych wypowiedzi, przeważnie o charakterze narracyjnym, zarówno od strony językowej, jak i treści. U niektórych uczniów są bardzo poważne i wymagają intensywnej pomocy ze strony nauczycieli i rodziny. W wypowiedziach uczniów występowały coraz częściej zdania złożone, a wśród nich także złożone współrzędnie. Rzadszymi konstrukcjami były zdania podrzędnie i wielokrotnie złożone oraz wieloczłonowe. Bardzo rzadko występowały w wypowiedziach dzieci wiejskich wyrazy gwarowe, w tym formy czasu przeszłego: *zajechaliśmy, poszliśmy, zrobiliśmy* w miejscu prawnych: *zajechaliśmy, poszliśmy, rozpakowaliśmy*. Obok nich występowały w tym samym tekście także poprawne formy czasowników, np. *kupiliśmy, zrobiliśmy, zjedliśmy, przyszliśmy*, co świadczy o nieopanowanych w pełni podstawowych zagadnieniach z zakresu poprawności gramatycznej.

## 9. Wnioski i uogólnienia

Przedmiotem zainteresowań autorki niniejszej rozprawy była stymulacja kreatywności językowej przez zastosowanie ekspresji werbalnej uczniów, elementów metody synektycznej oraz odpowiednich zadań i ćwiczeń. Szkoła jako główne miejsce zorganizowanego i systematycznego kształcenia powinna szczególnie dbać o rozwój potencjału twórczego, a nie (jak często się zdarza) mimowolnie hamować spontaniczną aktywność i twórcze postawy dzieci. Nauczyciel jako organizator i inicjator procesu dydaktyczno-wychowawczego powinien być aktywny, kompetentny i otwarty na ciekawe oraz oryginalne pomysły. Często jednak podświadome zachowania pedagogów i rodziców, ich rutynowe podejście do możliwości nauczania przez twórcze działanie oraz stymulację zdolności umysłowych, nie pozwalają dzieciom na osiągnięcie sukcesu. Pobudzanie zdolności twórczych, zwłaszcza o charakterze dywergencyjnym, wyzwala aktywność werbalną, a także wspomaga ogólny rozwój intelektualny, który w przyszłości powinien być rozwijany wraz z doskonaleniem wszystkich sfer osobowości.

Zainteresowanie społeczne rozwojem kreatywności to nie tylko wykorzystanie potencjału twórczego obywateli w celach ekonomicznych, ale przede wszystkim ważne ze względów humanistycznych zadanie społeczne. Jak twierdzą znawcy problematyki kreatywności, nie można w pełni rozwijać osobowości bez działalności twórczej. Aspekt ten był często podnoszony przez przedstawicieli psychologii humanistycznej (A. Maslow, C. Rogers, E. Fromm, E. Erikson), w której głównym celem była potrzeba samorealizacji człowieka. Badacze i teoretycy współczesnej psychologii twórczości, m.in. J.P. Guilford (1978), E.P. Torrance (1970), A. Strzalecki (1969), Z. Pietrasiniński (1969), J. Kozielecki (1968, 1987), M.S. Szymański (1987), T. Kocowski (1985), E. Nęcka (1987, 2001), uważają, że aktywność i twórczość są podstawowymi potrzebami człowieka, często opartymi na wrodzonych zdolnościach. Większość osób nie wykorzystuje ich jednak w pełni. Niewyczerpany zasób możliwości twórczych łatwo zaobserwować w zachowaniach młodszych dzieci oraz ich wytworach językowych (opowiadania, baśnie, wiersze, wyliczanki), rysunkach, kompozycjach plastycznych, muzycznych czy zabawach ruchowych.

Pedagodzy i psychodidaktycy kreatywności (W. Dobrołowicz 1995, E. Nęcka 2001, K. Szmidt 2001) uważają, że wszyscy ludzie są zdolni do podejmowania pro-

blemów twórczych i osiągania sukcesów w tej działalności. W praktyce jednak takich osób jest bardzo mało ze względu na różnorodne przyczyny, tzw. bariery psychiczne i psychospołeczne. Pierwsze z nich tkwią w psychice ludzi (niekorzystne nastawienia, stereotypy, brak wiary we własne możliwości i zdolności, sztywność myślenia i wyobraźni), drugie natomiast są zależne od warunków obiektywnych środowiska. Do przeszkód psychospołecznych zalicza się bariery percepcyjne, umysłowe, emocjonalno-motywacyjne i osobowościowe. Przeszkody percepcyjne tkwią głównie w schematach myślowych oraz nieadekwatności i selektywności spostrzegania zjawisk i problemów, umysłowe obejmują niski poziom procesów myślenia i wyobraźni, natomiast emocjonalno-motywacyjne przejawiają się w braku wiary we własne możliwości i lęku przed nieznanym. Główne bariery występują jednak w osobowości człowieka i należy do nich zaliczyć: słabą wolę, nieprawdziwy obraz samego siebie, pesymizm. W. Dobrołowicz (1995) uważa, że przyczyną barier psychospołecznych są w głównej mierze instytucje oświatowe, które nie rozwijają potencjału twórczego dzieci i młodzieży lub nawet hamują tego typu aktywność.

Zagadnienia ograniczeń twórczości dotyczą również zdolności językowych, stanowiących podstawę dalszego rozwoju inteligencji, wiedzy i możliwości osiągania sukcesu szkolnego i zawodowego człowieka. Kształcenie sprawności językowej dzieci powinno być stymulowane przez kompetentnych nauczycieli, systematyczną pracę oraz organizację świadomej aktywności dziecka. Aby wspieranie kreatywności przyniosło zamierzone rezultaty, uczeń musi mieć poczucie własnej podmiotowości i wartości oraz być traktowany przez nauczyciela w sposób partnerski.

Bardzo korzystne było w tym względzie systematyczne stosowanie twórczej ekspresji werbalnej według koncepcji Freineta. Lekcje tego typu stwarzały okazję do sprawnego i poprawnego pod względem językowym przekazywania myśli w formie pisemnej: bardziej dokładnego i wnikliwego relacjonowania zdarzeń, adekwatnego opisu sytuacji, składania sprawozdań czy tworzenia wierszy. Elementy metody synektycznej W. Gordona wraz z ćwiczeniami w myśleniu analogicznym i metaforycznym oraz akcentowanie zagadnień leksykalno-składniowych bardzo pomagały w rozwoju twórczości językowej. Istotną rolę odgrywała w tym również atmosfera panująca w czasie lekcji, wzajemne zrozumienie i akceptacja działań przez rówieśników. Dla uczniów nieposiadających skłonności do uzewnętrznienia własnych przeżyć lekcje synektyczne wraz z ekspresją twórczą były szansą otwarcia się i ukazania własnego punktu widzenia, a także wielu ciekawych, a nawet oryginalnych pomysłów. Dzieciom potrzebującym więcej troski i zainteresowania mógł pomóc tylko empatyczny pedagog, rozumiejący ich położenie. Zajęcia tego typu podnosiły samoświadomość i samoocenę dzieci oraz wzmacniały wiarę we własne siły.

W prowadzonym eksperymencie kreatywność językową mierzono na podstawie wykonania dwóch kategorii zadań. Wskaźnikiem twórczości dla pierwszych były testy myślenia dywergencyjnego, na podstawie których obliczano punktację i średnie. Drugi rodzaj zadań stanowiły wypowiedzi pisemne uczniów na początku i pod koniec eksperymentu, oceniane przez zespół sędziów kompetentnych. Premiuowana była przede wszystkim pomysłowość, oryginalność i fantazja twórcza, za które przyznawano odpowiednią liczbę punktów. W testach antycypacyjnych punktowano zarówno liczbę, jak i oryginalność pomysłów. W sunie mierzono kreatywność na podstawie dziewięciu wskaźników myślenia rozbieżnego w badaniach wstępnych i tyłuż analogicznych

w etapie końcowym oraz na podstawie ekspresji werbalnej uczniów w formie wypracowań. Inne materiały (obserwacje, scenariusze, konspekty, protokoły i wywiady) gromadzono i wykorzystywano sukcesywnie w miarę potrzeb. Uzyskane wyniki ilościowe poddano analizie statystycznej w celu zidentyfikowania istotności różnic między wskaźnikami twórczości w zależności od okresu badań, grup uczniowskich i szkół, natomiast jakościowe opracowano w części badawczej rozprawy (por. rozdz. 7. i 8.). Należy podkreślić, że w odniesieniu do prawie wszystkich zadań wystąpiła istotność różnic między okresem początkowym i końcowym eksperymentu (patrz tab. 7.1.). W badaniach końcowych, po rocznej realizacji zadań, ze względu na większą dojrzałość intelektualną dzieci, testy były proporcjonalnie trudniejsze. Spełniały one wymogi równoważności stopnia trudności dzięki proporcjonalnemu podniesieniu komplikacji zadań w końcowym etapie badań. Wykorzystane w czasie badań zadania stymulujące kreatywność językową uczniów okazały się również adekwatne do poziomu umysłowego dzieci. Występujące sporadycznie błędy i trudności były wynikiem niewiedzy lub braku treningu umysłowego.

Analiza porównawcza zgromadzonego materiału wykazała pozytywny wpływ zorganizowanych i systematycznie prowadzonych zajęć myślenia twórczego, w tym opartej na analogii z wykorzystaniem metafor i innych środków stylistycznych w toku swobodnej ekspresji werbalnej. Zastosowane zmienne niezależne wywarły największy wpływ na rozwój płynności umysłowej: słownej, skojarzeniowej, ekspresyjnej i antycypacyjnej (por. tab. 7.1.–7.28. oraz wykresy w rozdziale 7.6.), a także dłuższych, pisemnych wypowiedzi uczniów. Wyniki badań testowych wskazują na znaczne zróżnicowanie poziomu dzieci, o czym świadczy liczba tworzonych słów i pomysłów w poszczególnych zadaniach. Waha się ona od 4–6 wyrazów na jednego ucznia w trudniejszych ćwiczeniach, do 8–10 w łatwiejszych i 11–14 w najłatwiejszych albo najbardziej atrakcyjnych. Porównanie zadań (czynników) eksperymentalnych pozwala dostrzec zależności korelacyjne, które obrazują wzrost płynności umysłowej w zadaniach: 1., 2. i 3. oraz odpowiadają wzrostowi pomysłów generowanych w ćwiczeniach: 4., 5. i 6. Wskaźniki te są ściśle skorelowane na poziomie  $r = 0,70$  z zadaniami Testów Niezwykłych Zastosowań (ideacja) oraz Odległych Konsekwencji (antycypacja). Dane szczegółowe zamieszczono w aneksie (patrz: tabele wyników i tablice korelacyjne). Najważniejsze zmiany jakościowe oraz twórcze możliwości umysłowe dzieci przedstawione zostały w formie list frekwencyjnych z wykonanych zadań (por. tab. 7.6.–7.28.). O wysokim poziomie wiedzy i bogactwie zasobu leksykalnego uczniów świadczy m.in. duża liczba rzadkich wyrazów występujących w testach dywergencyjnego myślenia, np.: *kulinaria*, *kojot*, *kalamarnica*, *kusza*, *kollekcja*, *kumak*, *karbon*, *kolpak*, *katana*, *karimata*. Rzadziej występowały neologizmy dziecięce (*kroidło*, *kopaczka*, *kujak*, *kurzatek*). Prawdopodobnie pojawiały się one wówczas, gdy dziecko nie posiadało adekwatnej nazwy w zasobie leksykalnym i tworzyło ją na wzór innych wyrazów.

Uzupełnieniem danych ilościowych były prezentowane wypowiedzi pisemne uczniów, w których stwierdzono znaczne, statystycznie istotne, różnice w posttestach, szczególnie wysokie w klasach E1 i K1 oraz E5 i K5. Średnia wyników badań znacznie wzrosła we wszystkich klasach eksperymentalnych (por. tab. 8.1.), choć najwyższą jej wartość uzyskały klasy E1 i E5 (od 1,22 do 1,29), natomiast w pozostałych przyrost ten był mniejszy. Różnice na korzyść klas eksperymentalnych zanotowano jednak we wszystkich grupach. Kreatywność językową uczniów potwierdziły także wypracowania,

oceniane przez kompetentnych sędziów, którzy uznali je (por. tab. 8.1.) za bardziej pomysłowe i oryginalne od prac kolegów z grup kontrolnych. Na ogół były one bardziej twórcze i poprawne niż w równoległych klasach. Przypuszczalnie przyczyną tej efektywności był częsty trening w myśleniu kreatywnym i komponowaniu dłuższych wypowiedzi oraz stosowanie środków stylistycznych w wypowiedziach, np. przenośnych znaczeń wyrazów (por. rozdz. 8.). Ćwiczenia te przyczyniły się do uzyskania większej sprawności, komunikatywności, a zwłaszcza kreatywności językowej uczniów.

Interesującymi i najbardziej oryginalnymi formami kreatywności językowej były tworzone w toku wypowiedzi figury stylistyczne: neologizmy, onomatopeje, epitety, porównania, związki frazeologiczne oraz wyrażenia przenośne i metafory własne uczniów. Środki te stanowią przykład pomysłowości i sprawności myślenia werbalnego dzieci, a przede wszystkim rozwoju ich twórczej wyobraźni. Istotną umiejętnością była zdolność wykorzystania określonych środków stylistycznych w kontekście wypowiedzi.

Współcześnie znacznie wzrosło zainteresowanie procesem metaforyzacji w wypowiedziach i życiu człowieka. Wiąże się to m.in. z rozwojem badań nad twórczym myśleniem oraz sposobami percepcji i komunikacji w wielu różnych dziedzinach rzeczywistości. Opracowania lingwistyczne wykazują, że metafory towarzyszą człowiekowi od najwcześniejszych lat życia i są niezbędnym narzędziem komunikowania myśli i uczuć w procesie poznawania świata i wyrażania własnych doznań. Językoznawcy potwierdzają wszechobecność przenośni w codziennym życiu i języku potocznym człowieka. Procesy metaforyzacyjne związane są z naszymi najważniejszymi przeżyciami i doświadczeniami, które możemy wyrażać w formie obrazowej o charakterze przenośnym. Dzięki nim system pojęciowy człowieka potrafi się dostosować i interpretować różnorodne sytuacje zgodnie z rzeczywistością fizyczną lub społeczną, ciągle je weryfikując. Nasze pojęcia są bardzo zróżnicowane i zależą od kultury osobniczej oraz środowiska społecznego-wychowawczego. Wyrażenia metaforyczne typu: *powiedział to ostrym tonem, podsunąłem jej dobry pomysł, straciliśmy dużo czasu, ona wpadła w rozpacz* stanowią we współczesnym języku zjawisko codzienne, które wielu językoznawców (J. Świątek 1998; G. Lakoff, M. Johnson 1988) uważa za powszechną zasadę języka, stanowiącą jedyny możliwy sposób opisu i poznawania świata. Metafora klasyczna natomiast jest środkiem stylistycznym powoływanym do istnienia jedynie okazjonalnie jako główne tworzywo literatury – nie używa się jej na co dzień.

Dowodem kreatywnych zdolności językowych dzieci mogą być zaprezentowane w rozdz. 6. i 7. przykłady wykorzystanych przez nie w wypowiedziach figur stylistycznych. Były to metafory własne uczniów: *kamień szczęścia, deszczowe róże, mrugające koło, rozweselająca czekolada, muszla koloru duszy jej posiadacza, wielki pluszowy miś mądrości, magiczny dyplom ze Złotym Paskiem Ocen oraz Perłowe Księgi Baśni i Bajek; klub śmiecholudków, wariująca myszka, taniec na rzęsach, pustynia tajemnic, niewidoczna szyba zła, mroczny las duchów* itp. Zaobserwowano także, że rozwojowi kreatywności językowej (w tym środków obrazowania treści) najbardziej sprzyjały wypowiedzi oparte na przeżyciach i zainteresowaniach dzieci: przygody własne lub wymyślone, atrakcyjne teksty literackie, zabawy i wycieczki, czyli to wszystko, co dziecko może zaciekać i poruszyć. Nasuwa się także wniosek o coraz częstszym występowaniu wyrażań potocznych w pisemnych pracach dzieci. Zjawisko to jest wynikiem nie tylko próby wyrażania własnych emocji przez uczniów, ale przede wszystkim obecności języka potocznego w szkole, domu i środkach przekazu publicznego, czyli całej otaczającej dziecko rzeczywistości.

Bardzo istotną rolę odgrywały w procesie dydaktycznym systematycznie prowadzone ćwiczenia słownikowo-frazeologiczne, w tym tworzone wspólnie analogie i metafory, wzbogacające czynny słownik i rozwijające myślenie kreatywne uczniów. Zadania tego typu wspomagały rozwój języka literackiego oraz wzrost świadomości metajęzykowej.

Zastosowane przez uczniów środki językowe świadczą o ich twórczych zdolnościach werbalnych, rozwoju wyobraźni, pomysłowości i wrażliwości emocjonalnej. Podczas badań można było zaobserwować wiele sytuacji, podczas których dzieci, inspirowane i zachęcane przez nauczycieli, doskonaliły swoje wypowiedzi, wyszukując adekwatne lub modyfikujące znaczenie środki stylistyczne. Dbalność o bogaty zasób leksykalny dzieci wpływała na lepsze i pełniejsze rozumienie treści czerpanych zarówno z literatury, jak bezpośrednio z życia. Częste ćwiczenia w myśleniu twórczym rozbieżnym poszerzały osobnicze i społeczne doświadczenia i sprawność umysłową oraz zwiększały zasób pojęć. Do efektywności w tym zakresie przyczyniły się, oprócz zaprezentowanych już wcześniej metod i form aktywizujących, życzliwa opieka oraz stymulacja twórczości, a przede wszystkim swobodna ekspresja wraz z działalnością werbalną.

Analiza danych ilościowych i jakościowych potwierdza założone hipotezy o możliwości stymulowania kreatywności językowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym poprzez ekspresję językową wraz z elementami metody synektycznej – systematyczne jej stosowanie przyniosło widoczne efekty. Na postawione pytania i problemy badawcze należy udzielić pozytywnej odpowiedzi, potwierdzonej danymi liczbowymi oraz analizą wyników jakościowych popartych egzemplifikującymi wypowiedziami. Zdaniem autorki proponowane metody i styl pracy nauczycieli są niezbędnymi elementami innowacji w edukacji językowej uczniów. Często i systematycznie stosowana ekspresja słowna oraz jej korekta wraz z ćwiczeniami poprawnościowymi spowodowały uaktywnienie zdolności werbalnych uczniów, w tym sprawniejsze wyrażanie treści wypowiedzi. Do większej skuteczności kształcenia językowego przyczyniały się zarówno praktyczne ćwiczenia leksykalno-stylistyczne, jak i zadania syntaktyczne w czasie doskonalenia tekstów wypowiedzi. Tworzenie poprawnych struktur składniowych, zwłaszcza zdań złożonych wieloczłonowych, oraz stosowanie zasad ortograficznych, stanowiły stały program zajęć. Systematyczne doskonalenie i ewaluację wypracowań nazywaną przez Freineta „szlifowaniem tekstu” można określić jako środek służący kształtowaniu świadomości językowej dzieci oraz motywowaniu ich do dalszego wysiłku. Znaczący wpływ na rozwój zdolności językowych uczniów w czasie trwania eksperymentu wywarła atrakcyjność programu ćwiczeń rozwijających kreatywność oraz wybranych elementów metody synektycznej wraz z tworzonymi analogiami i metaforami wykorzystywanymi podczas ekspresji werbalnej. Należy podkreślić, że klimat swobody i bezpieczeństwa stosowany w aktywizujących dziecko formach i rodzajach ćwiczeń językowych pozwolił maksymalnie usprawnić proces świadomego kształcenia mowy.

Według teoretyków i znawców przedmiotu M. Kielar-Turskiej (1988), M. Przetacznik-Gierowskiej (1993), Nęcki (2001), W. Dobrołowicza (1995), stymulacja kreatywności językowej stanowi warunek konieczny w procesie zdobywania wiedzy i uzyskiwania wyższych osiągnięć. Od stopnia opanowania języka i sprawności posługiwania się nim zależy dalszy sukces szkolny i życiowy dziecka. Argumentem przemawiającym za potrzebą stosowania twórczych zadań i technik stymulujących zdolności werbalne jest ścisły związek między zainteresowaniem uczniów stosowanymi formami pracy

a efektami uzyskiwanymi w zakresie płynności słownej, skojarzeniowej, ekspresyjnej oraz w zadaniach badających niezwykle zastosowania i odległe konsekwencje.

Konkludując, można stwierdzić, że odpowiedni trening twórczości i właściwa organizacja ekspresji werbalnej dziecka wpływają korzystnie na rozwój językowy dzieci. Nie należy oczekiwać doskonałych pod każdym względem wypowiedzi, ponieważ dojrzałe i oryginalne prace wymagają znacznego wysiłku i są tworzone rzadko. Istotny problem stanowi także kształtowanie u uczniów w tym wieku postaw twórczych: odwagi, samoświadomości, krytycyzmu i wiary we własne siły. Wiele dzieci, w poczuciu niedoceny i niezrozumienia, nie umie wyrazić swoich przeżyć, popada w kompleksy i zahamowania.

Na podstawie analizy zgromadzonych danych można przypuszczać, że stymulacja zdolności dywergencyjnych oraz trening ekspresji werbalnej stwarzają dogodne warunki rozwoju kreatywności językowej. W grupach eksperymentalnych prowadzonych według założeń opracowanej koncepcji zaobserwowano wyraźny wzrost świadomości językowej oraz zainteresowanie doskonaleniem własnych wypowiedzi, czego przejawem były zaprezentowane wyżej stylistyczne środki obrazowania treści: epitety, porównania, metafory, stałe i luźne związki frazeologiczne, wyrazy nacechowane itp. W badanych grupach eksperymentalnych zaobserwowano więcej pomysłów oryginalnych oraz nastawień innowacyjnych. Wśród dzieci tych klas stwierdzono lepiej rozwiniętą wyobraźnię twórczą, której przejawy uwidoczniły się w wymyślaniu analogii fantastycznych typu *co by było, gdyby...*, *co chciałbym zniemić, gdybym miał nieograniczone możliwości?* Inne rozwiązania zadań, np. układania nowych, bardziej optymistycznych wersji zakończeń utworów literackich, własnych opowiadań, nowych baśni, bajek, wierszy, wykazały większą pomysłowość i kompetencję. Na podstawie zaprezentowanych powyżej danych i własnych obserwacji stwierdzam, że dzieci z klas eksperymentalnych osiągnęły wyższy poziom płynności umysłowej, giętkości i oryginalności myślenia, lepiej rozwinęły wyobraźnię, a także częściej wypowiadały się w sposób poprawny i adekwatny.

Zgodnie z założeniem współczesnej psychologii, że każde dziecko jest potencjalnie, chociaż nie w jednakowym stopniu kreatywne i teorią inteligencji złożonej H. Gardniera (1983), skłonności te należy rozwijać jak najwcześniej, a uczniów przejawiających uzdolnienia specjalne, w tym także werbalne, należy otoczyć troskliwą opieką. O twórczych zdolnościach werbalnych dzieci świadczy ich działalność językowa, która okazuje się pomysłowa i oryginalna. W zebranych wypowiedziach narracyjnych typu: opowiadanie, baśń, bajka oraz innych, np. w opisie czy wierszu, stosowane były poetyckie środki językowe: fonetyczne (onomatopeje), słowotwórcze (neologizmy, prozaizmy), leksykalno-stylistyczne (metafory, metonimie, synekdochy, peryfrazy). W utworach wierszowanych występowały rymy, piękne wyrażenia, celowe powtórzenia, mowa niezależna, słownictwo ekspresywne. Niektóre środki językowe zostały zaczerpnięte z języka dorosłych, o czym świadczą m.in. bardzo liczne prozaizmy oraz utarte związki frazeologiczne. Najistotniejszą wartość stanowiła jednak samodzielna aktywność twórcza, czyli ekspresja indywidualnych myśli i przeżyć, a przede wszystkim realizacja indywidualnych potrzeb dziecka.

W rozwoju twórczości językowej znaczące miejsce przypada szkole, która będąc świadomą swej roli, powinna dbać o tak ważne w szkolnej edukacji zdolności umysłowe i werbalne, niezbędne w szkole i życiu. Sprawności te stanowią narzędzie społecznej komunikacji oraz umożliwiają dalszy intelektualny i emocjonalny rozwój dzieci.

Interpretacja danych oraz obserwacja procesu nauczania nasuwają wniosek o potrzebie opracowania odrębnego, atrakcyjnego pod względem treści i metod, programu zajęć stymulujących twórczość werbalną przez wykorzystanie elementów myślenia dywergencyjnego, analogicznego i metaforycznego w działalności praktycznej uczniów. Istotną rolę powinna tu odgrywać samoświadomość językowa uczniów i chęć doskonalenia własnych umiejętności w atmosferze bezpieczeństwa i zaufania. Bardzo ważne są zadania i ćwiczenia werbalne rozwijające twórcze zdolności umysłowe oraz giętkość i oryginalność myślenia. Zadania tego typu są bardzo lubiane i wysoko cenione przez uczniów. Należałoby je wykorzystywać jak najczęściej ze względu na zainteresowanie, jakie budzą w dzieciach, atrakcyjność treści i formy. Niezawodnym sposobem stymulacji okazały się ćwiczenia i zadania rozwijające myślenie rozbieżne oraz metoda synektyczna wraz z ekspresją werbalną uczniów. Są to, naszym zdaniem, najprostsze i najskuteczniejsze metody umożliwiające rozwój umysłu i wyobraźni, niezbędny w późniejszej edukacji oraz w sprawnym funkcjonowaniu każdej jednostki.

Wskazany i pożyteczny byłby także program zajęć twórczych dla nauczycieli, realizowany w formie fakultatywnej, jako trening z „pedagogiki twórczości”. Zajęcia stymulujące kreatywność językową, giętkość i oryginalność myślenia stanowią również bardzo dobre przygotowanie do dalszej samodzielnej i bardziej efektywnej pracy, nauki oraz własnej działalności twórczej w dziedzinie edukacji uczniów klas młodszych starszych.

## Abstract

The subject of the research was to demonstrate the influence of education on younger schoolchildren's creativity in constructing longer, logical utterances. The substantiation for the presented idea were the latest achievements in psychology, e.g. in humanistic, cognitive and interactive psychology, which assume that there is a creative potential in every child, and that there are opportunities for the optimal development of this potential.

According to the author, stimulating children's linguistic creativity is one of the most important challenges facing the contemporary system of early education because it is an essential condition for success in later learning process. It also determines success in the ever-changing reality of adult life. The most important aspect of creative language education is a regular development of all linguistic systems: lexical with phraseology and metaphorical presentation of a message, syntactic – perfecting the use of complex structures and subordinate clauses, and stylistic – making it possible to select suitable means of expression depending on the need and purpose of the message. The presented concept of stimulating influence on the development of linguistic creativity in young schoolchildren is an attempt to determine the results of the research after a year-long experimental work of the author and the teachers who cooperated with her. It takes into account the use of such activating methods as: free verbal expression based on C. Freinet's system of techniques, elements of W.J. Gordon's synectical method and tasks developing divergent thinking.

The research measured linguistic creativity on the basis of completing two types of tasks: tests and essays. For the former, the creativity factor were tests in divergent thinking, while for the latter – students' written assignments assessed by a team of competent jurors. Above all, ingenuity, originality and creative imagination were rewarded here with an adequate number of points. In creative thinking tests both the number and the originality of ideas were rewarded with points. Test results analysis showed a positive influence of organized, regular classes in creative thinking and free expression with the use of metaphors, analogies and other stylistic devices. The operands used had the greatest impact on the development of intellectual fluency (verbal, associative, expressive and anticipative) and on the creativity of the students' longer written assignments. The test results indicate a significant diversification of the children's lexical and intellectual level, which is reflected in the number of created words and ideas in each task. The students' linguistic creativity was confirmed especially by their written stories which proved more ingenious and original than those written by their colleagues from control groups.

Interesting and original forms of linguistic creativity were the lexical – and sometimes also phonetic and syntactic – stylistic means created in the stories. The basis of poetic language were: epithets, fixed phraseology and comparisons. Less often used were onomatopoeias, metaphors (animalization, personification, paraphrases, metonymy, synecdoche, hyperboles) or neologisms. Stylistic means were the necessary element of the way of expressing one's own experiences, an opportunity to make meanings more precise and notice new, metaphorical usages of words. Also, colloquial metaphors and expressions were correctly used, as well as fixed phraseology, as a common means of communicating cognitive, social and emotional contents. Lessons stimulating verbal creativity also encouraged developing interest in literary and linguistic creation.

What is crucial in the process of developing linguistic activity, is the attitude of the teacher, who understands the students' needs, interests and cognitive capacities, as well as creates a suitable atmosphere of trust and confidence which encourages verbal activity, e.g. literary games in creating stories, fairy tales, poems, reviews, diaries etc. Not only does a child's conscious verbal activity influence the ability to express one's own thoughts and experiences in correct form, it also makes the messages beautiful. The conducted research significantly verified the usability and effectiveness of students' linguistic stimulation and the need to perfect written compositions together with developing students' linguistic awareness.

The observations of the teaching process along with data interpretation demonstrate a need for the development of a separate, program of regular classe, attractive in terms of methods and content, that would stimulate children's verbal creativity using divergent and metaphorical thinking in practice. Individual creative tasks are very popular and highly rated among students, in their most attractive form of free expression. They are also the simplest and most effective methods of developing a child's mind and imagination and these strengths are essential in future education and in efficient and creative functioning of every individual.

## Bibliografia

- Adamek I. (1995), *Rozwiązywanie problemów przez dzieci*, Kraków
- Adler H. (2001), *Jak podwyższyć swoją inteligencję*, Warszawa
- Aebli H. (1982), *Dydaktyka psychologiczna*, Warszawa
- Aitchison J. (1991), *Ssak, który mówi. Wstęp do psycholingwistyki*, Warszawa
- Ajdukiewicz K. (1985), *Język i poznanie*, t. 1, *Wybór pism z lat 1920–1939*, Warszawa
- Amabile T.M. (1982), *Socjal psychology of creativity. A consensual assesment technigue*. Journal of Personality and social Psychology, 43
- Amabile T.M. (1983), *The socjal psychology of creativity*. New York: Springer-Verlag
- Altszuler G.S. (1983), *Elementy twórczości inżynierskiej*, Warszawa
- Andrukowicz W. (1999), *Wokół fenomenu i istoty twórczości*, Toruń
- Antoszkiewicz J. (1990), *Metody heurystyczne*, Warszawa
- Arystoteles (1988), *Retoryka, poetyka*, przeł. H. Podbielski, Warszawa
- Baczyńska H. (1974), *Metodyka wypracowań w klasach I–IV szkoły podstawowej*, Warszawa
- Baczyńska H. (1981), *Metodyka nauczania gramatyki w kl. I–III szkoły podstawowej*, Warszawa
- Balcerek M. (1985), *Nowatorstwo pedagogiczne*, Warszawa
- Balcerzan E. (1983), *Metafora a interpretacja*. *Studia o metaforze II*, red. M. Głowiński i A. Okopień-Sławińska, Wrocław
- Baluch A. (1984), *Poezja współczesna w szkole podstawowej*, Kraków
- Baluch A. (1987), *Dziecko i świat przedstawiony*, Warszawa
- Baluch A. (1992), *Archetypy literatury dziecięcej*, Kraków
- Bałachowicz J. (1988), *Kształtowanie umiejętności czytania ze zrozumieniem*, Warszawa
- Bałachowicz J. (1997), *Rozwój kompetencji uczniów klas niższych w rozumieniu tekstu*, (w:) *Kształcenie języka dziecka w młodszym wieku szkolnym*, red. J. Kida, Rzeszów
- Bandura L. (1974), *Uczniowie zdolni i kierowanie ich kształceniem*, Warszawa
- Barański Cz. (1986), *Uwarunkowania działalności innowacyjnej nauczyciela*, Warszawa
- Barnes D. (1988), *Nauczyciel i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia*, Warszawa
- Barron F. (1969), *Creative Person and Creative Process*, New York Holt, Rinehart and Winston
- Bartmiński J. (1988), *Konotacja*, Lublin
- Bąba S., Walczak B. (1992), *Na końcu języka*, Poznań
- Berlyne E.D. (1969), *Struktura i kierunek myślenia*, Warszawa
- Bernstein B. (1990), *Odtwarzanie kultury*, Warszawa
- Bernstein B. (1980), *Socjolingwistyczne ujęcie procesu socjalizacji: uwagi dotyczące podatności na oddziaływanie szkoły*, (w:) *Badania nad rozwojem języka dziecka*, red. G.W. Shugar, M. Smoczyńska, Warszawa
- Beveridge W.I.B. (1960), *Sztuka badań naukowych*, Warszawa
- Biela A. (1981), *Psychologiczne podstawy wnioskowania przez analogię*, Warszawa
- Biela A. (1987), *Analogia w nauce*, Warszawa
- Birkenbihl V. (1999), *Szkola bez stresu*, Katowice
- Black M. (1971), *Metafora*, Pamiętnik Literacki, z. 3
- Bloom B. (1964), *Stability and change in human characteristics*, New York, Ballantine
- Blusz T. (1992), *Edukacja i wyzwolenie*, Kraków
- Bober-Pelzłowska all. (1983), *Rozwijanie mowy uczniów klas niższych*. Warszawa
- Bokus B. (1991), *Tworzenie opowiadań przez dzieci (O linii i polu narracji)*, (w:) *Język. Poznanie. Komunikacja*, Kielce
- Bono E. de (1994), *Naucz swoje dziecko myśleć*, Warszawa
- Bono E. de (1995), *Naucz się myśleć kreatywnie*, Warszawa

- Bono E. de (1999), *Jak stosować myślenie literalne*, Warszawa
- Bortnowski S. (1991). *Konteksty dzieła literackiego*, Warszawa
- Borzym I. (1979), *Uczniowie zdolni*, Warszawa
- Bowkett S. (2000), *Wyobraź sobie, że... Ćwiczenia rozwijające twórcze myślenie uczniów*, Warszawa
- Brown R. (1986), *Social psychology*. The second edition, New York: Tree Press
- Bruner J. (1964). *Proces kształcenia*, Warszawa
- Bruner J. (1974), *W poszukiwaniu teorii nauczania*, Warszawa
- Bruner J. (1978), *Poza dostarczone informacje*, Warszawa
- Bruner J. (1971), *O poznawaniu. Szkice na lewą rękę*, tłum. E. Krasieńska, Warszawa
- Bruner J.S. (1980). *Ontogeneza aktów mowy*, (w:) *Badania nad rozwojem języka dziecka*, red. G. W. Shugar, M. Smoczyńska, Warszawa
- Brzeškiewicz Z. (1994), *Superumysł*, Warszawa
- Brzeškiewska A. (1992), *Szkola twórcza – autorskie klasy, programy, nauczyciele*, *Kwartalnik Pedagogiczny*, nr 2
- Brzeškiewska A., Czuba T., Lutomski G., Smykowski B., red. (1995), *Dziecko w zabawie i świecie języka*, Poznań
- Brzeškiewska A., red. (1987), *Czytanie i pisanie – nowy język dziecka*, Warszawa
- Brzeškiewski J. (1996), *Metodologia badań psychologicznych*, Warszawa
- Bühler K. (1934), *Sprachtheorie*, Jena: Fischer
- Buttler D., Kurkowska H., Satkiewicz H., red. (1973), *Kultura języka polskiego. Zagadnienia poprawności gramatycznej*, Warszawa
- Buttler D., Kurkowska H., Satkiewicz H., red. (1982), *Kultura języka polskiego. Zagadnienia poprawności leksykalnej (słownictwo rodzime)*, Warszawa
- Buzan T. (1996). *Rusz głową*, Łódź
- Buzan T. (1997), *Pamięć na zawołanie*, Łódź
- Buzan T. (2002), *Siła twórczej inteligencji*, Warszawa
- Caekowska M. (1991), *Nauczanie początkowe w polskim systemie szkolnym 1967–1990*, Lublin
- Caekowski Z. (1979), *Człowiek jako podmiot działania praktycznego i poznawczego*, Warszawa
- Chmura-Klekotowa M. (1971), *Neologizmy słowotwórcze w mowie dzieci*, *Prace Filologiczne*, tom XXI
- Chomsky N. (1982), *Zagadnienia teorii składni*, Wrocław
- Chrzęstowska B. (1983), *Pojęcie metafory...*, cz. 1. *Z badań nad odbiorem liryki w klasach IV–VI*, *Polonistyka*, nr 3
- Chrzęstowska B. (1987), *Lektura i poetyka*, Warszawa
- Chrzęstowska B., Wyslouch S. (1974), *Wiadomości z teorii literatury w analizie literackiej*, Warszawa
- Cicha I. (1996), *Aspekty twórczej aktywności uczniów w procesie nauczania języka polskiego w klasach młodszych*, (w:) *Edukacja wczesnoszkolna. Rzeczywistość i perspektywy*, red. J. Kida, Rzeszów
- Ciešlikowski J. (1985), *Wielka zabawa*, Wrocław
- Cofalik J. (1978), *Ćwiczenia precyzji językowej*, Warszawa
- Cofalik J., Tabakowska I. (1966), *Kształtowanie języka ucznia w procesie nauczania języka polskiego*, Warszawa
- Czelakowska D. (2001), *Stymulacja kreatywności uczniów w zintegrowanym kształceniu wczesnoszkolnym języka polskiego*, *Edukacja*, nr 3
- Czelakowska D. (1996), *Twórczość a kształcenie języka dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Kraków
- Czelakowska D. (1997), *Wykorzystanie techniki swobodnych tekstów w kształceniu języka pisanego i mówionego uczniów klas I–III szkoły podstawowej*, (w:) *Kształcenie języka dziecka w młodszym wieku szkolnym*, red. J. Kida, Rzeszów

- Czelakowska D. (1998a), *Stymulująca funkcja gier i zabaw dydaktycznych w kształceniu sprawności językowej uczniów klas I–III szkoły podstawowej*, (w:) *Funkcje zabaw w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, red. K. Duraj-Nowakowa, B. Muchacka, Kraków
- Czelakowska D. (1998b), *Kreatywność nauczyciela w kształceniu języka dzieci klas młodszych szkoły podstawowej*, (w:) *Idee i strategie edukacji nauczycieli klas I–III i przedszkoli*, red. I. Adamek, Kraków
- Czelakowska D. (2002a), *Kształtowanie postawy twórczej dzieci*, *Życie Szkoły*, nr 7
- Czelakowska D. (2002b), *O kreatywności uczniów*, *Życie Szkoły*, nr 9
- Czelakowska D. (2002c), *Gry i zabawy twórcze w polonistycznej edukacji dzieci klas I–III*, (w:) *Projektowanie i modelowanie edukacji zintegrowanej*, red. I. Adamek, Kraków
- Czelakowska D. (2003), *Uwarunkowania rozwoju zasobu leksykalnego i języka uczniów klas I–III szkoły podstawowej w świetle potrzeb edukacyjnych*, (w:) *Edukacja humanistyczna, aksjologiczna i estetyczna w świetle programów i potrzeb oświatowych*, red. J. Kidła, Rzeszów
- Czelakowska D. (2004), *Nauczyciel a kształcenie postawy twórczej uczniów w edukacji wczesnoszkolnej języka polskiego*, (w:) *Kształcenie nauczycieli przedszkoli i klas początkowych*, red. B. Muchacka, K. Kraszewski, Kraków
- Czelakowska D. (2004), *Rozwijanie sprawności językowych dzieci*, *Życie Szkoły*, nr 9
- Czukowski K. (1962), *Od dwóch do pięciu*, Warszawa
- Dewey J. (1988), *Jak myślimy?*, Warszawa
- Dobrołowicz W. (1982), *Psychologia twórczości w zarysie*, Kielce
- Dobrołowicz W. (1993), *Psychika i bariery*, Warszawa
- Dobrołowicz W. (1995), *Psychodydaktyka kreatywności*, Warszawa
- Dobrołowicz W. (1996), *Myśleć intuicyjnie*, Warszawa
- Dobrołowicz W. (2002), *Kreatywność uczniów a ich osiągnięcia szkolne*, Kielce
- Dobrzyńska T. (1972), *O semantycznej reprezentacji niektórych wyrażań metaforycznych*, (w:) *Semantyka i słownik*, red. A. Wierzbicka, Wrocław
- Dobrzyńska T. (1984), *Metafora. Zarys encyklopedyczny*, Wrocław
- Dobrzyńska T. (1992), *Studia o tropach*, t. II, Warszawa
- Dobrzyńska T. (1994), *Mówiąc przenośnie... Studia o metaforze*, Warszawa
- Doman G., Doman J. (1992), *Jak nauczyć male dziecko czytać*, Bydgoszcz
- Donaldson M. (1986) *Myślenie dzieci*, Warszawa
- Doroszewski W. (1973), *O funkcji poznawczo-społecznej języka*, Warszawa
- Doroszewski W. (1979), *O kulturę słowa – poradnik językowy*, Warszawa
- Dottrens R., Mialaret G. (1970), *Wychowanie i kształcenie*, Warszawa
- Dryden G., Vos J. (2000), *Rewolucja w uczeniu*, Poznań
- Dudzikowa M. (1983), *Kształtowanie kultury wyrażania uczuć i wartości w procesie nauczania języka polskiego*, Wrocław
- Dudzikowa M. (1985), *O trudnej sztuce tworzenia samego siebie*, Warszawa
- Dudzikowa M. (1987), *Wychowanie przez aktywne uczestnictwo*, Warszawa
- Durand G. (1986), *Wyobrażenia symboliczne*, Warszawa
- Dyduch B. (1986), *Gra dramatyczna jako forma pracy w obrębie metody przekładu intersemiotycznego*, (w:) *Z teorii i praktyki dydaktycznej języka polskiego*, red. J. Kram, E. Polański, t. 6, s. 29–42, Katowice
- Dyduchowa A. (1986), *Wzór literacki w kształceniu sprawności językowej*, *Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie, Prace z Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego III*, z. 102
- Dyduchowa A. (1988), *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów*, Kraków
- Dymara B. (1996a), *Problemy edukacji wczesnoszkolnej*, Kraków
- Dymara B. (1996b), *Dziecko w świecie sztuki*, Kraków
- Dymon M. (1997), *Przeszkody w procesie twórczym*, Rzeszów
- Dziedzic A., Gudro M., (1998), *Drama w szkole podstawowej*, Kielce

- Dziedzic A., Pichalska J., Świdwerska E. (1995), *Drama na lekcjach języka polskiego*, Warszawa
- Dzieniarz W. (1993), *Werbalne ujęcie intencji semantycznych w mowie dzieci w wieku przedszkolnym*. Opole
- Ely J., Smutny J. (1998), *Jak kształcić uzdolnienia dzieci i młodzieży*, Warszawa
- Encyklopedia języka polskiego*, (1994), red. S. Urbańczyk, Wrocław
- Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, (1999), red. K. Polański, Wrocław
- Erikson E. (1964), *Childhood and Society*, New York: W.W. Norton
- End L. (1986), *Rozumienie metafor: torowanie podłoża*, (w:) *Wiedza a język*, t. 1, red. I. Kurcz, J. Bobryk, D. Kądziałowa, Wrocław
- Feldman D.H. (1980), *Beyond universals in cognitive development*, New Jersey: Ablex Publishing Corporation Norwood
- Filipiak E. (1996), *Aktywność językowa dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Bydgoszcz
- Fisher R. (1999), *Uczymy jak myśleć*, Warszawa
- Fontana D. (1998), *Psychologia dla nauczycieli*, Poznań
- Frankiewicz W. (1983), *Technika swobodnych tekstów jako metoda kształcenia myślenia twórczego*, Warszawa
- Frankiewicz W., red. (1989), *Pedagogika Celestyna Freineta – dzieło i inspiracja*, Gdańsk
- Frankowski J. (1983), *Metafory w Biblii*, (w:) *Studia o metaforze II*, red. M. Głowiński i A. Okopień-Sławińska, Warszawa
- Freinet C. (1965) *Naturalne metody wychowania*, (w:) *Wychowanie przez sztukę*, red. I. Wojnar, Warszawa.
- Freinet C. (1976), *O szkołę ludową. Pisma wybrane*, Wrocław
- Freud Z. (1973), *Poza zasadą przyjemności*, Warszawa
- Fromm E. (1971), *O sztuce miłości*, Warszawa
- Fromm E. (1978), *Ucieczka od wolności*, Warszawa
- Furdal A. (1990), *Językoznawstwo otwarte*, wyd. II, Warszawa
- Galant J. (1987), *Dostrzeganie i rozwiązywanie problemów w klasach początkowych*, Warszawa
- Galloway C. (1988), *Psychologia uczenia się i nauczania*, Warszawa
- Galkowski T. (1977), *Rozwijanie zdolności dziecka*, Lublin
- Gardner H. (1993), *Multiple Intelligences*, New York
- Gardner H. (2001), *Inteligencja – wielorakie perspektywy*, Warszawa
- Çasiorek K. (1991), *Abstrakta w rozwoju języka dzieci i młodzieży*, Kraków
- Çasiorek K. (1995), *Metaforyka tekstów dziecięcych (na przykładzie klasy II)*, (w:) *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży*, red. J. Ożdżyński, Kraków
- Çasiorek K. (1997), *Od słowa do tekstu. O języku i stylach Janusza Korczaka*, Kraków
- Geppertowa L. (1959), *Rola spójników hipotaktycznych w ujmowaniu struktur przez dzieci*, (w:) *Rozprawy i studia, UJ*, Kraków
- Gloton R., Clero C. (1976), *Twórcza aktywność dziecka*, Warszawa
- Głowiński M. (1983), *Metafora, demetaforyzacja, konteksty*, (w:) *Studia o metaforze II*, red. M. Głowiński i A. Okopień-Sławińska, Wrocław
- Głowiński M., Okopień-Sławińska A., Sławiński J. (1972), *Zarys teorii literatury*, Warszawa
- Gnitecki J. (1993), *Zarys metodologii badań w pedagogice empirycznej*, Zielona Góra
- Gnitecki J. (1994), *Twórcza aktywność uczniów klas początkowych. Stan aktualny i perspektywy badań*, (w:) *Teoretyczne odniesienia i praktyczne rozwiązania w pedagogice wczesnoszkolnej*, red. S. Palka, Katowice
- Goleman D. (1997), *Inteligencja emocjonalna*, Poznań
- Gołaszewska-Naksianowicz M. (1958), *Twórczość a osobowość twórcy*, Lublin
- Gołąb Z., Heinz A., Polański K. (1968), *Słownik terminologii językoznawczej*, Warszawa
- Gondzik E. (1976), *Kariery szkolne uczniów zdolnych*, Warszawa
- Gordon T. (1993), *Wychowanie bez porażek*, Warszawa
- Gordon W.J.J. (1961), *Synergetics. The Development of Creative Capacity*, New York

- Gordon W.J.J. (1970), *The Metaphorical Way of Learning and Knowing*, Cambridge
- Gordon W.J.J., Poze T. (1974), *From the Inside*, Cambridge
- Góralski A. (1977), *Heurystyka*, (w:) *Zadanie, metoda, rozwiązanie. Techniki twórczego myślenia*, Warszawa
- Góralski A. (1989), *Twórcze rozwiązywanie zadań*, Warszawa
- Góralski A. (1990), *Być nowatorem*, (w:) *Techniki twórczego myślenia*, Warszawa
- Góralski A. (1994), *Metody badań pedagogicznych*, Warszawa
- Górniewicz J. (1989), *Sztuka i wyobraźnia*, Warszawa
- Górniewicz J. (1992), *Rozwój i kształcenie wyobraźni dziecka*, Warszawa.
- Górniewicz J., Rubacha K. (1993), *Samorealizacja a uzdolnienia twórcze młodzieży. Materiały Konferencji Naukowej*, Toruń
- Grabias S. (1994), *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin
- Grochowski M. (1982), *Zarys leksykologii i leksykografii*, Toruń
- Grochulska J. (1994), *Granice możliwości edukacyjnych człowieka*, Kraków
- Grodziński E. (1985), *Językoznawcy i logicy o synonimach i synonimii. Studium z pogranicza dwóch nauk*, Wrocław
- Grzegorzczak A. (1983), *Próba treściowego opisu świata i jej etyczne konsekwencje*, Warszawa
- Grzegorzczak R. (1982), *Zarys słowotwórstwa polskiego. Słowotwórstwo opisowe*, wyd. V, Warszawa
- Grzegorzczak R. (1988), *Władanie językiem a wiedza o świecie*, (w:) *Konotacja*, red. J. Bartmiński, Lublin
- Grzegorzczak R. (2001), *Wprowadzenie do semantyki językoznawczej*, wyd. III, Warszawa
- Gudro M. (1994), *Przygoda z dramą*, Wrocław
- Guilford J.P. (1964), *Podstawowe metody statystyczne w psychologii i pedagogice*, Warszawa
- Guilford J.P. (1978), *Natura inteligencji człowieka*, Warszawa
- Guilford J.P. (1982), *Cognitiv Psychology Ambigities*, Psychological Review, nr 89.
- Guttnejer E. (1982), *Rozumienie treści symbolicznych przez dzieci klas III-IV. Czytanie ze zrozumieniem*, Warszawa
- Hadamard J. (1964), *Psychologia odkryć matematycznych*, Warszawa
- Hall C.S., Lindsey G. (1990), *Teorie osobowości*, Warszawa
- Hall E.T. (1987), *Bezgłośny język*, Warszawa
- Hamer H. (1994), *Klucz do efektywności nauczania*, Warszawa
- Hanis J. (1999), *Program wczesnoszkolnej zintegrowanej edukacji XXI wieku. Klasy I-III*, Warszawa
- Helson R. (1971) *Women mathematicians and the creative personality*. Journal of Consulting and Clinical Psychology 36
- Hemmerling W. (1990), *Zabawy w nauczaniu początkowym*, Warszawa
- Hilgard E.R. (1967), *Wprowadzenie do psychologii*, Warszawa
- Hinte W. (1980), *Non - direktive Pädagogik*, Opladen
- Hornowski B. (1978), *Rozwój inteligencji i uzdolnień specjalnych*, Warszawa
- Huizinga J. (1985), *Zabawa jako źródło kultury*, Warszawa
- Hurlock E.B. (1985), *Rozwój dziecka*, t. 2, Warszawa
- Ingarden R. (1970), *Dzieło sztuki i jego wartość*, Warszawa
- Ingarden R. (1988), *O dziele literackim*, Warszawa
- Inhelder B., Piaget J. (1970), *Od logiki dziecka do logiki młodzieży*, Warszawa
- Jakobson R., M. Halle (1964), *Podstawy języka*, Wrocław
- Jakowicka M., Kujawiński J., red. (1989), *Twórcza aktywność uczniów klas początkowych*, Zielona Góra
- Japola J. (1983), *Metafora a teoria aktów mowy*, (w:) *Studia o metaforze II*, red. M. Głowiński, A. Okopień-Sławińska, Wrocław
- Jaślarowa B. (1972), *Wśród zagadnień psychologii twórczości literackiej*, Katowice

- Jedliński R. (2000), *Językowy obraz świata wartości w wypowiedziach uczniów kończących szkołę podstawową*, Kraków
- Jędrzychowska M. (1994), *Lektura i kultura. Szkice i artykuły metodyczne dla nauczycieli języka polskiego*, Kraków
- Jodłowska B. (1991), *Start – szok zawodowy – twórcza praca nauczyciela klas początkowych*, Warszawa
- Jodłowski S. (1976), *Podstawy polskiej składni*, Warszawa
- Józwicki T. (1984), *Opowiadanie jako forma wypowiedzi w klasach początkowych*, Warszawa
- Jung C.G. (1993), *Archetypy i symbole. Pisma wybrane*, Warszawa
- Jurkowski A. (1975), *Ontogeneza mowy i myślenia*, Warszawa
- Kaczmarek L. (1982), *Nasze dziecko uczy się mowy*, Lublin
- Kapica G. (1986), *Rozrywki umysłowe w nauczaniu początkowym*, Warszawa
- Karpiński W. (1983), *Struktury poznawcze uczniów a wyniki nauczania*, Warszawa
- Kaufmann A., Fustier M., Drevet A. (1975), *Inwentyka: metody poszukiwania twórczych rozwiązań*, Warszawa
- Kawka M. (1999), *Dyskurs szkolny. Zagadnienia języka*. Kraków
- Key E. (1928), *Stulecie dziecka*, Warszawa
- Kida J. (1996), *Rozwój twórczej aktywności językowej w procesie nauczania*, (w:) *Dyskurs edukacyjny*, red. T. Rittel, Kraków
- Kida J. (1998), *Stylistyka, styl i język artystyczny w edukacji polonistycznej*, Rzeszów
- Kida J. (2003), *Refleksje na temat edukacji humanistycznej, lingwistycznej i kształcenia języka współczesnej młodzieży*, (w:) *Edukacja humanistyczna, aksjologiczna i estetyczna w świecie programów i potrzeb oświatowych*, red. J. Kida, Rzeszów
- Kielar M. (1979), *Rozwój struktury wypowiedzi uczniów klas II i IV na temat obrazów*, (w:) *Z zagadnień psychodydaktyki nauczania początkowego*, red. M. Przetacznikowa i T. Wróbel, Warszawa
- Kielar M. (1988), *Twórcze opanowywanie i używanie języka przez dziecko*, (w:) *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*, red. S. Popek, Warszawa
- Kielar-Turska M. (1989), *Mowa dziecka. Słowo i tekst*, Kraków
- Kielar-Turska M. (1992), *Jak pomagać dziecku w poznawaniu świata*, Warszawa
- Kleiner J. (1961), *Z zagadnień metaforyki Mickiewicza i Słowackiego*, (w:) *Studia z zakresu teorii literatury*, wyd. II, Lublin
- Klemensiewicz Z. (1976), *Zarys składni polskiej*, Warszawa
- Klemensiewicz Z. (1969), *Ze studiów nad językiem i stylem*, Warszawa
- Klemensiewicz Z. (1982), *Składnia, stylistyka, pedagogika językowa*, Warszawa
- Kłakówna Z.A. (1993), *Sztuka pisania*, Warszawa
- Kłakówna Z.A., Waligóra J. (1980), *Literatura w szkole widziana inaczej*, Kraków
- Kłosińska T. (2000), *Droga do twórczości. Wdrażanie technik Celestyna Freineta*, Kraków
- Kocowski T. (1980), *Stymulatory i inhibitory aktywności twórczej*, Wrocław
- Kocowski T. (1981), *Motywacyjne i emocjonalne uwarunkowania aktywności twórczej*, Wrocław
- Kocowski T. (1985), *Aktywność twórcza człowieka. Filogeneza, funkcje, uwarunkowania*, UJ, Kraków
- Kocowski T. (1991), *Szkice z teorii twórczości i motywacji*, Kraków
- Komunikowanie się w kształceniu dzieci w młodszym wieku szkolnym* (1987), red. D. Skulicz, B. Żurkowski, Kraków
- Konarzewski K., red. (1993), *Sztuka nauczania. Szkoła*, Warszawa
- Kopaliński W. (1985), *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Warszawa
- Kowalikowa J. (1997), *Kreatywność języka ucznia w szkolnej edukacji polonistycznej*, (w:) *Sprawności językowe*, red. J. Oźdźyński, T. Rittel, Kraków

- Kowalikowa J. (1999), *Kompetencja zawodowa nauczyciela niższych klas szkoły podstawowej a jego wiedza lingwistyczna*. (w:) *Problemy edukacji lingwistycznej*, red. M.T. Michalewska, Kraków
- Kowalikowa J. (2001), *System i komunikacja w kształceniu językowym i edukacji lingwistycznej dzieci*, (w:) *Kształcenie języka ojczystego dziecka*, red. M.T. Michalewska, M. Kisiel, Kraków
- Kowalikowa J., Żydek-Bednarczuk U. (1996), *Współczesna polszczyzna*, Kraków
- Kowalski S. (1962), *Rozwój języka i myślenia dziecka*, Warszawa
- Kozielecki J. (1968), *Zagadnienia psychologii myślenia*, Warszawa
- Kozielecki J. (1969), *Rozwiązywanie problemów*, Warszawa
- Kozielecki J. (1987), *Koncepcja transgresyjna człowieka*, Warszawa
- Kozielecki J. (1998), *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Warszawa
- Krapiec M.A. (1985), *Język i świat realny*, Lublin
- Kruszczyk-Kolczyńska E., Dobosz K., Zielińska E. (1996), *Jak nauczyć dzieci sztuki konstruowania gier?*, Warszawa
- Kruszewski K., red. (1993), *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, Warszawa
- Krzyżanowski J. (1984), *Nauka o literaturze*, Warszawa
- Krzyżanowski J. (1984), *Sztuka słowa. Rzecz o zjawiskach literackich*, Warszawa
- Kubicka D. (1991), *Psychologiczne mechanizmy metafory: podobieństwo*, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego, Prace Psychologiczne, z. 7
- Kubicka D. (1994), *Poznawcze i praktyczne aspekty badań nad metaforą*, Studia Psychologiczne XXXII
- Kubicka D. (2003), *Twórcze działanie dziecka w sytuacji zabawowo-zadaniowej*, Kraków
- Kuhn T.S. (1985), *Tradycja i nowatorstwo w badaniach naukowych*, Warszawa
- Kujawiński J. (1990a), *Doskonalenie pracy lekcyjno-domowej w klasach początkowych*, Warszawa
- Kujawiński J. (1990b), *Rozwijanie aktywności twórczej uczniów klas początkowych*, Warszawa
- Kulawik A. (1994), *Poetyka. Wstęp do teorii dzieła literackiego*, Kraków
- Kulpa J. (1970), *Uczenie się i nauczanie problemowe*, Warszawa
- Kulpa J., Więckowski R. (1983), *Metodyka nauczania języka polskiego w klasach początkowych*
- Kupisiewicz Cz. (1965), *O efektywności nauczania problemowego*. Warszawa
- Kupisiewicz Cz. (1972), *Niepowodzenia dydaktyczne*, Warszawa
- Kupisiewicz Cz. (1994), *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa
- Kurcz I. (1975), *Studia nad teorią czynności ludzkich*, Warszawa
- Kurcz I. (1992), *Język a psychologia*, Warszawa
- Kurcz I. (1987) *Język a reprezentacja świata w umyśle*, Warszawa
- Kurkowska H., Skorupka S. (1959), *Stylistyka polska*, Warszawa
- Kwieciński Z. (1975), *Środowisko a wyniki pracy szkoły*, Warszawa
- Kwieciński Z. (1982), *Konieczność – niepokój – nadzieja*, Warszawa
- Kwieciński Z., red. (cz. I – 1991), (cz. II – 1992), (cz. III – 1993), *Nieobecne dyskursy*, Toruń
- Kwieciński Z., Witkowski L., red. (1991), *Uniwersalizm pogranicza. O semiotyce Michała Bachtina w kontekście edukacji*, Toruń
- Lakoff G., Johnson M. (1988), *Metafory w naszym życiu*, Warszawa
- Langacker R. (1995), *Wykłady z gramatyki kognitywnej*, Lublin
- Lelonek M. (1984), *Kształtowanie pojęć z przyrody nieożywionej w nauczaniu początkowym*, Warszawa
- Lelonek M., Wróbel T., red. (1990), *Praca nauczyciela i ucznia w klasach 1–3*, Warszawa
- Lenartowska K., Świątek W. (1989), *Inspirowanie wypowiedzi pisemnych w klasach I–III*, Warszawa
- Lenneberg E.H. (1980), *Język w kontekście rozwoju i dojrzwania*, (w:) *Badania nad rozwojem języka dziecka*, red. G.W. Shugar, M. Smoczyńska, Warszawa
- Lewin A. (1986), *Tryptyk pedagogiczny. Korczak – Makarenko – Freinet*, Warszawa

- Lewis D. (1988), *Jak wychować zdolne dziecko*, Warszawa
- Lewowicki T. (1977), *Indywidualizacja kształcenia. Dydaktyka różnicowa*, Warszawa
- Lewowicki T. (1977), *Psychologiczne różnice indywidualne a osiągnięcia uczniów*, Warszawa
- Lewowicki T. (1980), *Kształcenie uczniów zdolnych*, Warszawa
- Limont W. (1992), *Synektyka w edukacji*, Edukacja. Studia. Badania. Innowacje, 3 (39)
- Limont W. (1994), *Synektyka a zdolności twórcze*, Toruń
- Limont W. (1996), *Wybrane mechanizmy wyobraźni twórczej*, Toruń
- Linnenberg Ch. (1993), *Szkola bez lęku*, Warszawa
- Lipiec J., red. (1991), *Istnienie i poznanie wartości*, Kraków
- Lovenfeld V., Brittain W.L. (1977), *Twórczość a rozwój umysłowy dziecka*, Warszawa
- Lubomirska K. (1980), *Przyczynowość w mowie oraz myśleniu dzieci siedmio- i jedenastoletnich*, Warszawa
- Lyons J. (1984), *Semantyka*, t. 1, Warszawa
- Łobocki M. (1982), *Metody badań pedagogicznych*, Warszawa
- Łobocki M. (1999), *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Warszawa
- Łukasik A. (1999), *Zewnętrzne ograniczenia procesu twórczego*, Rzeszów
- Łukaszewicz R. (1994), *Edukacja z wyobraźnią, czyli jak podróżować bez map*, Wrocław
- Łukaszewski W. (1984), *Szanse rozwoju osobowości*, Warszawa
- Machulska H., Pruszkowska A., Tatarowicz J. (1997), *Drama w szkole podstawowej*, Warszawa.
- Mackintosh N., Colman A. (2002), *Zdolności a proces uczenia się*, Poznań
- Magierska S. (1977), *Synektyka jako metoda rozwiązywania zadań*, (w:) *Zadanie. Metoda. Rozwiązanie. Techniki twórczego myślenia*, zbiór 1, red. A. Góralski, Warszawa
- Malendowicz J. (1974), *O poprawność pisemnych wypowiedzi uczniów klas I–IV*, Warszawa
- Malicka M. (1982), *Uroki i trudy twórczego życia*, Warszawa
- Malmquist E. (1987), *Nauka czytania w szkole podstawowej*, Warszawa
- Małkowska-Zegadło H. (1983), *Rozwój języka mówionego i pisanego uczniów w wieku 8–11 lat*, Warszawa
- Markiewicz H. (1983), *Uwagi o semantyce i budowie metafory*, (w:) *Studia o metaforze II*, red. M. Głowiński i A. Okopień-Sławińska, Wrocław
- Maslow A.H. (1964), *Teoria hierarchii potrzeb*, (w:) *Problemy osobowości i motywacji w psychologii amerykańskiej*, red. M. Reykowski, Warszawa
- Maslow A.H. (1978), *Obrona i rozwój*, (w:) *Przełom w psychologii*, red. K. Jankowski, Warszawa
- Maslow A.H. (1986), *W stronę psychologii istnienia*, Warszawa
- Maslow A.H. (1990), *Motywacja i osobowość*, Warszawa
- Mateczak A. (1982), *Style poznawcze. Rola indywidualnych preferencji*, Warszawa
- Matusiewicz C. (1968), *Charakter i motywy aktywności młodzieży starszej*, Poznań
- Matusiewicz C. (1976), *Humor, dowcip, wychowanie*, Warszawa
- Mayenowa M.R. (1974), *Poetyka teoretyczna*, Wrocław
- Mayenowa M.R. (1991), *Język*, (w:) *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*, red. M. Kłoskowska, t.1, Wrocław
- McGregor C. (1998), *Kształtowanie twórczej osobowości dziecka*, Warszawa
- Michalewska M.T., red. (1999), *Problemy edukacji lingwistycznej*, Kraków
- Milewski T. (1975), *Językoznawstwo*, Warszawa
- Mineyko B. (1986), *Improwizacje w klasach I–III*, Warszawa
- Mönks F.J. (1990), *Poradnictwo i wspieranie szczególnie zdolnych uczniów*, Lublin
- Muchacka B. (1999), *Stymulowanie aktywności poznawczej dzieci w przedszkolu*, Kraków
- Muszyńska M. (1999), *Metafory w edukacji prymarnej. Koncepcje kształcenia wspomagające rozwój zdolności interpretacyjnych dzieci 9–10-letnich*, Toruń
- Mystkowska H. (1970), *Właściwości mowy dziecka sześć- siedmioletniego*, Warszawa
- Nagajowa M. (1977), *Ćwiczenia w mówieniu i pisanii w klasach V–VIII szkoły podstawowej*, Warszawa

- Nagajowa M. (1982), *Słowo do słowa*, Warszawa
- Nagajowa M. (1985), *Kształcenie języka ucznia w szkole podstawowej*, Warszawa
- Nagajowa M. (1990), *ABC metodyki języka polskiego*, Warszawa
- Nagajowa M. (1994), *Nauka o języku dla nauki języka*, Kielce
- Nakoneczna D. (1980), *Kształcenie wielostronne stymulujące rozwój uzdolnień*, Warszawa
- Nalaskowski A. (1992), *Humanizm i podmiotowość w wychowaniu*, Toruń
- Nalaskowski A. (1993), *Szanse szkoły z wyboru*, Toruń
- Nalaskowski A. (1995), *Niepokój o szkołę*, Kraków
- Nalaskowski A. (1998), *Spoleczne uwarunkowania rozwoju twórczego jednostki*, Warszawa
- Nalczadzjan A.A. (1979), *Intuicja a odkrycia naukowe*, Warszawa
- Necka E. (1985), *Umysł zbiorowy, czyli myślenie twórcze*, Przegląd Psychologiczny, t. XXVIII, nr 2
- Necka E. (1987), *Czego nie wiemy o twórczości?*, Przegląd Psychologiczny, nr 1
- Necka E. (1987), *Proces twórczy i jego ograniczenia*, Kraków
- Necka E. (1992), *Trening twórczości*, Olsztyn
- Necka E. (1994a), *TROp... Twórcze rozwiązywanie problemów*, Kraków
- Necka E. (1994b), *Inteligencja i procesy poznawcze*, Kraków
- Necka E. (2001), *Psychologia twórczości*, Gdańsk
- Nęcki Z. (1992), *Komunikowanie interpersonalne*, Wrocław
- Niebrzydowski L. (1972), *Wpływ motywacji na uczenie się*, Warszawa
- Niemierko B. (1975), *ABC testów osiągnięć szkolnych*, Warszawa
- Niesporek B. (1990), *Język wierszy dla dzieci – na materiale „Świerszczyka”*, Katowice
- Nosal C. (1979), *Mechanizmy funkcjonowania intelektu: zdolności, style poznawcze, przetwarzanie informacji*, Wrocław
- Nosal C. (1990), *Psychologiczne modele umysłu*, Warszawa
- Nosal C. (1992), *Twórcze przetwarzanie informacji*, Warszawa
- Nowak S. (1985), *Metodologia badań społecznych*, Warszawa
- Obuchowski K. (1982), *Kody orientacji i struktura procesów emocjonalnych*, Warszawa
- Obuchowski K. (1985), *Adaptacja twórcza*, Warszawa
- Okoń W. (1964), *U podstaw problemowego uczenia się*, Warszawa
- Okoń W. (1975), *Nauczanie problemowe we współczesnej szkole*, Warszawa
- Okoń W. (1970), *O postępie pedagogicznym*, Warszawa
- Okoń W. (1987), *Zabawa a rzeczywistość*, Warszawa
- Okoń W. (1998), *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa
- Okoń W., red. (1978), *Szkoły eksperymentalne w świecie 1900–1975*, Warszawa
- Okopień-Sławińska A. (1983), *Metafora bez granic*, (w:) *Studia o metaforze II*, red. M. Głowiński, A. Okopień-Sławińska, Wrocław
- Olbrycht K., red. (1999), *Edukacja aksjologiczna*, t. 4, Katowice
- Osborn A. (1959), *Applied Imagination*, New York
- Osborn W. (1975), *Applied Imagination*, New York: Scribess
- Ożdżyński J. (1995), *Kreatywne aspekty profilowania pojęć w wypowiedzi dziecka*, (w:) *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży*, red. J. Ożdżyński, Kraków, s. 169–184
- Ożdżyński J., Rittel T., red. (1997), *Sprawności językowe*, Kraków
- Ożdżyński J., Śniatkowski S. (1999), *Wartościowanie w dyskursie edukacyjnym*, Kraków
- Painter F. (1993), *Kim są wybitni?*, Warszawa
- Pajdzińska A. (1993), *Frazeologizmy jako tworzywo współczesnej poezji*, Lublin
- Palka S. (1977), *Praca badawcza uczniów w procesie kształcenia*, Kraków
- Palka S. (1984), *Kształcenie przez badanie w praktyce szkolnej*, Kraków
- Palka S. (1999), *Pedagogika w stanie tworzenia*, Kraków
- Panek W. (1986), *Formy i metody pracy z uczniem uzdolnionym i utalentowanym w domu i w szkole*, Białystok

- Panek W. (1992). *Psychologiczne uwarunkowania rozwoju uczniów zdolnych oraz wpływ na ich funkcjonowanie w sytuacjach szkolnych i rodzinnych*, Białystok
- Pankowska K. (1990). *Drama – zabawa i myślenie*, Warszawa
- Pankowska K. (1997). *Edukacja przez dramę*, Warszawa
- Papuzińska J. (1996). *Dziecko w świecie emocji literackich*, Warszawa
- Papuzińska J., Żurkowski B. (1985). *Wartości literatury dla dzieci. Wybrane problemy*, Warszawa–Poznań
- Patzerowa M. (1973). *Lektura uczy, bawi, wychowuje*, Warszawa
- Perelman J. (1962). *Sztuczki, figle i zadania*, Warszawa
- Piaget J. (1966). *Narodziny inteligencji dziecka*, Warszawa
- Piaget J. (1992). *Mowa i myślenie u dziecka*, Warszawa
- Piaget J., Inhelder B. (1996). *Psychologia dziecka*, Wrocław
- Pielasińska W. (1970). *Pedagogiczna problematyka ekspresji*, Wrocław
- Pielasińska W. (1983). *Ekspresja – jej wartość i potrzeba*, Warszawa
- Pietrasiniński Z. (1969). *Myślenie twórcze*, Warszawa
- Pietrasiniński Z. (1971). *Ogólne i psychologiczne zagadnienia innowacji*, Warszawa
- Pietrasiniński Z. (1975). *Twórcze kierownictwo*, Warszawa
- Pietrasiniński Z. (1976). *Zdolności*, (w:) *Psychologia*, red. T. Tomaszewski, Warszawa
- Pietrasiniński Z. (1983). *Atakowanie problemów*, Warszawa
- Pietrasiniński Z. (2001). *Mądrość, czyli świetne wyposażenie umysłu*, Warszawa
- Pileh T., Bauman T. (2001). *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa
- Piotrowski A., Ziółkowski M. (1976). *Spoleczne zróżnicowanie struktury języka*, Warszawa
- Podracki J. (1989). *Dydaktyka składni polskiej*, Warszawa
- Polański E. (1982). *Słownictwo uczniów. Problemy, badania, wnioski*, Warszawa
- Polański E., Orłowa K. (1993). *Kształcenie językowe w klasach 4–8*, (w:) *Poradnik metodyczny*, Warszawa
- Polański E., Synowiec H. (1981). *Badania sprawności leksykalnej uczniów, stan i potrzeby*, Polonistyka, nr 6
- Polya G. (1981). *Odkrycie matematyczne. O rozumieniu, uczeniu się i nauczaniu rozwiązywania zadań*, Warszawa
- Ponomariow J.A. (1960). *Psychologija twórczego myślenia*, Moskwa
- Ponomariow J.A. (1980). *Cechy osobowości twórczej i twórcze predyspozycje*, (w:) *Psychologia twórczości. Wybór tekstów*, Z. Siwek, D. Zarębska-Piotrowska, Kraków
- Popek R. (1988). *Zachowania ekspresyjne dzieci jako naturalny przejaw aktywności twórczej*, red. S. Popek, Warszawa
- Popek S. (1990). *Kwestionariusz twórczego zachowania KANH*, Lublin
- Popek S., red. (1988). *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*, Warszawa
- Popek S., red. (1989). *Wybrane zagadnienia kształcenia i wychowania dzieci i młodzieży*, Lublin
- Prince G. (1970). *The Practice of Creativity*. New York: Harper and Row
- Program nauczania początkowego. Klasy I-III* (1992), Fundacja Rozwoju Edukacji Narodowej
- Program nauczania zintegrowanego dla I etapu kształcenia w szkole podstawowej. Przygotowanie z klasą*, Warszawa 2002
- Przetacznik-Gierowska M. (1987). *Rozwojowe i środowiskowe wyznaczniki mowy narracyjnej Dzieci*, Zeszyty Naukowe UJ. Prace Psychologiczne, z. 3
- Przetacznik-Gierowska M. (1993). *Świat dziecka. Aktywność – poznanie – środowisko*, Kraków
- Przetacznik-Gierowska M. (1994). *Od słowa do dyskursu*, Warszawa
- Przetacznikowa M. (1968). *Rozwój struktury i funkcji zdań w mowie dziecka*, (w:) *O rozwoju języka i myślenia dziecka*, red. S. Szuman, Warszawa

- Przybysz-Piwkowska M. (1995), *Wyodrębnianie znaczeń form językowych w neologizmach dziecięcych*, (w:) *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży*, red. J. Ożdżyński, Kraków
- Puślecki W. (1988), *Uwarunkowania i efekty binarnego uczenia się*, Warszawa–Wrocław
- Puślecki W. (1991), *Gry problemowe w nauczaniu początkowym*, Warszawa
- Puślecki W. (1996), *Kształcenie wyzwalające w edukacji wczesnoszkolnej*, Kraków
- Puślecki W. (1999), *Wspieranie elementarnych zdolności twórczych uczniów*, wyd. II, Kraków
- Putkiewicz E. (1990), *Proces komunikowania się na lekcji*, Warszawa
- Putkiewicz E., Ruszczyńska-Schiller M. (1983), *Gry symulacyjne w szkole*, Warszawa
- Puzynina J. (1987), *Funkcje języka i akty mowy*, Polonistyka, nr 3
- Puzynina J. (1992), *Język wartości*, Warszawa
- Puzynina J. (1996), *O języku wartości w szkole*, Polonistyka, nr 4.
- Puzynina J. (1998), *Język – edukacja – wartości*, Nowa Polszczyzna, nr 1.
- Radziejewicz J. (1992), *Edukacja alternatywna*, Warszawa
- Ratajczak Z. (1980), *Człowiek w sytuacji innowacyjnej*, Warszawa
- Read H. (1976), *Wychowanie przez sztukę*, Wrocław
- Renzuli J.S., Reis S.M., Smith L.H. (1981), *The revolving door models. A new way of indentifying the gifted*, Phi Delta Kappa, 62, 9.
- Ribot T. (1901), *O wyobraźni twórczej*, Warszawa
- Ricoeur P. (1989), *Język, tekst, interpretacja. Wybór pism*, tłum. P. Graff, K. Rosner, Warszawa
- Rittel T. (1986), *Wyrażenia onomatopieczne w języku polskim*, Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie, Prace Językoznawcze V
- Rittel T. (1991), *Metafora dziecięca w ujęciu językoznawstwa heteronomicznego (próba opisu metodologicznego)*, Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie, Prace Językoznawcze VI, z. 137
- Rittel T. (1993), *Podstawy lingwistyki edukacyjnej. Nabywanie i kształcenie języka*, Kraków
- Rittel T. (1994), *Metodologia lingwistyki edukacyjnej*, Kraków
- Rittel T. (1995), *Metafora i metaforyzacja w języku siedmio-, ośmio- i dziewięciolatków*, (w:) *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży*, praca zbiorowa pod red. J. Ożdżyńskiego, Kraków
- Rittel T. (1997), *Słownictwo społeczno-moralne w ujęciu lingwoedukacyjnym*, Kraków
- Rogers C. (1978), *Uczyć się jak być wolnym*, (w:) *Przełom w psychologii*, red. K. Jankowski, Warszawa
- Rogers C. (1991), *Terapia nastawiona na klienta. Grupy spotkaniowe*, Thesaurus-Press, Wrocław
- Rostańska E. (1995), *Rozmowa w szkole. Mówienie i słuchanie w klasach początkowych*, Kraków
- Rowid H. (1931), *Szkola twórcza*, Kraków
- Rozet I. (1983), *Psychologia fantazji. Badania twórczej aktywności umysłowej*, Warszawa
- Rozwadowski J. (1950) *Poezja w języku*, (w:) *O zjawiskach i rozwoju języka*, Kraków
- Rudniański J. (1984), *Efektywność myślenia*, Warszawa
- Rudniański J. (1984), *Sprawność umysłowa*, Warszawa
- Ruszkowska D. (1986), *Nauczyciele i innowacje pedagogiczne*, Warszawa
- Rybotycka L. (1990), *Gry dramatyczne*, Warszawa
- Rytłowa J. (1973), *Ćwiczenia w mówieniu i pisanii w klasach I–IV szkoły podstawowej*, Warszawa
- Saussure de F. (1991), *Kurs językoznawstwa ogólnego*, tłum. K. Kasprzak, Warszawa
- Scheler M. (1977), *Resentymenty moralności*, Warszawa
- Schoenebeck H. (1991), *Antypedagogia w dialogu. Wprowadzenie w rozmyślanie antypedagogiczne*, Toruń
- Schultz R. (1996), *Studia z innowatyki pedagogicznej*, Toruń.
- Semenowicz H. (1973), *Poetycka twórczość dziecka*, Warszawa
- Semenowicz H. (1980), *Freinet w Polsce*, Warszawa
- Semenowicz H. (1966), *Nowoczesna Szkoła Francuska Technik Freineta*, Otwock–Warszawa

- Shugar G.W., Bokus B. (1988), *Twórczość językowa dziecka w sytuacji zabawowo-zadaniowej*, Wrocław
- Shugar G.W., Smoczyńska M., red., (1980), *Badania nad rozwojem języka dziecka*, Warszawa
- Smółka L. (1991), *Metafora tworzona przez dziecko i jej geneza*. Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie, Prace Językoznawcze VII, z, 137, s. 298–309
- Sierotwiński S. (1970), *Słownik terminów literackich*, Wrocław
- Sillamy N. (1995), *Słownik psychologii*, Katowice
- Skorupka S. (1987), *Słownik frazeologiczny języka polskiego*, Warszawa
- Skubalanka T. (1995), *O stylu poetyckim i innych stylach języka*, Lublin
- Ślawiński J., Głowiński M., red. (1988), *Słownik terminów literackich*, Warszawa
- Słobodzian Z. (1961), *Twórcza praca dziecka*, Warszawa
- Słodowik-Rycaj D. (1998), *Rozwijane mowy komunikatywnej dziecka*, Warszawa
- Sołowiej J. (1987), *Rodzinne uwarunkowania twórczości dzieci i młodzieży*, Gdańsk
- Sołowiej J. (1997), *Psychologia twórczości*, Gdańsk
- Stein M.I. (1953) *Creativity and culture*. Journal of Psychology, 36
- Steiner R. (1965), *Der pädagogische Wert der Menschenerkenntnis und Kulturwert der Pädagogik*, Dornach
- Strelau J. (1971), *Zagadnienia psychologii różnic indywidualnych*, Warszawa
- Strelau J. (1987), *O inteligencji człowieka*, Warszawa
- Strelau J., Jurkowski A., Putkiewicz Z. (1981), *Podstawy psychologii dla nauczycieli*, Warszawa
- Stróżewski W. (1983), *Dialektyka twórczości*, Kraków
- Strutyński J. (1998), *Zarys gramatyki polskiej*, Kraków
- Strzalecki A. (1969), *Wybrane zagadnienia psychologii twórczości*, Warszawa
- Strzalecki A. (1989), *Twórczość a style rozwiązywania problemów praktycznych. Ujęcie prakseologiczne*, Wrocław
- Suchodolski B. (1982), *Kształt życia*, Warszawa
- Synowicz H. (1992), *Sprawność językowa uczniów w śląskim środowisku gwarowym. Problemy, badania, konsekwencje dydaktyczne*, Prace Naukowe UŚ, nr 1306
- Szczepańska M. (2000), *Edukacja kulturalna dziecka w wieku wczesnoszkolnym*, Kraków
- Szewczuk W. (1979), *Słownik psychologiczny*, Warszawa
- Szewczuk W. (1983), *Trudności myślenia i rozwijanie zdolności uczniów*, Warszawa
- Szewczuk W. (1984), *Psychologia zapamiętywania*, Warszawa
- Szkudlarek T., Śliwerski B. (1992), *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Kraków
- Szmidt K. (2001), *Szkice do pedagogiki twórczości*, Kraków
- Szmidt K.J., Okraszewski K., Rakowiecka B. (1996), *Porządek i przygoda. Lekcje twórczości*, Warszawa
- Szuman S. (1955), *Rola działania w rozwoju umysłowym małego dziecka*, Wrocław
- Szuman S. (1968), *O rozwoju języka i myślenia dziecka*, Warszawa
- Szymańska M.A. (1996), *Drama w nauczaniu początkowym*, Warszawa
- Szymański M.J. (2001), *Kryzys i zmiana. Studia nad przemianami edukacyjnymi w Polsce w latach dziewięćdziesiątych*, Kraków
- Szymański M.S. (1985), *Spoleczny system wartości a zadania systemu oświaty*, Edukacja, nr 4
- Szymański M.S. (1987), *Twórczość i style poznawcze uczniów*, Warszawa
- Szymczak T., red. (1978–1981), *Słownik języka polskiego*, t. 1–3, Warszawa
- Śliwerska W., Śliwerski B. (1993), *Edukacja w wolności*, Kraków
- Śliwerski B. (1993), *Wyspy oporu edukacyjnego*, Kraków
- Śliwerski B. (1996), *Edukacja autorska*, Kraków
- Śliwerski B. (1998), *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków
- Śliwerski B., red. (1992), *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, Kraków
- Śliwerski B., red. (1995), *Pedagogika alternatywna – dylematy teorii*, t. 1 i 2, Łódź–Kraków
- Śnieżyński M. (1984), *Nauczanie aktywizujące*, Kraków

- Świątek J. (1998), *W świecie powszechnej metafory. Metafora językowa*, Kraków
- Tabakowska E. (1995), *Język i obrazowanie. Wprowadzenie do językoznawstwa kognitywnego*, Kraków
- Tarnowska-Temeriusz E., red. (1980), *Studia o metaforze I*, Wrocław
- Tatarkiewicz W. (1988), *Dzieje sześciu pojęć*, Warszawa
- Tokarski R. (1990), *Językowy obraz świata w metaforach potocznych*, (w:) *Językowy obraz świata*, red. J. Bartmiński, Lublin
- Tokarz A. (1985), *Rola motywacji poznawczej w aktywności twórczej*, Wrocław
- Tomaszewski T., red. (1977), *Psychologia*, Warszawa
- Torrance E.P. (1962), *Guiding Creative Talent*, Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Torrance E.P. (1965), *Rewarding creative behavior: Experiments in classroom creativity*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall
- Trojanowska-Kaczmarek A. (1971), *Dziecko i twórczość*, Warszawa
- Trzebiński J. (1978), *Z badań nad uwarunkowaniami oryginalności myślenia*, Wrocław
- Trzebiński J. (1981), *Twórczość a struktura pojęć*, Warszawa
- Turner J., Helms D. (1999), *Rozwój człowieka*, Warszawa
- Tyszkowa M. (1975), *Zdolności i osobowość ucznia a jego funkcjonowanie w szkole*, Poznań
- Tyszkowa M. (1977), *Aktywność i działalność dzieci i młodzieży*, Warszawa
- Tyszkowa M., Żurkowski B., red. (1984), *Wartości w świecie dziecka i sztuki dla dziecka*, Poznań
- Uszyńska-Jarmoc J. (2003), *Twórcza aktywność dziecka. Teoria – rzeczywistość – perspektywy rozwoju*, Białystok
- Vos J., Dryden G., *Rewolucja w uczeniu*, Poznań 2000
- Wall W.D. (1986), *Twórcze wychowanie w okresie dzieciństwa*, Warszawa
- Way B. (1990), *Drama w wychowaniu dzieci i młodzieży*, Warszawa
- Weaver T.W., Prince G.M. (1992), *Synektyka i jej znaczenie dla edukacji*, (w:) *Nieobecne dyskursy*, cz. II, red. Z. Kwieciński, Toruń
- Whorf B.L. (1982), *Język, myśl i rzeczywistość*, tłum. T. Hołówka, Warszawa
- Wierzbicka A. (1965), *O języku dla wszystkich*, Warszawa
- Wierzbicka A. (1969), *Dociekania semantyczne*, Wrocław
- Wierzbicka A., red. (1972), *Semantyka i słownik*, Wrocław
- Wierzbicka A., Wierzbicki P. (1970), *Kształcenie sprawności językowej*, (w:) *Metodyka nauczania języka polskiego w kl. V–VIII szkoły podstawowej*, red. M. Pęcherski, Warszawa
- Wierzbicka A., Wierzbicki P. (1978), *Praktyczna stylistyka*, Warszawa
- Wieckowski R. (1985), *Ćwiczenia słownikowo-frazeologiczne i syntaktyczne*, Warszawa
- Wilgocka-Okoń B. (1967), *Zasób umysłowy dzieci dawniej a dziś*, Warszawa
- Wilgocka-Okoń B., red. (1985), *Edukacja wczesnoszkolna*, Warszawa
- Wiśniewska H., red. (2000), *Gry i zabawy w kształceniu językowym*, Lublin
- Witkowski L. (1989), *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*, Toruń
- Wojnar I. (1976), *Sztuka i wychowanie*, (w:) *Teoria wychowania estetycznego*, red. I. Wojnar, Warszawa
- Wołoszynowa L. (1986), *Młodszy wiek szkolny*, (w:) *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, red. M. Żebrowska, Warszawa
- Wróbel T. (1978), *Pismo i pisanie w nauczaniu początkowym*, Warszawa
- Wróbel T. (1980), *Współczesne tendencje w nauczaniu początkowym*, Warszawa
- Wygotski L.S. (1971), *Wybrane prace psychologiczne*, Warszawa
- Wygotski L.S. (1989), *Myślenie i mowa*, Warszawa
- Wygotski L.S. (1991), *Wobrażenia i twórczość w djetskim wzrastaniu*, Moskwa
- Zaczyński W. (1981), *Praca badawcza nauczyciela*, Warszawa
- Zaczyński W. (1990), *Uczenie się przez przeżywanie*, Warszawa
- Zaręba E. (1998), *Badanie empiryczne ilościowe i jakościowe w pedagogice*, Warszawa

- Zarębina M. (1963), *Kształtowanie się systemu językowego dziecka*, Wrocław
- Zarębina M. (1982), *Niektóre problemy analizy mówionego tekstu dialogowego*, Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie, Prace Historycznoliterackie IX, z. 84
- Zarębina M. (1980), *Język polski w rozwoju jednostki. Analiza tekstów dzieci. Rozwój semantyczny. Dyskusja nad teorią Chomsky'ego*, Gdańsk
- Zawadowski J. (1966), *Lingwistyczna teoria języka*, Warszawa
- Zborowski J. (1986), *Rozwijanie aktywności twórczej dzieci*, Warszawa
- Zgólkowa H. (1986), *Czym język za młodu nasiąknie*, Poznań
- Zięcina M. (1976), *Swobodna ekspresja w Szkole Technik Freineta*, Warszawa
- Żebrowska M., red. (1986), *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, Warszawa
- Żuchowska W. (1992), *Oswajanie ze sztuką słowa. Początki edukacji literackiej*, Warszawa
- Żuk T. (1986), *Uzdolnienia twórcze a osobowość*, Poznań
- Žynkin N.L. (1958), *Mechanizmy rieczni*, Moskwa

**ANEKS**

Tab. 1. Korelacja między zmiennymi – całość

Liczba bad.	Zmienne (czynniki)	Zmienne (czynniki)									
		C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8 <sub>A</sub>	C8 <sub>B</sub>	Razem
456	C1	1,00									
456	C2	0,36**	1,00								
456	C3	0,32**	0,24	1,00							
456	C4	0,13*	0,19**	0,12*	1,00						
456	C5	0,24**	0,21**	0,21**	0,19**	1,00					
456	C6	0,16	0,08	0,08	0,30**	0,16*	1,00				
456	C7	0,04	0,07	0,10*	0,19**	0,17**	0,28**	1,00			
456	C8 <sub>A</sub>	0,12*	0,05	0,08	0,23**	0,20**	0,17*	0,29**	1,00		
456	C8 <sub>B</sub>	0,08	0,02	0,07	0,15	0,24	0,17	0,28	0,45	1,00	
456	Razem	0,70**	0,49**	0,57**	0,52**	0,61**	0,53**	0,52**	0,56**	0,55**	0,98**

\* - korelacja istotna, na poziomie  $p = 0,05$

\*\* - korelacja istotna, na poziomie  $p = 0,01$

Tab. 2. Korelacje – okres początkowy badań

Liczba bad.	Zmienne (czynniki)	Zmienne (czynniki)									
		C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8 <sub>A</sub>	C8 <sub>B</sub>	Razem
228	C1	1,00									
228	C2	0,32**	1,00								
228	C3	0,21**	0,13	1,00							
228	C4	0,05	0,17*	0,09	1,00						
228	C5	0,15*	0,22**	0,11	0,15*	1,00					
228	C6	0,12*	0,10	0,08	0,22**	0,10	1,00				
228	C7	-0,03	0,08	0,05	0,15*	0,07	0,18**	1,00			
228	C8 <sub>A</sub>	0,09	0,11	0,08	0,25**	0,09	0,13	0,19**	1,00		
228	C8 <sub>B</sub>	0,01	0,04	0,04	0,09	0,12	0,10	0,30**	0,32**	1,00	
228	Razem	0,41**	0,51**	0,40**	0,57**	0,48**	0,32**	0,47**	0,52**	0,44**	1,00

\* - korelacja istotna, na poziomie  $p = 0,05$

\*\* - korelacja istotna, na poziomie  $p = 0,01$

Tab.3. Korelacje – okres końcowy badań

Liczba bad.	Zmienne (czynniki)	Zmienne (czynniki)									
		C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8 <sub>A</sub>	C8 <sub>B</sub>	Razem
228	C1	1,00									
228	C2	0,38**	1,00								
228	C3	0,39**	0,31**	1,00							
228	C4	0,29*	0,25**	0,22**	1,00						
228	C5	0,39**	0,23**	0,34**	0,20**	1,00					
228	C6	0,16*	0,22	0,08	0,30	0,16	1,00				
228	C7	0,22**	0,09**	0,20**	0,17**	0,23**	0,28	1,00			
228	C8 <sub>A</sub>	0,34**	0,10	0,22**	0,09	0,25**	0,17	0,26**	1,00		
228	C8 <sub>B</sub>	0,32**	0,07	0,22**	0,09	0,32**	0,16	0,18**	0,45**	1,00	
	Razem	0,70**	0,49**	0,57**	0,52**	0,61**	0,43**	0,52**	0,56**	0,55**	1,00

\* - korelacja istotna, na poziomie  $p = 0,05$

\*\* - korelacja istotna, na poziomie  $p = 0,01$

Tab. 4. Zestawienie zbiorcze wyników z badań początkowych w klasie eksperymentalnej „E1”

L.p.	Imię dziecka	1		2		3		4		5		6		7		8a		8b		Razem		Wypr.
		Wyrazy na lit. „K”	pkt. wyr.	Rodziny wyrazów	pkt. wyr.	Wykonywane czynności	pkt. wyr.	Określenia rzeczowników	pkt. wyr.	Układanie wyrazów	pkt. wyr.	Układanie zdań	pkt. zdzań	Test Niezw. Zastosowań	pkt. zast.	Test Odł. Konsekw.	pkt.	Test Odł. Konsekw.	pkt.	Test Odł. Konsekw.	pkt.	
1	Sebastian K.	3	10	4	6	4	5	3	9	3	5	4	6	5	7	3		3	2	31	68,89	1
2	Marta J.	6	44	5	12	4	5	4	14	2	4	5	7	3	4	3		3	3	35	77,78	3
3	Basia K.	6	36	5	9	3	4	1	5	1	2	4	6	3	3	3		3	3	29	64,44	2
4	Olaf S.	3	10	5	10	3	4	3	9	4	7	2	2	3	3	2		2	2	27	60	2
5	Kasia L.	4	15	4	6	3	3	3	10	2	4	2	3	3	4	2		2	1	24	53,33	2
6	Piotr R.	5	19	4	6	3	3	3	11	4	8	0	0	4	5	1		2	2	26	57,78	3
7	Kasia Ł.	5	18	4	7	3	3	4	13	3	6	3	4	2	2	1		1	26	57,78	3	
8	Wiktor P.	3	8	4	6	2	2	0	0	3	6	1	1	2	2	0		0	15	33,33	1	
9	Norbert S.	5	19	4	6	4	5	2	7	4	8	2	2	2	2	2		2	27	60	2	
10	Kamil W.	3	9	4	5	3	4	0	0	4	8	1	1	3	4	2		1	21	46,67	2	
11	Daniel J.	5	20	4	7	4	5	3	9	5	11	1	1	4	6	2		1	29	64,44	2	
12	Andrzej D.	2	6	1	1	3	3	2	8	2	4	2	3	2	4	2		2	19	42,22	1	
13	Mateusz K.	4	15	5	9	3	4	3	9	5	9	2	3	2	2	2		2	28	62,22	2	
14	Maciej T.	5	19	3	4	4	5	3	9	2	4	2	2	4	5	3		1	27	60	3	
15	Julia O.	6	50	4	6	3	4	0	0	4	7	1	1	4	5	1		1	24	53,33	4	
16	Kasia W.	2	7	2	2	3	3	3	9	2	4	2	2	3	4	1		1	19	42,22	2	
17	Kuba T.	5	24	4	5	3	3	0	0	1	1	2	2	4	6	1		3	23	51,11	2	
18	Ola W.	4	14	2	2	3	4	4	13	0	0	1	1	3	4	1		1	19	42,22	2	
19	Marta P.	3	9	3	4	4	5	0	0	1	2	2	3	4	5	2		1	20	44,44	1	
20	Dominika C.	5	19	3	3	3	4	3	10	1	2	3	4	3	4	2		1	24	53,33	2	
21	Olek J.	6	35	3	3	3	3	1	3	3	6	1	1	4	5	0		0	21	46,67	2	
22	David R.	4	14	3	3	3	3	0	0	3	5	1	1	5	7	0		0	19	42,22	1	
23	Jerzy L.	5	17	3	3	3	4	1	4	0	0	1	1	4	5	1		1	19	42,22	1	
24	Tomek L.	4	14	2	2	4	5	1	3	1	2	1	1	4	6	1		1	19	42,22	2	
RAZEM pkt.		103	451	85	127	78	93	47	155	60	115	46	57	81	104	38		33	571		48	
RAZEM średnia		4,3	19	3,5	5,3	3,25	3,88	1,958	6,458	2,5	4,79	1,92	2,38	3,38	4,33	1,583		1,375	23,79		52,87	2

Tab. 5. Zestawienie zbiorcze wyników z badań końcowych w klasie eksperymentalnej „E1”

L.p.	Imię dziecka	1		2		3		4		5		6		7		8a		8b		Razem		Wypr.
		Wyrazy zakończ. „-an”		Nazwy roślin		Okroślenia rzeczownik.		Wykonywane czynności		Układanie wyrazów		Układanie rymów		Test Niezw. Zastosowań		Test Odł. Konsekw.		Test Odł. Konsekw.		pkt. max =45	%	
		pkt. wyr.		pkt. wyr.		pkt. wyr.		pkt. wyr.		pkt. wyr.		pkt. wyr.		pkt. zasn.		pkt.		pkt.				
1	Sebastian K.	2	2	3	6	4	9	2	3	2	3	4	6	4	5	4	4	4	4	29	64,44	3
2	Marta J.	4	6	2	4	5	17	3	6	3	5	3	4	3	3	4	4	3	3	30	66,67	5
3	Basia K.	3	5	3	5	4	10	3	5	3	5	4	5	3	4	4	4	4	4	31	68,89	6
4	Ola S.	4	6	3	6	4	9	2	4	4	6	1	2	3	3	3	3	4	4	28	62,22	3
5	Kasia L.	2	3	2	4	3	8	2	3	2	3	2	3	3	3	4	4	3	23	51,11	3	
6	Piotr R.	3	4	3	6	2	6	3	5	2	4	3	4	2	2	3	2	3	23	51,11	3	
7	Kasia Ł.	3	4	2	4	3	7	3	6	2	3	3	4	3	4	3	4	4	26	57,78	4	
8	Wiktor P.	2	3	3	6	2	6	2	3	2	3	2	3	3	2	2	1	19	42,22	2		
9	Norbert S.	3	5	2	4	2	5	3	5	3	5	3	4	2	2	3	3	3	24	53,33	4	
10	Kamil W.	3	5	2	4	2	5	3	5	1	2	2	3	2	2	3	2	2	20	44,44	4	
11	Daniel J.	4	6	3	5	3	7	3	5	3	5	3	4	3	4	4	4	4	30	66,67	3	
12	Andrzej D.	2	3	2	4	2	7	4	7	2	3	1	2	2	2	2	2	2	19	42,22	3	
13	Mateusz K.	4	7	2	3	4	9	2	3	5	6	4	6	4	5	5	4	4	34	75,56	4	
14	Maciej T.	4	6	3	5	4	9	4	7	4	6	2	3	4	6	4	4	3	32	71,11	5	
15	Julia O.	3	5	4	7	3	8	3	5	3	5	3	4	2	2	3	4	4	28	62,22	5	
16	Kasia W.	2	3	2	3	1	3	2	3	2	3	1	2	2	2	2	3	3	17	37,78	3	
17	Kuba T.	3	4	2	4	3	7	4	7	4	6	3	4	3	4	3	4	4	29	64,44	3	
18	Ola W.	2	3	1	2	2	6	3	5	2	4	2	3	2	2	3	3	3	20	44,44	2	
19	Marta P.	3	4	2	3	1	3	2	3	2	3	2	3	3	3	4	4	3	22	48,89	3	
20	Dominika G.	4	7	3	5	3	8	4	7	3	5	4	6	4	5	4	4	4	33	73,33	2	
21	Olek J.	2	3	2	3	2	5	3	5	3	5	3	4	2	2	3	2	2	22	48,89	3	
22	Dawid R.	3	4	2	2	3	7	3	5	2	3	2	3	2	2	3	3	3	23	51,11	2	
23	Jerzy L.	2	3	1	2	2	3	3	6	2	4	3	4	3	4	4	4	2	22	48,89	2	
24	Tomek L.	2	2	2	3	3	7	3	5	2	4	3	4	3	3	3	3	2	23	51,11	2	
RAZEM pkt.		69	103	56	100	67	171	69	118	63	101	63	90	67	77	80	73	607			79	
RAZEM średnia		2,9	4,3	2,3	4,2	2,79	7,13	2,88	4,92	2,63	4,21	2,6	3,8	2,79	3,21	3,333	3,042	25,29			56,2	3,292

Tab. 6. Zestawienie zbiorcze wyników z badań początkowych w klasie kontrolnej „K1”

L.p.	Imię dziecka	1		2		3		4		5		6		7		8a		8b		Razem		Wypr.	
		Wyrazy na lit. „K”	Wyrazy na lit. „K”	Rodziny wyrazów	Wykonywane czynności	Określenia rzeczowników	Układanie wyrazów	Układanie zdań	Test Niezw. Zastosowań	Test Odł. Konsekw.	Test Odł. Konsekw.	Układanie wyrazów	Układanie zdań	Test Niezw. Zastosowań	Test Odł. Konsekw.	Test Odł. Konsekw.	Układanie wyrazów	Układanie zdań	Test Niezw. Zastosowań	Test Odł. Konsekw.	Test Odł. Konsekw.		pkt. max =45
		pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. wyr.
1	Igor K.	4	15	2	2	2	2	1	3	1	1	2	2	3	3	1	2	18	40	2	2	18	40
2	Jan A.	5	17	3	4	4	5	2	6	2	3	3	4	2	2	1	3	25	55,56	3	3	25	55,56
3	Kamil K.	2	6	2	2	3	4	3	9	2	3	3	5	2	2	3	2	22	48,89	3	2	22	48,89
4	Karina S.	4	15	3	3	5	7	2	6	2	4	2	3	4	5	2	3	27	60	3	3	27	60
5	Tadeusz H.	2	7	3	4	4	6	4	14	2	3	3	4	1	1	2	2	23	51,11	2	2	23	51,11
6	Malgorzata D.	3	12	3	3	5	7	3	9	2	4	2	3	2	2	2	1	23	51,11	3	1	23	51,11
7	Michał L.	3	10	2	2	3	4	3	12	2	3	2	3	3	4	2	1	21	46,67	1	1	21	46,67
8	Urszula L.	4	14	2	2	5	7	1	5	3	5	1	2	0	0	1	2	19	42,22	2	2	19	42,22
9	Martyna D.	3	9	3	3	3	4	3	9	2	4	2	2	1	1	2	2	21	46,67	3	2	21	46,67
10	Aneta A.	1	3	4	5	5	7	2	8	2	3	3	4	2	2	2	2	23	51,11	2	2	23	51,11
11	Julia D.	3	12	3	3	3	4	3	11	2	4	2	2	4	5	3	2	25	55,56	3	2	25	55,56
12	Basia O.	3	11	4	5	2	2	2	6	2	3	2	2	2	2	2	2	21	46,67	2	2	21	46,67
13	Magda R.	4	15	3	3	3	4	3	9	3	5	2	3	1	1	2	2	23	51,11	3	2	23	51,11
14	Szymon B.	4	16	4	6	4	5	4	13	2	4	4	6	3	4	3	3	31	68,89	4	3	31	68,89
15	Patrycja M.	3	12	4	5	3	4	3	11	3	5	3	4	2	2	3	4	28	62,22	4	4	28	62,22
16	Basia C.	1	4	2	2	3	3	2	6	2	3	2	3	2	2	2	2	18	40	2	2	18	40
17	Ania D.	2	7	3	4	3	4	3	12	2	4	2	3	3	4	2	2	22	48,89	3	2	22	48,89
18	Aleksandra Z.	3	11	3	3	2	2	4	13	3	5	3	4	3	3	3	3	27	60	3	3	27	60
19	Darek N.	3	12	3	4	4	6	4	14	3	5	4	6	2	2	2	3	28	62,22	4	3	28	62,22
20	Kasia W.	2	6	3	3	3	3	3	11	2	3	3	5	2	2	2	2	22	48,89	3	2	22	48,89
RAZEM pkt.		59	214	59	68	69	90	55	187	44	74	50	70	44	49	42	45	467		45	467		55
RAZEM średnia		2,95	11	2,95	3,4	3,45	4,5	2,75	9,35	2,2	3,7	2,5	3,5	2,2	2,45	2,1	2,25	23,35		2,25	23,35		2,75

Tab. 7. Zestawienie zbiorcze wyników z badań końcowych w klasie kontrolnej „K1”

L.p.	Imię dziecka	1		2		3		4		5		6		7		8a		8b		Razem		Wypr.
		Wyrazy zakon. "an"		Nazwy roślin		Określenia rzeczownik.		Wykonywane czynności		Układanie wyrazów		Układanie rymów		Test Niezw. Zastosowań		Test Odł. Konsekw.		Test Odł. Konsekw.		pkt. max =45	%	
		pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. zast.	pkt. zast.	pkt.	pkt.	pkt.	pkt.	pkt.	pkt.					
1	Igor K.	3	4	5	15	4	9	4	7	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	19	42,22	2
2	Jan A.	2	2	3	6	2	4	4	7	4	6	2	3	3	4	2	2	2	3	25	55,56	3
3	Kamil K.	2	2	2	3	2	6	1	2	2	3	5	8	3	4	1	1	2	2	20	44,44	3
4	Karina S.	2	2	4	7	4	10	2	4	3	5	1	2	3	4	3	2	2	24	53,33	4	
5	Tadeusz H.	2	3	3	6	4	9	2	4	1	2	3	4	4	5	1	2	2	22	48,89	2	
6	Małgorzata D.	2	2	3	6	5	11	3	5	2	3	4	6	3	3	1	2	2	25	55,56	3	
7	Michał L.	3	4	2	4	3	8	2	3	1	2	1	2	1	1	0	0	0	13	28,89	1	
8	Urszula L.	2	2	4	7	5	11	2	3	1	2	4	5	4	5	2	2	2	26	57,78	4	
9	Martyna D.	5	8	4	7	2	5	3	6	2	4	3	4	3	4	4	2	2	28	62,22	3	
10	Aneta A.	1	1	2	4	2	5	2	4	2	4	4	5	2	2	3	2	2	20	44,44	2	
11	Julia D.	2	2	4	7	4	10	3	5	2	4	4	5	3	4	2	2	2	26	57,78	2	
12	Basia O.	1	1	4	7	3	8	2	4	2	3	0	0	2	2	1	0	0	15	33,33	1	
13	Magda R.	4	6	3	6	4	9	2	4	3	5	4	5	3	4	3	2	2	28	62,22	3	
14	Szymon B.	3	5	3	6	5	15	3	5	2	4	5	12	4	5	4	4	4	33	73,33	3	
15	Patrycja M.	4	6	3	6	5	12	5	8	3	5	4	6	4	5	4	3	3	35	77,78	3	
16	Basia C.	1	1	3	5	5	11	2	3	1	2	1	2	3	4	2	2	2	20	44,44	2	
17	Ania D.	1	1	2	4	3	7	3	5	2	4	1	1	3	4	2	2	2	19	42,22	1	
18	Aleksandra Z.	4	6	3	5	4	9	4	7	1	2	4	6	3	4	3	2	2	28	62,22	3	
19	Darek N.	3	4	3	6	5	11	4	7	3	5	4	5	4	5	3	3	1	30	66,67	3	
20	Kasia W.	3	5	4	7	3	7	3	5	2	3	1	2	3	4	3	3	3	25	55,56	3	
RAZEM pkt.		50	67	64	124	74	177	56	98	40	69	56	84	58	73	45	38	38	481		51	
RAZEM średnia		2,5	3,4	3,2	6,2	3,7	8,85	2,8	4,9	2	3,45	2,8	4,2	2,9	3,65	2,25	1,9	1,9	24,05		53,44	2,55

Tab. 8. Zestawienie zbiorcze wyników z badań początkowych w klasie eksperymentalnej „E2”

L.p.	Imię dziecka	1		2		3		4		5		6		7		8a		8b		Razem		Wypr.	
		Wyrazy na lit. „K”	Rodziny wyrazów	Wykonywane czynności	Określenia rzeczowników	Układanie wyrazów	Układanie zdań	Test Niezw. Zastosowań	Test Odł. Konsekw.	Test Odł. Konsekw.	Test Odł. Konsekw.	Układanie wyrazów	Układanie zdań	Test Niezw. Zastosowań	Test Odł. Konsekw.	Test Odł. Konsekw.	Test Odł. Konsekw.	Test Odł. Konsekw.	Test Odł. Konsekw.	Test Odł. Konsekw.	Test Odł. Konsekw.		Test Odł. Konsekw.
		pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. zast.	pkt. zast.	pkt.	pkt.	pkt.	pkt.	pkt.	pkt.	pkt.	pkt.	pkt.	pkt.
1	Jakub B.	4	15	4	8	2	2	1	4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2	Marcin B.	4	13	4	7	3	3	3	10	3	6	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
3	Karolina P.	3	12	4	5	2	2	0	0	2	3	0	0	4	5	3	3	4	4	5	3	4	4
4	Andrzej N.	5	20	4	6	3	4	0	0	4	7	3	4	4	5	1	1	1	1	1	1	1	1
5	Kasia R.	4	13	4	5	4	5	5	16	5	10	0	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
6	Magda K.	4	14	4	8	3	3	5	15	3	5	0	0	3	4	3	3	4	3	1	1	1	1
7	Paulina S.	4	13	4	7	5	9	5	18	5	12	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
8	Adrian T.	4	13	3	4	5	8	3	5	4	7	3	5	0	0	2	2	1	1	1	1	1	1
9	Jakub K.	4	13	1	1	3	4	2	6	4	8	4	6	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1
10	Ewa W.	5	25	2	2	4	5	5	14	4	8	0	0	3	4	3	3	4	3	3	3	3	3
11	Bożena I.	4	15	3	3	4	6	0	0	2	3	3	4	4	5	2	2	2	2	2	2	2	2
12	Mateusz Ż.	5	20	3	4	4	5	1	3	2	4	0	0	4	6	3	3	4	3	2	2	2	2
13	Klaudia D.	5	23	4	7	4	6	5	14	1	1	3	4	5	7	1	1	1	1	2	2	2	2
14	Agnieszka B.	3	9	4	8	5	8	0	0	1	1	0	0	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1
15	Kinga Ch.	4	13	3	3	3	3	5	17	2	4	0	0	3	3	2	2	1	1	1	1	1	1
16	Kinga M.	4	14	5	9	2	2	5	15	2	3	0	0	4	6	2	2	1	1	1	1	1	1
17	Damian Cz.	4	13	3	4	4	5	0	0	4	8	2	3	3	4	2	2	2	2	2	2	2	2
18	Jan K.	3	11	4	6	3	3	3	11	2	3	0	0	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1
19	Magda G.	4	15	3	3	3	4	3	11	2	3	4	6	3	4	4	4	2	2	2	2	2	2
20	Ania L.	5	26	4	7	2	2	0	0	3	6	4	6	3	4	1	1	1	1	1	1	1	1
RAZEM pkt.		82	310	70	107	68	89	51	159	56	103	30	43	58	73	41	37	37	493				49
RAZEM średnia		4,1	16	3,5	5,4	3,4	4,45	2,55	7,95	2,8	5,15	1,5	2,15	2,9	3,65	2,05	1,85	1,85	24,65				54,78
																							2,45

Tab. 9. Zestawienie zbiorcze wyników z badań końcowych w klasie eksperymentalnej „E2”

L.p.	Inię dziecka	1		2		3		4		5		6		7		8a		8b		Razem		Wypr.	
		Wyrazy zakończ. "-an"	Nazwy roślin	Określenia rzeczownik.	Wykonywane czynności	Układanie wyrazów	Układanie rymów	Test Niezw. Zastosowań	Test Odł. Konsekw.	Test Odł. Konsekw.	Test Odł. Konsekw.	Układanie rymów	Układanie wyrazów	Układanie rymów	Test Niezw. Zastosowań	Test Odł. Konsekw.	Test Odł. Konsekw.	Test Odł. Konsekw.	Test Odł. Konsekw.	Test Odł. Konsekw.	Test Odł. Konsekw.		Test Odł. Konsekw.
		pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. zast.	pkt.	pkt.	pkt.	pkt.	pkt.	pkt.	pkt.	pkt.	%
1	Jakub B.	2	3	4	10	2	3	2	4	1	2	4	5	2	22	48,89	2	2	22	48,89	3		
2	Marcin B.	2	2	4	9	2	4	4	6	1	2	4	5	1	22	48,89	1	1	22	48,89	4		
3	Karolina P.	2	2	2	6	3	5	3	5	4	6	5	7	3	30	66,67	4	4	30	66,67	4		
4	Andrzej N.	3	5	2	6	1	1	2	3	1	2	3	4	2	17	37,78	1	1	17	37,78	1		
5	Kasia R.	4	6	3	5	5	14	4	7	2	4	0	6	12	4	66,67	4	4	4	66,67	4		
6	Magda K.	4	6	2	4	4	9	2	4	3	5	5	8	4	30	66,67	3	3	30	66,67	5		
7	Paulina S.	3	4	3	6	4	10	3	5	2	4	0	4	6	23	51,11	2	2	23	51,11	3		
8	Adrian T.	3	4	2	3	2	5	3	5	3	5	3	3	4	25	55,56	2	3	25	55,56	4		
9	Jakub K.	4	6	4	7	3	7	3	6	2	3	0	3	3	23	51,11	2	2	23	51,11	4		
10	Ewa W.	3	5	2	4	5	14	4	7	1	2	5	7	5	30	66,67	3	3	30	66,67	4		
11	Bożena I.	1	1	0	0	3	7	1	2	2	4	0	2	2	14	31,11	2	2	14	31,11	2		
12	Mateusz Ż.	2	3	1	2	4	9	2	3	3	5	2	3	4	21	46,67	2	2	21	46,67	2		
13	Klaudia D.	1	1	2	4	2	5	2	4	2	4	3	4	5	19	42,22	1	1	19	42,22	3		
14	Agnieszka B.	1	1	2	4	5	11	2	4	3	5	1	2	4	22	48,89	2	2	22	48,89	3		
15	Kinga Ch.	2	2	2	3	2	6	2	4	1	2	2	2	2	18	40	2	2	18	40	2		
16	Kinga M.	3	5	2	8	3	8	3	6	2	3	4	6	2	23	51,11	2	2	23	51,11	3		
17	Damian Cz.	3	4	2	3	4	9	2	3	2	4	3	4	3	22	48,89	1	1	22	48,89	4		
18	Jan K.	2	2	2	3	4	9	1	2	2	3	0	0	4	18	40	2	2	18	40	2		
19	Magda C.	4	6	4	7	3	8	3	5	3	5	4	6	4	31	68,89	3	3	31	68,89	5		
20	Ania L.	2	3	2	4	3	8	2	4	2	3	2	3	4	21	46,67	2	2	21	46,67	3		
RAZEM pkt.		51	71	47	88	68	170	47	84	46	79	41	64	74	101	43	44	461	461	65			
RAZEM średnia		2,55	3,6	2,35	4,4	3,4	8,5	2,35	4,2	2,3	3,95	2,05	3,2	3,7	5,05	2,15	2,2	23,05	23,05	51,22			3,25



Tab. 11. Zestawienie zbiorcze wyników z badań końcowych w klasie kontrolnej „K2”

L.p.	Imię dziecka	1		2		3		4		5		6		7		8a		8b		Razem		Wyp.
		Wyrazy zakon. "-an"		Nazwy roślin		Określenia rzeczownik.		Wykonywane czynności		Układanie wyrazów		Układanie rymów		Test Niczw. Zastosowań		Test Odł. Konsekw.		Test Odł. Konsekw.		pkt. max =45	%	
		pkt. wyr.		pkt. wyr.		pkt. wyr.		pkt. wyr.		pkt. wyr.		pkt. wyr.		pkt. wyr.		pkt. wyr.		pkt. wyr.				
1	Maria W.	2	3	1	2	3	7	2	3	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	16	35,56	2
2	Grzegorz M.	3	4	2	3	3	8	3	5	2	3	3	4	4	5	4	4	3	3	27	60	3
3	Magda J.	5	8	4	7	5	12	4	7	4	6	4	5	5	7	3	3	3	3	37	82,22	3
4	Marek P.	3	5	3	5	4	9	3	6	3	5	2	3	3	4	3	4	4	4	28	62,22	3
5	Gabriela B.	3	4	4	8	3	8	2	4	3	5	2	3	3	3	3	3	4	4	27	60	4
6	Jacek P.	4	6	3	6	4	10	3	6	4	6	4	6	4	6	5	7	4	5	36	80	4
7	Jakub P.	4	7	3	5	5	11	4	7	4	6	4	6	4	5	8	4	5	38	84,44	5	
8	Daniel K.	3	5	2	4	3	7	3	5	2	4	3	4	4	6	3	4	4	27	60	4	
9	Maciej K.	4	6	4	8	4	10	4	7	4	6	5	7	4	6	5	4	4	38	84,44	2	
10	Nikodem C.	3	5	4	8	4	10	2	4	4	6	4	6	4	3	4	4	3	31	68,89	3	
11	Łukasz P.	4	7	3	6	3	7	3	5	2	3	4	5	3	3	4	4	2	28	62,22	3	
12	Piotr B.	4	6	3	5	2	5	3	6	3	5	2	3	2	2	3	4	4	26	57,78	3	
13	Matylda R.	5	9	4	7	4	9	5	8	4	6	4	6	3	3	5	4	4	38	84,44	3	
14	Magda Z.	4	7	3	5	4	10	4	7	3	5	3	4	3	4	4	3	3	31	68,89	4	
15	Kamil K.	3	4	3	6	3	8	2	4	3	5	2	3	3	4	3	4	4	26	57,78	3	
16	Filip K.	4	6	3	5	4	10	3	5	5	7	3	4	4	6	4	4	4	34	75,56	4	
17	Łukasz Z.	4	7	4	7	4	9	4	7	4	6	4	5	4	6	5	4	4	37	82,22	3	
18	Daniel R.	3	4	4	7	4	10	4	7	3	5	3	4	3	4	4	3	3	31	68,89	2	
19	Marcin T.	3	4	2	4	3	8	3	6	2	4	1	2	3	3	3	4	4	24	53,33	3	
20	Paulina D.	2	3	2	3	2	5	2	4	2	3	2	3	2	2	3	2	2	19	42,22	3	
21	Maciej A.	4	7	3	5	4	9	4	7	4	6	3	4	3	4	4	4	4	33	73,33	4	
22	Magda K.	3	5	3	6	3	7	3	6	3	5	3	4	3	3	3	4	4	28	62,22	3	
RAZEM pkt.		77	122	67	122	78	189	70	126	69	109	66	93	74	96	80	79	660				71
RAZEM średnia		3,5	5,5	3,05	5,5	3,55	8,59	3,182	5,727	3,14	4,95	3	4,2	3,36	4,36	3,636	3,591	30	66,67			3,227

Tab. 12. Zestawienie zliczone wyników z badań początkowych w klasie eksperymentalnej „E3”

L.p.	Imię dziecka	1		2		3		4		5		6		7		8a		8b		Razem		Wypr.
		Wyrazy na lit. „K”		Rodziny wyrazów		Wykonywane czynności		Określenia rzeczowników		Układanie wyrazów		Układanie zdań		Test Niezw. Zastosowań		Test Odł. Konsekw.		pkt.		%		
		pkt.	wyr.	pkt.	wyr.	pkt.	wyr.	pkt.	wyr.	pkt.	wyr.	pkt.	zdań	pkt.	zast.	pkt.	zast.	pkt.	zast.	max=45		
1	Magda S.	3	12	2	2	3	3	3	9	1	1	2	2	3	4	2	2	20	44,44	3		
2	Patryk Z.	4	13	3	3	2	2	3	10	2	3	2	3	4	5	3	1	24	53,33	3		
3	Jaonna L.	5	17	4	5	4	5	4	13	3	5	2	3	2	2	3	2	29	64,44	4		
4	Julia Ł.	5	18	4	6	4	5	4	14	4	7	3	4	2	2	3	3	32	71,11	4		
5	Marek P.	4	14	2	2	3	4	1	4	2	3	2	2	1	1	2	1	18	40	3		
6	Jadwiga L.	3	11	1	1	3	3	2	6	2	4	3	4	5	9	3	2	24	53,33	3		
7	Magda P.	4	16	3	3	3	5	4	13	3	5	4	6	4	5	4	2	31	68,89	4		
8	Sebastian B.	3	12	3	4	4	6	4	14	4	7	4	6	0	0	3	3	28	62,22	4		
9	Joanna K.	4	14	4	6	3	4	4	14	3	5	3	5	3	3	2	2	29	64,44	4		
10	Andrzej W.	4	16	3	3	4	6	4	13	3	6	3	4	4	6	4	2	31	68,89	5		
11	Piotr P.	3	12	2	2	3	3	3	10	2	3	2	2	1	1	2	3	21	46,67	3		
12	Magda S.	4	13	2	2	2	2	3	11	1	2	2	3	4	5	3	1	22	48,89	3		
13	Tomek P.	4	14	2	3	2	2	3	12	2	3	3	4	2	2	2	2	22	48,89	3		
14	Kasia B.	2	7	3	4	2	2	3	10	3	6	3	4	3	3	1	2	22	48,89	3		
15	Magda G.	4	13	3	4	4	5	4	13	4	7	3	5	4	6	3	2	31	68,89	4		
16	Maja J.	3	11	3	3	3	4	3	11	3	5	4	6	5	7	2	3	29	64,44	3		
17	Joanna S.	5	17	3	4	4	5	4	14	4	7	3	5	4	5	3	4	34	75,56	5		
18	Agnieszka S.	3	9	4	5	4	5	3	12	4	8	3	5	1	1	3	3	28	62,22	4		
19	Olek M.	2	7	2	2	3	4	3	11	3	6	2	2	3	3	1	2	21	46,67	3		
20	Kasia J.	3	11	3	4	3	3	3	10	3	6	2	3	2	2	3	4	26	57,78	4		
RAZEM pkt.		72	257	56	68	63	78	65	224	56	99	55	78	57	72	52	46	522		72		
RAZEM średnia		3,6	13	2,8	3,4	3,15	3,9	3,25	11,2	2,8	4,95	2,75	3,9	2,85	3,6	2,6	2,3	26,1	58	3,6		



Tab. 14. Zestawienie zbiorcze wyników z badań początkowych w klasie kontrolnej „K3”

L.p.	Imię dziecka	1		2		3		4		5		6		7		8a		8b		Razem		Wypr.
		Wyrazy na lit. „K”	Wyrazy	Rodziny wyrazów	Wykonywane czynności	Okreslenia rzeczowników	Ukladanie wyrazów	Ukladanie zdań	Test Niezw. Zastosowań	Test Oddl. Konekw.	Test Oddl. Konekw.	Ukladanie wyrazów	Ukladanie zdań	Test Niezw. Zastosowań	Test Oddl. Konekw.	Test Oddl. Konekw.	Ukladanie wyrazów	Ukladanie zdań	Test Oddl. Konekw.	Test Oddl. Konekw.	pkt. max=45	
		pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. wyr.
1	Izabela K.	5	18	3	4	3	4	4	13	3	6	3	4	3	4	2	2	3	3	29	64,4	5
2	Małgosia K.	4	15	2	2	3	4	5	15	2	4	2	3	4	5	3	3	2	27	60	4	
3	Milosz R.	4	16	4	6	4	5	3	9	3	5	1	1	3	4	2	4	4	28	62,2	4	
4	Monika Sz.	4	15	4	5	5	7	4	14	4	7	4	6	3	3	3	3	4	35	77,8	5	
5	Dominika K.	3	12	2	2	3	3	4	13	3	5	2	2	1	1	2	2	2	22	48,9	4	
6	Michał D.	3	11	2	2	4	5	3	10	2	3	2	3	4	5	2	1	1	23	51,1	3	
7	Magda P.	3	10	3	3	2	2	3	11	2	4	3	4	3	4	2	2	2	23	51,1	3	
8	Dominik C.	4	14	3	4	3	4	3	10	3	5	3	5	2	2	3	3	3	27	60	4	
9	Łukasz K.	4	15	2	2	3	3	3	9	3	6	3	4	1	1	1	2	2	22	48,9	2	
10	Agnieszka R.	4	14	3	4	4	5	3	10	3	5	3	5	5	7	2	2	2	29	64,4	3	
11	Przemysław S.	5	18	3	3	3	4	3	11	3	5	2	3	4	5	2	1	1	26	57,8	3	
12	Bartek A.	4	16	4	5	4	5	4	13	4	8	3	4	4	6	2	3	3	32	71,1	4	
13	Monika L.	3	8	2	2	3	3	2	6	3	5	2	2	5	7	2	2	1	23	51,1	2	
14	Adam C.	3	10	3	4	4	5	3	9	3	6	3	4	2	2	3	1	1	25	55,6	4	
15	Anna Ż.	4	13	3	3	2	2	3	11	3	6	2	3	3	4	2	3	3	25	55,6	3	
16	Basia G.	3	9	3	3	3	4	3	10	3	5	2	3	0	0	2	2	2	21	46,7	3	
17	Izabela Ś.	3	10	4	5	4	5	4	13	4	7	3	5	2	2	1	3	3	28	62,2	4	
18	Olek W.	4	14	3	3	3	4	3	12	3	6	3	4	2	2	2	1	1	24	53,3	3	
RAZEM pkt.		67	##	53	62	60	74	60	199	54	98	46	65	51	64	38	40	469		63		
RAZEM średnia		3,7	13	2,9	3	3,3	4,1	3,33	11,1	3	5,4	2,6	3,6	2,8	3,6	2,111	2,222	26,1		57,9	3,5	

Tab. 15. Zestawienie zbiorcze wyników z badań końcowych w klasie kontrolnej „K3”

L.p.	Imię dziecka	1		2		3		4		5		6		7		8a		8b		Razem		Wypr.
		Wyrazy zakończ. "an"		Nazwy roślin		Określenia rzeczownik.		Wykonywane czynności		Układanie wyrazów		Układanie rymów		Test Niezw. Zastosowań		Test Odł. Konsekw.		Test Odł. Konsekw.		pkt. max =45	%	
		pkt. wyr.		pkt. wyr.		pkt. wyr.		pkt. wyr.		pkt. wyr.		pkt. wyr.		pkt. zast.		pkt.		pkt.				
1	Izabela K.	5	10	3	5	4	10	3	5	4	6	4	6	3	4	4	4	3	3	33	73,33	6
2	Małgosia K.	4	6	3	5	3	8	2	3	2	3	2	3	3	4	3	3	3	3	25	55,56	4
3	Miłosz R.	4	6	4	7	3	7	2	3	2	3	3	4	5	8	3	3	1	27	60	4	4
4	Monika Sz.	4	7	3	5	3	7	3	5	4	6	3	4	4	6	3	3	4	31	68,89	5	5
5	Dominika K.	3	4	4	7	4	10	4	7	3	5	2	3	3	3	2	2	2	27	60	4	4
6	Michał D.	4	6	3	5	3	8	4	7	2	3	2	3	2	2	3	3	1	24	53,33	3	3
7	Magda P.	4	6	2	3	4	9	3	5	2	4	4	6	3	3	4	4	1	27	60	4	4
8	Dominik C.	3	4	4	8	5	12	4	7	3	5	3	4	3	3	3	3	0	28	62,22	4	4
9	Łukasz K.	4	6	4	8	3	8	4	7	4	6	2	3	4	6	2	2	3	30	66,67	3	3
10	Agnieszka R.	2	3	2	4	5	12	3	5	3	5	2	3	3	4	2	2	2	24	53,33	3	3
11	Przemysław S.	3	4	2	4	4	9	3	6	3	5	3	4	3	4	3	3	3	27	60	4	4
12	Bartek A.	3	5	2	3	3	8	3	6	4	6	4	6	2	3	2	2	3	26	57,78	4	4
13	Monika L.	2	3	3	5	4	9	2	3	3	5	2	3	3	3	2	2	1	22	48,89	2	2
14	Adam C.	3	4	4	7	3	7	2	4	2	3	3	4	3	3	3	3	2	25	55,56	4	4
15	Anna Ż.	4	6	4	7	3	8	3	5	2	3	2	3	2	3	1	1	2	23	51,11	3	3
16	Basia C.	4	7	3	6	2	5	2	3	3	5	1	1	2	2	2	2	1	20	44,44	2	2
17	Izabela Ś.	3	4	4	8	2	6	3	5	3	5	2	3	3	3	3	3	2	25	55,56	4	4
18	Olek W.	3	4	3	5	3	7	2	3	2	3	2	3	4	5	1	1	2	22	48,89	2	2
RAZEM pkt.		62	95	57	102	61	150	52	89	51	81	46	66	55	69	46	46	36	466			65
RAZEM średnia		3,44	5,3	3,17	5,7	3,39	8,33	2,889	4,944	2,83	4,5	2,56	3,7	3,06	3,83	2,556	2,556	2	25,89			3,611

Tab. 16. Zestawienie zbiorcze wyników z badań początkowych w klasie eksperymentalnej „E4”

L.p.	Imię dziecka	1		2		3		4		5		6		7		8a		8b		Razem		Wyp.
		Wyrazy na lit. „K”		Rodziny wyrazów		Wykonywane czynności		Określenia rzeczowników		Układanie wyrazów		Układanie zdań		Test Niczw. Zastosowań		Test Odł. Konekw.		Test Odł. Konekw.		pkt. max -45	%	
		pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. zasn.	pkt. zasn.	pkt.	pkt.	pkt.	pkt.	pkt.	pkt.					
1	Marek Z.	3	8	3	3	2	2	3	9	3	5	3	4	3	4	2	2	24	53,3	3		3
2	Marta R.	4	13	3	4	4	6	4	13	5	9	2	2	4	5	3	1	30	66,7	4		4
3	Basia C.	2	7	3	3	3	4	2	6	2	3	3	4	5	7	1	2	23	51,1	2		2
4	Tomek L.	4	15	4	6	4	5	3	10	2	4	3	4	4	5	2	2	28	62,2	3		3
5	Kamil S.	3	10	2	2	2	2	3	9	1	2	2	2	5	7	1	2	21	46,7	1		1
6	Adam B.	3	9	1	1	3	3	2	6	2	3	2	2	4	6	2	3	22	48,9	2		2
7	Sebastian N.	4	14	3	3	3	4	4	13	1	2	3	4	1	1	2	4	25	55,6	3		3
8	Przemek P.	3	12	3	3	3	3	3	10	2	2	3	5	3	4	3	3	26	57,8	3		3
9	Aleksandra G.	2	6	2	2	2	2	3	11	3	5	1	1	2	2	2	3	20	44,4	2		2
10	Kasia D.	2	6	3	4	2	2	3	9	1	2	2	2	1	1	1	2	17	37,8	2		2
11	Grzegorz S.	3	5	2	2	3	4	2	7	2	3	0	0	3	4	2	2	19	42,2	1		1
12	Izabela Ch.	4	13	2	2	4	5	3	9	2	3	2	2	5	8	2	2	26	57,8	3		3
13	Łukasz K.	4	14	3	3	3	4	1	3	3	5	2	2	4	5	2	3	25	55,6	3		3
14	Ania M.	3	10	3	4	4	6	2	6	2	2	2	2	4	6	1	2	23	51,1	3		3
RAZEM pkt.		44	##	37	42	42	52	38	121	31	50	30	36	48	65	26	33	329				35
RAZEM średnia		3,1	10	2,6	3	3	3,7	2,71	8,64	2,2	3,6	2,1	2,6	3,4	4,6	1,857	2,357	23,5			52,2	2,5

Tab. 17. Zestawienie zbiorcze wyników z badań końcowych w klasie eksperymentalnej „E4”

L.p.	Imię dziecka	1		2		3		4		5		6		7		8a		8b		Razem		Wypr. %	
		Wyrazy zakon. "-an"	Nazwy roślin	Określenia rzeczownik.	Wykonywane czynności	Układanie wyrazów	Układanie rymów	Test Niezw. Zastosowań	Test Odł. Konsekw.	Test Odł. Konsekw.	Test Odł. Konsekw.	Układanie wyrazów	Układanie rymów	Test Niezw. Zastosowań	Test Odł. Konsekw.	Test Odł. Konsekw.	Test Odł. Konsekw.	Test Odł. Konsekw.	Test Odł. Konsekw.	Test Odł. Konsekw.	Test Odł. Konsekw.		Test Odł. Konsekw.
		pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. wyr.
1	Marek Z.	3	4	2	3	4	9	3	6	2	3	1	2	3	3	2	2	22	48,89	2	2	4	
2	Marta R.	4	6	3	5	4	9	2	4	3	5	2	3	2	2	3	3	26	57,78	3	3	3	
3	Basia C.	2	3	3	6	3	8	3	5	2	4	3	4	2	2	3	3	24	53,33	3	3	3	
4	Tomek L.	3	4	4	8	3	8	4	7	3	5	4	5	3	3	4	3	31	68,89	4	3	4	
5	Kamil S.	2	3	3	5	2	5	3	5	3	5	2	3	3	3	3	3	24	53,33	3	3	2	
6	Adam B.	3	4	2	4	3	7	3	5	3	5	4	5	4	6	3	3	28	62,22	3	3	3	
7	Sebastian N.	3	5	2	4	4	10	3	6	4	6	4	6	3	4	3	4	30	66,67	4	4	3	
8	Przemek P.	4	6	3	5	4	9	2	4	3	5	3	4	3	3	3	3	29	64,44	4	4	3	
9	Aleksandra G.	4	6	4	7	3	8	2	3	2	3	3	4	3	4	2	2	25	55,56	3	2	3	
10	Kasia D.	5	8	3	6	4	10	3	5	4	6	4	5	3	4	3	2	31	68,89	3	2	3	
11	Grzegorz S.	3	5	3	5	4	10	3	6	3	5	3	4	2	2	3	2	26	57,78	2	2	2	
12	Izabela Ch.	4	7	2	4	3	8	4	7	3	5	4	6	3	3	3	3	29	64,44	3	3	3	
13	Łukasz K.	5	10	3	6	5	11	2	4	5	9	3	4	4	5	3	2	32	71,11	4	2	4	
14	Ania M.	4	7	3	6	4	9	3	6	4	6	4	6	4	5	7	2	31	68,89	4	2	4	
RAZEM pkt.		49	78	40	74	50	121	40	73	44	72	44	61	43	51	40	38	388		44		44	
RAZEM średnia		3,5	5,6	2,86	5,3	3,57	8,64	2,857	5,214	3,14	5,14	3,14	4,4	3,07	3,64	2,857	2,714	27,71	61,59	2,714	27,71	61,59	3,143

Tab. 18. Zestawienie zbiorcze wyników z badań początkowych w klasie kontrolnej „K4”

L.p.	Imię dziecka	1		2		3		4		5		6		7		8a		8b		Razem		Wypr. %
		Wyrazy na lit. „K”		Rodziny wyrazów		Wykonywane czynności		Określenia rzeczowników		Układanie wyrazów		Układanie zdań		Test Niczw. Zastosowań		Test Odd. Konsekw.		Test Odd. Konsekw.		pkt. max =45		
		pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. wyr.	
1	Maciek W.	4	13	2	2	4	6	3	9	4	8	3	5	2	2	4	4	30	66,7	4	4	4
2	Sławek B.	3	11	3	3	3	3	4	13	3	5	2	3	3	3	3	3	27	60	4	3	4
3	Marcin P.	3	10	4	5	3	4	4	14	3	6	2	2	0	0	2	2	23	51,1	3	2	3
4	Kamil N.	4	14	4	6	2	2	3	10	2	3	3	4	2	2	3	3	26	57,8	4	3	4
5	Weronika R.	3	12	4	5	2	2	3	11	2	4	3	5	1	1	4	4	25	55,6	3	3	3
6	Mateusz P.	3	10	2	2	3	3	2	6	3	6	2	3	4	5	3	3	23	51,1	3	1	3
7	Agnieszka Z.	2	6	3	4	4	5	2	7	3	6	3	4	5	7	4	4	29	64,4	3	3	3
8	Krzysztof Z.	3	8	4	5	2	2	4	13	4	7	3	4	0	0	2	2	23	51,1	3	1	3
9	Janusz K.	3	9	3	4	3	3	3	9	2	2	1	1	2	2	3	3	21	46,7	3	1	3
10	Mateusz R.	2	6	2	2	3	3	3	10	3	5	3	4	4	5	2	2	24	53,3	2	2	2
11	Angelika B.	3	8	3	3	3	4	4	13	2	2	3	5	2	2	3	3	25	55,6	3	2	3
12	Tomasz O.	4	13	4	6	3	4	4	13	2	2	3	4	0	0	2	2	23	51,1	2	1	2
13	Klaudia P.	3	9	3	4	2	2	4	14	3	5	2	3	2	2	1	2	22	48,9	3	2	3
14	Grzegorz B.	3	8	3	4	3	3	3	9	2	3	3	4	3	4	1	1	22	48,9	2	1	2
15	Piotr S.	4	12	3	3	3	4	2	7	2	4	3	5	2	2	2	2	23	51,1	3	2	3
RAZEM pkt.		47	##	47	58	43	50	48	158	40	68	39	56	32	37	39	31	366		45	45	45
RAZEM średnia		3,1	10	3,1	4	2,9	3,3	3,2	10,5	2,7	4,5	2,6	3,7	2,1	2,5	2,6	2,067	24,4		54,2	3	3



Tab. 20. Zestawienie zbiorcze wyników z badań początkowych w klasie eksperymentalnej „E5”

L.p.	Imię dziecka	1		2		3		4		5		6		7		8a		8b		Razem		Wypr.
		Wyrazy na lit. „K”		Rodziny wyrazów		Wykonywane czynności		Określenia rzeczowników		Układanie wyrazów		Układanie zdań		Test Niezw. Zastosowań		Test Odł. Konsekw.		Test Odł. Konsekw.		pkt. max =45	%	
		pkt. wyr.		pkt. wyr.		pkt. wyr.		pkt. wyr.		pkt. wyr.		pkt. zastr.		pkt.		pkt.		pkt.				
1	Agnieszka F.	4	13	4	5	4	5	4	14	2	3	3	4	3	4	2	2	28	62,22	4		
2	Paweł A.	2	7	2	2	2	2	1	5	3	5	3	5	4	5	1	2	20	44,44	2		
3	Piotr P.	3	9	3	3	4	6	4	13	3	6	3	4	2	2	3	2	27	60	2		
4	Marcin Cz.	3	10	2	2	3	4	3	10	2	4	4	6	2	2	2	3	24	53,33	1		
5	Bartek B.	2	7	3	4	1	1	2	8	4	7	2	2	3	4	0	2	19	42,22	3		
6	Dorota R.	3	8	3	4	2	2	5	16	3	6	3	4	1	1	2	4	26	57,78	2		
7	Kasia S.	5	17	4	8	3	3	4	13	4	8	2	3	0	0	2	1	25	55,56	3		
8	Marcin G.	4	16	3	4	4	5	2	6	4	7	3	5	4	4	2	3	29	64,44	3		
9	Grzyzna W.	5	17	4	6	3	4	3	10	3	6	0	0	2	2	3	1	24	53,33	2		
10	Basia Z.	5	18	4	4	3	3	4	13	3	5	1	1	5	8	4	1	30	66,67	3		
11	Jan G.	4	14	2	2	4	6	0	0	2	4	3	4	5	9	3	3	26	57,78	3		
12	Michał F.	4	15	3	3	1	1	3	9	3	5	0	0	2	2	2	3	21	46,67	5		
13	Jerzy K.	4	15	5	9	3	4	4	14	5	9	4	6	3	3	4	1	33	73,33	3		
14	Stefan U.	3	12	2	2	4	5	5	15	1	2	2	3	3	4	2	2	24	53,33	2		
15	Józef M.	5	17	3	4	2	2	3	12	1	1	2	3	4	5	3	2	25	55,56	2		
16	Roman S.	5	18	4	6	4	6	1	3	2	3	4	6	5	7	2	3	30	66,67	2		
17	Zbyszczek P.	3	8	3	3	2	2	4	14	2	3	3	5	3	4	2	2	24	53,33	3		
18	Kasia W.	5	17	4	8	5	7	3	9	3	5	3	5	3	3	1	2	29	64,44	2		
RAZEM pkt.		69	238	58	79	54	68	55	184	50	89	45	66	54	69	40	39	464		47		
RAZEM średnia		3,83	13	3,22	4,4	3	3,778	3,056	10,22	2,78	4,94	2,5	3,67	3	3,83	2,222	2,167	25,78	57,28	2,611		

Tab. 21. Zestawienie zbiorcze wyników z badań końcowych w klasie eksperymentalnej „E5”

L.p.	Imię dziecka	1		2		3		4		5		6		7		8a		8b		Razem		Wypr. %	
		Wyrazy zakończ. "an"	Nazwy roślin	Określenia rzeczownik.	Wykonywane czynności	Układanie rymów	Układanie rymów	Układanie rymów	Wykonywane czynności	Test Niczw. Zastosowań	Test Odł. Konekw.	Test Odł. Konekw.	Test Odł. Konekw.	Test Odł. Konekw.	Test Odł. Konekw.	Test Odł. Konekw.	Test Odł. Konekw.	Test Odł. Konekw.	Test Odł. Konekw.	Test Odł. Konekw.	Test Odł. Konekw.		Test Odł. Konekw.
		pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. zast.	pkt.	pkt.	pkt.	pkt.	pkt.	pkt.	pkt.	pkt.
1	Agnieszka F.	2	3	2	3	5	12	3	5	3	5	3	4	4	5	3	1	26	57,78	4			
2	Paweł A.	1	1	2	4	3	7	1	2	1	2	3	4	4	5	4	3	22	48,89	3			
3	Piotr P.	2	2	4	7	4	9	3	6	2	3	4	5	3	3	3	2	27	60	5			
4	Marcin Cz.	3	4	3	6	4	10	2	3	3	5	5	7	4	6	2	3	29	64,44	4			
5	Bartek B.	2	2	2	4	0	0	1	1	2	4	3	4	4	5	3	4	21	46,67	2			
6	Dorota R.	2	2	3	5	5	11	3	5	4	6	2	3	3	4	4	3	29	64,44	5			
7	Kasia S.	4	6	4	8	4	10	5	8	5	7	1	2	4	6	3	4	34	75,56	5			
8	Marcin G.	4	7	3	5	4	9	3	5	2	4	3	4	3	4	2	3	27	60	3			
9	Grażyna W.	3	5	2	3	3	8	4	7	4	6	4	5	3	3	1	2	26	57,78	3			
10	Basia Z.	5	8	3	6	4	9	4	7	3	5	2	3	5	7	4	2	32	71,11	5			
11	Jan G.	4	6	4	7	3	8	5	8	4	6	3	4	2	2	2	3	30	66,67	4			
12	Michał F.	3	5	2	3	4	9	2	3	1	1	2	3	3	3	3	3	23	51,11	3			
13	Jerzy K.	4	7	3	6	5	11	3	6	5	7	4	6	4	5	2	4	34	75,56	5			
14	Stefan U.	3	4	4	8	1	3	2	4	3	5	3	4	4	5	3	1	24	53,33	2			
15	Józef M.	4	6	2	3	3	7	3	5	4	6	2	3	1	1	3	4	26	57,78	4			
16	Roman S.	3	4	4	7	5	11	3	5	4	6	3	4	2	2	4	3	31	68,89	5			
17	Zbyszek P.	2	2	1	1	3	8	1	2	3	5	3	4	4	6	3	3	23	51,11	3			
18	Kasia W.	4	6	2	4	4	9	4	7	4	6	2	3	3	4	4	4	31	68,89	4			
RAZEM pkt.		55	80	50	90	64	151	52	89	57	89	52	72	60	76	53	52	495		69			
RAZEM średnia		3,06	4,4	2,78	5	3,56	8,39	2,889	4,944	3,17	4,94	2,89	4	3,33	4,22	2,944	2,889	27,5	61,11	3,833			

Tab. 22. Zestawienie zbiorcze wyników z badań początkowych w klasie kontrolnej „K5”

L.p.	Imię dziecka	1		2		3		4		5		6		7		8a		8b		Razem		Wypr.	
		Wyrazy na lit. „K”	Rodziny wyrazów	Wykonywane czynności	Określenia rzeczowników	Układanie wyrazów	Układanie zdań	Test Niczw. Zastosowań	Test Odli. Konsekw.	Test Odli. Konsekw.	Test Odli. Konsekw.	Układanie wyrazów	Układanie zdań	Test Niczw. Zastosowań	Test Odli. Konsekw.	Test Odli. Konsekw.	Test Odli. Konsekw.	Układanie wyrazów	Układanie zdań	Test Niczw. Zastosowań	Test Odli. Konsekw.		Test Odli. Konsekw.
		pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. zast.	pkt.	pkt.	pkt.	pkt.	pkt.	pkt.	pkt.	pkt.	pkt.		
1	Jakub B.	3	8	4	5	4	6	4	14	3	5	2	2	3	4	1	2	2	26	57,78	3		
2	Grzegorz W.	4	13	3	3	3	4	3	11	2	3	3	4	0	0	2	3	3	23	51,11	2		
3	Marcin S.	2	7	4	8	3	3	3	12	4	8	4	6	2	2	2	2	2	26	57,78	4		
4	Paweł Sz.	6	37	4	7	3	4	5	15	3	6	3	5	4	5	3	2	33	73,33	4			
5	Krystyna K.	2	6	3	4	3	4	4	13	1	1	3	5	1	1	2	1	20	44,44	1			
6	Ula O.	3	9	4	8	2	2	5	16	3	5	2	3	3	3	3	2	27	60	3			
7	Ola P.	5	22	4	7	3	3	0	0	3	5	4	6	4	5	2	1	26	57,78	3			
8	Paweł Z.	3	12	3	4	4	5	4	14	2	4	2	3	3	3	1	2	24	53,33	4			
9	Mateusz G.	4	16	4	7	3	4	3	12	2	4	3	4	4	5	1	2	26	57,78	3			
10	Karol T.	4	15	3	4	4	6	4	15	2	3	3	4	4	5	3	3	30	66,67	3			
11	Jan C.	3	11	0	0	2	2	3	11	4	7	1	1	5	7	2	3	23	51,11	2			
12	Marcin H.	4	15	5	9	4	6	0	0	4	7	2	2	3	3	3	4	29	64,44	3			
13	Patryk Z.	3	11	4	5	3	4	3	9	2	3	3	5	2	2	2	3	25	55,56	5			
14	Jacek P.	4	15	3	3	4	5	3	9	4	8	2	2	3	4	2	1	26	57,78	4			
15	Karolina D.	3	12	2	2	2	2	3	12	2	3	1	1	4	6	1	2	20	44,44	3			
16	Ania K.	5	18	4	6	4	5	5	15	2	4	3	4	2	2	3	3	31	68,89	4			
17	Kasia C.	2	7	1	1	5	7	3	10	2	3	2	3	4	6	1	2	22	48,89	1			
18	Marta B.	3	10	4	6	3	3	2	8	3	6	3	4	3	4	2	1	24	53,33	3			
19	Michał J.	3	10	3	4	3	4	4	16	3	5	4	6	5	7	1	1	27	60	4			
20	Andrzej J.	4	14	4	7	4	6	4	14	2	3	2	2	1	1	3	3	27	60	2			
RAZEM pkt.		70	268	66	100	66	85	65	226	53	93	52	72	60	75	40	43	515		61			
RAZEM średnia		3,5	13	3,3	5	3,3	4,25	3,25	11,3	2,65	4,65	2,6	3,6	3	3,75	2	2,15	25,75		57,22		3,05	

Tab. 23. Zestawienie zbiorcze wyników z badań końcowych w klasie kontrolnej „K5”

L.p.	Imię dziecka	1		2		3		4		5		6		7		8a		8b		Razem		Wypr. %	
		Wyrazy zakończ. "-an"	Nazwy roślin	Określenia rzeczownik.	Wykonywane czynności	Układanie rymów	Układanie wyrazów	Układanie rymów	Test Niczw. Zastosowań	Test Odł. Konsekw.	Test Odł. Konsekw.	Układanie rymów	Układanie wyrazów	Układanie rymów	Test Niczw. Zastosowań	Test Odł. Konsekw.	Test Odł. Konsekw.	Układanie rymów	Układanie wyrazów	Układanie rymów	Test Niczw. Zastosowań		Test Odł. Konsekw.
1	Jakub B.	2	3	4	8	2	5	3	5	2	3	4	5	3	4	2	2	3	3	25	55,56	3	
2	Grzegorz W.	3	4	3	6	0	0	2	3	3	5	4	6	4	5	3	3	4	4	26	57,78	3	
3	Marcin S.	3	5	4	7	3	8	4	7	3	5	4	6	1	1	2	2	2	26	57,78	4		
4	Paweł Sz.	4	7	5	9	5	12	4	7	3	5	3	4	3	3	3	3	1	31	68,89	4		
5	Krzyszyna K.	2	2	1	2	4	9	1	2	2	4	4	6	3	4	1	2	2	20	44,44	3		
6	Ula O.	4	6	3	6	3	7	3	6	4	6	4	5	4	6	2	3	3	30	66,67	4		
7	Ola P.	4	6	4	7	5	13	5	8	3	5	2	3	2	2	2	2	3	30	66,67	4		
8	Paweł Z.	2	2	3	6	4	10	3	5	4	6	2	3	3	4	3	2	2	26	57,78	3		
9	Mateusz G.	4	7	2	3	3	8	2	3	3	5	3	4	2	2	3	4	4	26	57,78	2		
10	Karol T.	3	4	2	4	2	6	4	7	3	5	4	5	4	6	3	2	2	27	60	3		
11	Jan G.	1	1	3	5	2	5	2	3	1	2	3	4	5	7	3	2	2	22	48,89	4		
12	Marcin H.	4	7	5	9	4	10	4	7	4	6	2	3	2	2	2	2	3	30	66,67	1		
13	Patryk Z.	3	4	4	7	5	11	3	5	2	3	3	4	3	4	2	3	3	28	62,22	3		
14	Jacek P.	3	5	3	5	4	10	4	7	3	5	4	5	3	3	2	3	3	29	64,44	2		
15	Karolina D.	1	1	2	3	4	9	2	4	2	4	1	2	4	5	1	4	4	21	46,67	2		
16	Ania K.	4	7	4	8	5	11	2	4	3	5	3	4	3	3	3	2	2	29	64,44	3		
17	Kasia C.	1	1	2	4	3	8	3	5	1	1	2	3	3	4	3	2	2	20	44,44	3		
18	Marta B.	3	5	3	6	4	9	2	4	2	4	4	6	3	3	3	3	3	27	60	4		
19	Michał J.	2	3	1	1	5	12	4	7	2	4	4	6	4	5	3	1	1	26	57,78	1		
20	Andrzej J.	3	5	3	5	4	10	3	6	3	5	3	4	4	6	3	2	2	28	62,22	3		
RAZEM pkt.		56	85	61	111	71	173	60	105	53	88	63	88	63	79	49	51	51	527			59	
RAZEM średnia		2,8	4,3	3,05	5,6	3,55	8,65	3	5,25	2,65	4,4	3,15	4,4	3,15	3,95	2,45	2,55	2,55	26,35			58,56	2,95

Tab. 24. Zestawienie zbiorcze wyników z badań początkowych w klasie eksperymentalnej „E6”

L.p.	Imię dziecka	1		2		3		4		5		6		7		8a		8b		Razem		Wypr.
		Wyrazy na lit. „K”		Rodziny wyrazów		Wykonywane czynności		Określenia rzeczowników		Układanie wyrazów		Układanie zdań		Test Niezw. Zastosowań		Test Odł. Konsekw.		Test Odł. Konsekw.		pkt. max =45	%	
		pkt. wyr.		pkt. wyr.		pkt. wyr.		pkt. wyr.		pkt. wyr.		pkt. wyr.		pkt. zst.		pkt.		pkt.				
1	Ania C.	3	11	3	3	3	3	2	7	2	4	3	4	2	2	2	2	2	2	22	48,89	1
2	Bartek M.	2	6	4	6	3	3	2	6	1	2	2	3	3	4	3	1	1	1	21	46,67	2
3	Marek. A.	2	6	3	4	4	6	3	10	3	5	3	5	3	3	2	2	2	2	25	55,56	3
4	Colina F.	3	8	3	4	2	2	4	13	3	6	2	4	4	5	3	3	3	27	60	3	
5	Karol R.	4	15	3	4	3	4	4	14	3	5	3	5	1	1	3	2	2	26	57,78	3	
6	Zbigniew K.	5	23	3	3	5	7	4	14	4	7	0	0	4	6	2	0	0	27	60	4	
7	Ryszard C.	3	12	2	2	3	3	3	9	2	3	1	1	4	6	3	3	3	24	53,33	3	
8	Piotr D.	3	9	1	1	2	2	4	14	1	1	3	4	3	4	2	4	4	23	51,11	3	
9	Maciek C.	3	9	3	3	1	1	2	8	3	6	3	5	3	3	2	2	2	22	48,89	2	
10	Ania O.	4	13	4	7	4	6	5	15	3	5	5	7	3	3	2	0	0	30	66,67	4	
11	Kasia F.	4	15	3	3	4	4	5	16	3	6	3	4	2	2	1	3	3	28	62,22	4	
12	Ula. B.	3	8	3	4	4	4	5	0	3	6	4	6	3	4	1	3	3	24	53,33	3	
13	Robert F.	3	9	2	2	3	4	5	18	2	3	3	5	3	3	2	2	2	25	55,56	4	
14	Mateusz L.	4	19	3	4	4	4	5	0	3	5	2	3	2	2	4	1	1	23	51,11	2	
15	Jan D.	3	11	4	5	3	3	4	13	2	4	4	6	3	4	0	2	2	25	55,56	4	
16	Danuta B.	6	36	5	9	4	5	4	14	5	9	3	4	3	3	3	2	2	35	77,78	5	
17	Jadwiga P.	4	16	3	3	5	7	5	17	2	3	2	2	3	3	4	1	1	29	64,44	3	
18	Magda M.	2	7	4	6	4	5	4	13	2	3	3	5	2	2	1	3	3	25	55,56	3	
19	Mateusz I.	4	10	4	5	5	7	5	15	2	3	3	4	2	2	2	3	3	30	66,67	4	
RAZEM pkt.		65	243	60	78	66	83	65	216	49	86	52	77	53	62	42	39	42	491			60
RAZEM średnia		3,42	13	3,16	4,1	3,474	4,368	3,421	11,37	2,58	4,53	2,74	4,05	2,79	3,26	2,211	2,053	25,84	57,43			3,158

Tab. 25. Zestawienie zbiorcze wyników z badań końcowych w klasie eksperymentalnej „E6”

L.p.	Imię dziecka	1		2		3		4		5		6		7		8a		8b		Razem		Wypr.
		Wyrazy zakończ. „-an”	pkt. wyr.	Nazwy roślin	pkt. wyr.	Określenia rzeczownik.	pkt. wyr.	Wykonywane czynności	pkt. wyr.	Układanie rymów	pkt. wyr.	Układanie wyrazów	pkt. wyr.	Test Nizw. Zastosowań	pkt. zast.	Test Odł. Konsekw.	pkt.	Test Odł. Konsekw.	pkt.	Test Odł. Konsekw.	pkt.	
1	Ania G.	1	1	3	5	4	9	2	4	2	4	2	3	3	3	3	3	2	22	48,89	3	
2	Bartek M.	2	2	2	4	3	7	3	5	3	5	2	3	4	5	2	2	2	23	51,11	3	
3	Marck. A.	3	4	4	7	0	0	4	7	5	8	3	4	3	4	3	1	1	26	57,78	4	
4	Celina F.	4	7	3	5	2	5	3	6	3	5	2	3	4	6	3	4	4	28	62,22	4	
5	Karol R.	2	3	4	8	5	11	3	6	3	5	3	4	3	4	5	3	3	31	68,89	4	
6	Zbigniew K.	4	6	5	9	4	9	4	7	4	6	4	6	3	4	4	3	3	35	77,78	4	
7	Ryszard C.	3	5	4	7	3	8	2	3	3	5	3	4	3	3	1	1	23	51,11	3		
8	Piotr D.	1	1	3	6	3	7	2	3	2	3	1	2	2	2	4	3	3	21	46,67	3	
9	Maciek C.	2	3	1	1	3	8	1	2	2	3	3	4	2	2	4	1	1	19	42,22	3	
10	Ania O.	5	8	4	8	4	10	3	5	5	8	5	7	3	4	3	2	34	75,56	5		
11	Kasia F.	4	7	4	8	0	0	4	7	4	6	3	4	4	6	3	4	30	66,67	4		
12	Ula. B.	4	6	3	6	5	12	4	7	3	5	4	6	3	3	3	4	33	73,33	4		
13	Robert F.	3	5	3	5	4	10	5	9	2	4	3	4	4	5	2	4	30	66,67	3		
14	Matczysz L.	2	3	2	3	4	9	2	4	1	1	4	6	2	2	4	2	23	51,11	3		
15	Jan D.	2	2	2	4	3	7	4	7	2	4	3	4	3	4	2	4	25	55,56	3		
16	Danuta B.	5	8	4	7	5	14	3	5	3	5	4	6	4	6	4	4	36	80	4		
17	Jadwiga P.	4	6	5	10	5	12	4	7	4	6	2	3	4	5	4	3	35	77,78	4		
18	Magda M.	3	4	1	2	4	9	5	8	3	5	4	5	2	2	2	4	28	62,22	4		
19	Matczysz I.	4	7	5	9	5	13	3	6	3	5	3	4	3	4	4	4	34	75,56	5		
RAZEM pkt.		58	88	62	114	66	160	61	108	57	93	58	82	59	74	60	55	536			70	
RAZEM średnia		3,05	4,6	3,26	6	3,47	8,42	3,211	5,684	3	4,89	3,05	4,3	3,11	3,89	3,158	2,895	28,21			62,69	3,684

Tab. 26. Zestawienie zbiorcze wyników z badań początkowych w klasie kontrolnej „K6”

L.p.	Imię dziecka	1		2		3		4		5		6		7		8a		8b		Razem		Wypr. %
		Wyrazy na lit. „K”		Rodziny wyrazów		Wykonywane czynności		Określenia rzeczowników		Układanie wyrazów		Układanie zdań		Test Niczw. Zastosowań		Test Odł. Konsekw.		Test Odł. Konsekw.		pkt. max =45		
		pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. zast.	pkt. zast.	pkt.	pkt.	pkt.	pkt.	pkt.						
1	Krzysztof K.	3	11	4	6	3	3	3	12	3	6	3	4	2	2	2	1	24	53,33	3		
2	Alicja Z.	3	9	3	4	2	2	0	0	2	3	2	3	4	6	1	1	18	40	2		
3	Zosia S.	2	7	2	2	2	2	4	14	1	2	3	5	2	2	1	2	19	42,22	1		
4	Arek C.	4	15	3	4	5	7	4	13	2	3	3	5	4	5	3	2	30	66,67	2		
5	Kuba W.	3	10	3	3	4	6	5	15	3	5	4	6	4	5	2	4	32	71,11	2		
6	Grzegorz N.	5	21	4	7	3	4	4	14	5	10	3	4	4	6	2	3	33	73,33	4		
7	Ola A.	6	39	4	6	4	5	4	14	3	5	3	5	5	7	3	4	36	80	3		
8	Bartek B.	3	12	1	1	2	2	2	3	2	4	4	6	3	3	2	0	19	42,22	2		
9	Roman G.	4	14	1	1	3	3	2	5	1	1	2	3	3	3	1	2	19	42,22	2		
10	Tadeusz L.	3	9	2	2	3	3	0	2	3	5	2	2	2	2	2	3	20	44,44	3		
11	Patryk H.	6	37	4	5	4	5	3	9	3	6	4	6	4	5	4	3	35	77,78	2		
12	Mirek F.	2	7	3	3	4	6	3	11	2	3	2	3	2	2	2	0	20	44,44	1		
13	Karol S.	3	8	4	5	3	4	4	13	2	4	0	0	2	2	2	3	23	51,11	4		
14	Michał O.	3	11	3	3	3	3	4	14	3	5	3	4	1	1	3	3	26	57,78	1		
15	Marcin A.	5	31	4	7	4	5	3	11	4	8	4	6	4	6	3	3	34	75,56	3		
16	Marek D.	4	16	4	6	5	7	4	13	3	5	0	0	3	4	2	3	28	62,22	3		
17	Wlodek Sz.	4	15	3	4	4	5	3	12	4	8	0	0	4	5	2	1	25	55,56	3		
18	Piotr C.	4	16	4	6	4	6	5	15	3	5	3	5	4	5	3	3	33	73,33	4		
RAZEM pkt.		67	288	56	75	62	78	57	190	49	88	45	67	57	71	40	41	474		45		
RAZEM średnia		3,72	16	3,11	4,2	3,444	4,333	3,167	10,56	2,72	4,89	2,5	3,72	3,17	3,94	2,222	2,278	26,33		58,52	2,5	

Tab. 27. Zestawienie zbiorcze wyników z badań końcowych w klasie kontrolnej „K6”

L.p.	Imię dziecka	1		2		3		4		5		6		7		8a		8b		Razem		Wypr.		
		Wyrazy zakończ. "an"	Nazwy roślin	Określenia rzeczowników.	Wykonywane czynności	Układanie wyrazów	Układanie rymów	Test Niezw. Zastosowań	Test Odł. Konsekw.	Test Odł. Konsekw.	Test Niezw. Zastosowań	Układanie rymów	Układanie wyrazów	Wykonywane czynności	Wyrazy zakończ. "an"	Nazwy roślin	Określenia rzeczowników.	Wykonywane czynności	Układanie wyrazów	Układanie rymów	Test Niezw. Zastosowań		Test Odł. Konsekw.	Test Odł. Konsekw.
		pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. wyr.	pkt. zast.	pkt.	pkt.	pkt.	pkt.	pkt.	pkt.	pkt.	pkt.	pkt.	pkt.	
1	Krzysztof K.	3	4	2	3	5	12	3	5	2	3	2	3	3	4	1	1	1	1	22	48,89	2		
2	Alicja Z.	1	1	3	6	2	6	2	4	3	5	1	2	3	4	2	2	3	3	20	44,44	3		
3	Zosia S.	2	3	3	6	2	6	1	2	2	3	1	1	3	3	2	2	2	18	40	2	2		
4	Arcek G.	4	7	4	8	4	10	4	7	3	5	3	4	2	2	3	3	4	31	68,89	3			
5	Kuba W.	5	8	3	5	4	9	3	6	4	6	4	5	4	6	3	3	4	34	75,56	4			
6	Grzegorz N.	4	6	4	7	5	11	4	7	3	5	4	6	4	5	2	2	3	33	73,33	4			
7	Ola. A.	4	6	5	10	5	14	4	7	3	5	3	4	5	7	3	3	2	34	75,56	4			
8	Bartek B.	2	3	3	6	3	8	2	3	1	2	2	3	3	4	2	1	1	19	42,22	1			
9	Roman G.	2	2	2	4	1	4	2	3	3	5	2	3	3	3	3	3	3	21	46,67	3			
10	Tadeusz L.	1	1	2	3	2	5	3	6	2	4	2	3	2	2	3	1	1	18	40	2			
11	Patryk H.	4	6	4	8	5	13	4	7	4	6	3	4	4	5	2	4	4	34	75,56	4			
12	Mirek F.	2	3	3	6	0	0	4	7	3	5	3	4	3	3	4	2	2	24	53,33	2			
13	Karol S.	4	6	3	5	4	9	2	4	2	3	4	6	3	3	2	3	3	27	60	3			
14	Michał O.	4	7	1	1	3	8	3	6	1	1	3	4	3	3	3	3	3	24	53,33	1			
15	Marcin A.	5	8	4	8	4	9	3	5	2	4	4	5	5	7	4	3	3	34	75,56	4			
16	Marek D.	3	5	2	3	3	7	2	3	3	5	3	4	4	6	3	4	4	27	60	3			
17	Władek Sz.	4	7	2	3	3	8	2	4	5	8	2	3	4	5	4	4	0	26	57,78	2			
18	Piotr C.	5	8	3	6	4	10	4	7	3	5	4	6	3	3	4	3	3	33	73,33	4			
RAZEM pkt.		59	91	53	98	59	149	52	93	49	80	50	70	61	75	50	46	479				51		
RAZEM średnia		3,28	5,1	2,94	5,4	3,28	8,28	2,889	5,167	2,72	4,44	2,78	3,9	3,39	4,17	2,77778	2,556					26,61	59,14	2,833

Tab. 28–29. Wyniki badań w pretestach obejmujące średnie liczby punktów i różnice między badanymi klasami

	Numer i rodzaj zadania											Średnia	
	1	2	3	4	5	6	7	8a	8b				
<b>PLYNNOŚĆ</b>	Słowna 1	Skojarz.1	Skojarz.2	Skojarz.3	Ekspešn.1	Ekspešn.2	Ideacyjna	Antycyp.1	Antycyp.2				
<b>KLASA</b>	Wyrazy na lit „K”	Rodziny wyrazów	Określ. rzecz.	Wykon. czynność.	Układanie wyrazów	Układanie zdań	Test Niez. zastosow.	Test Odł. Konsekw.	Test Odł. Konsekw.				
E 1	4,3	3,5	2,0	3,3	2,5	1,9	3,4	1,6	1,5				2,667
K 1	3,0	3,0	2,8	3,5	2,2	2,5	2,2	2,1	2,2				2,611
E 2	4,1	3,5	2,6	3,4	2,8	1,5	2,9	2,0	1,9				2,744
K 2	3,6	3,5	3,0	3,5	2,3	2,1	2,9	2,0	1,7				2,733
E 3	3,6	2,8	3,3	3,2	2,8	2,8	2,9	2,6	2,3				2,922
K 3	3,7	2,9	3,3	3,3	3,0	2,6	2,8	2,1	2,2				2,878
E 4	3,1	2,6	2,7	3,0	2,2	2,1	3,4	1,9	2,4				2,600
K 4	3,1	3,1	3,2	2,9	2,7	2,6	2,1	2,6	2,1				2,711
E 5	3,8	3,2	3,1	3,0	2,8	2,5	3,0	2,2	2,2				2,867
K 5	3,5	3,3	3,3	3,3	2,7	2,6	3,0	2,0	2,2				2,878
E 6	3,4	3,2	3,4	3,5	2,6	2,7	2,8	2,2	2,1				2,878
K 6	3,7	3,1	3,2	3,4	2,7	2,5	3,2	2,2	2,3				2,922
Średnia	3,58	3,14	2,99	3,28	2,61	2,37	2,88	2,13	2,09				2,784
ŚREDNIA E	3,72	3,13	2,85	3,23	2,62	2,25	3,07	2,08	2,07				2,780
ŚREDNIA K	3,43	3,15	3,13	3,32	2,6	2,48	2,70	2,17	2,12				2,789
ROŻNICA E1-K1	1,3	0,5	-0,8	-0,2	0,3	-0,6	1,2	-0,5	-0,7				0,056
ROŻNICA E2-K2	0,5	0,0	-0,4	-0,1	0,5	-0,6	0,0	0,0	0,2				0,011
ROŻNICA E3-K3	-0,1	-0,1	0,0	-0,1	-0,2	0,2	0,1	0,5	0,1				0,044
ROŻNICA E4-K4	0,0	-0,5	-0,5	0,1	-0,5	-0,5	1,3	-0,7	0,3				-0,111
ROŻNICA E5-K5	0,3	-0,1	-0,2	-0,3	0,1	-0,1	0,0	0,2	0,0				-0,011
ROŻNICA E6-K6	-0,3	0,1	0,2	0,1	-0,1	0,2	-0,4	0,0	-0,2				-0,044
Suma różnic E - K dla danego pytania	1,70	-0,10	-1,70	-0,50	0,10	-1,40	2,20	-0,50	-0,30				-0,06
Średnia różnica E-K dla danego pytania	0,28	-0,02	-0,28	-0,08	0,02	-0,23	0,37	-0,08	-0,05				-0,009

Tab. 30-31. Wyniki badań w postęstach obejmujące średnie liczby punktów i różnice między badanymi klasami

PLYNNOŚĆ	Numer i rodzaj zadania											Średnia			
	Numer i rodzaj zadania														
	1	2	3	4	5	6	7	8a	8b						
KLASA	Słowna 1	Skojarz.1	Skojarz.2	Skojarz.3	Ekspepn.1	Ekspresn.2	Ideacyjna	Antycyp.1	Antycyp.2	Test Odł.	Test Odł.	Test Odł.	Konsekw.	Konsekw.	Konsekw.
E1	Wyrazy zak. „an”	Nazwy roślin	Określ. rzecz.	Wykon. czynn.	Układanie wyrazów	Układanie rymów	Test Niez. zastosow.	Test Odł. Konsekw.	Test Odł. Konsekw.	Test Odł. Konsekw.	Test Odł. Konsekw.	Test Odł. Konsekw.	Test Odł. Konsekw.	Test Odł. Konsekw.	Test Odł. Konsekw.
K1	2,9	2,3	2,8	2,9	2,6	2,6	2,8	2,9	2,3	3,5	3,0	2,822	2,822	2,822	2,822
E2	2,5	3,2	3,7	2,8	2,0	2,8	2,9	2,9	2,3	2,3	1,9	2,678	2,678	2,678	2,678
K2	2,6	2,4	3,4	2,4	2,3	2,1	3,7	3,7	2,2	2,2	2,2	2,589	2,589	2,589	2,589
E3	3,5	3,0	3,6	3,2	3,1	3,0	3,4	3,4	3,6	3,6	3,6	3,333	3,333	3,333	3,333
K3	4,0	4,0	4,2	3,8	3,1	3,1	3,7	3,7	3,6	3,6	3,5	3,667	3,667	3,667	3,667
E4	3,4	3,2	3,4	2,9	2,8	2,6	3,0	3,0	2,6	2,6	2,0	2,878	2,878	2,878	2,878
K4	3,5	2,9	3,6	2,9	3,1	3,1	3,1	3,1	2,9	2,9	2,7	3,089	3,089	3,089	3,089
E5	3,1	3,4	3,3	3,2	3,0	2,7	2,9	2,9	2,3	2,3	2,0	2,878	2,878	2,878	2,878
K5	3,1	2,8	3,6	2,9	3,2	2,9	3,3	3,3	3,0	3,0	2,9	3,078	3,078	3,078	3,078
E6	2,8	3,1	3,6	3,0	2,7	3,2	3,2	3,2	2,5	2,5	2,6	2,967	2,967	2,967	2,967
K6	3,1	3,3	3,5	3,2	3,0	3,1	3,1	3,1	3,2	3,2	2,9	3,156	3,156	3,156	3,156
E7	3,3	2,9	3,3	2,9	2,7	2,8	3,4	3,4	2,8	2,8	2,6	2,967	2,967	2,967	2,967
K7	3,15	3,04	3,50	3,01	2,80	2,83	3,21	3,21	2,88	2,88	2,66	3,009	3,009	3,009	3,009
E8	3,20	2,95	3,52	3,02	2,88	2,82	3,28	3,28	3,07	3,07	2,87	3,067	3,067	3,067	3,067
K8	3,10	3,13	3,48	3,00	2,72	2,85	3,13	3,13	2,68	2,68	2,45	2,950	2,950	2,950	2,950
RÓŻNICA E1-K1	0,4	-0,9	-0,9	0,1	0,6	-0,2	-0,1	-0,1	1,2	1,2	1,1	0,144	0,144	0,144	0,144
RÓŻNICA E2-K2	-0,9	-0,6	-0,2	-0,8	-0,8	-0,9	0,3	0,3	-1,4	-1,4	-1,4	-0,744	-0,744	-0,744	-0,744
RÓŻNICA E3-K3	0,6	0,8	0,8	0,9	0,3	0,5	0,7	0,7	1,0	1,0	1,5	0,789	0,789	0,789	0,789
RÓŻNICA E4-K4	0,4	-0,5	0,3	-0,3	0,1	0,4	0,2	0,2	0,6	0,6	0,7	0,211	0,211	0,211	0,211
RÓŻNICA E5-K5	0,3	-0,3	0,0	-0,1	0,5	-0,3	0,1	0,1	0,5	0,5	0,3	0,111	0,111	0,111	0,111
RÓŻNICA E6-K6	-0,2	0,4	0,2	0,3	0,3	0,3	-0,3	-0,3	0,4	0,4	0,3	0,189	0,189	0,189	0,189
Suma różnic E - K dla danego pytania	0,6	-1,1	0,2	0,1	1	-0,2	0,9	0,9	2,3	2,3	2,5	0,7	0,7	0,7	0,7
Średnia różnica E-K dla danego pytania	0,10	-0,18	0,03	0,02	0,17	-0,03	0,15	0,15	0,38	0,38	0,42	0,117	0,117	0,117	0,117

Nazwisko i imię..... Miasto / Wieś..... Szkoła..... Klasa.....

Wykonaj niżej podane polecenia. Jeżeli któreś z nich wydaje Ci się zbyt trudne, przystąp do rozwiązywania łatwiejszego, a następnie wróć do tego, które wydało Ci się zbyt trudne. Na pewno wszystkie polecenia wykonasz prawidłowo. Traktuj zadania jak dobrą zabawę. Na wykonanie każdego ćwiczenia należy przeznaczyć ok. 5 – 8 minut.

## Test do badania zdolności twórczego myślenia (1)

1. Napisz jak największą ilość wyrazów, które zaczynają się na literę „k” :

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

2. Do podanych niżej wyrazów dopisz jak najwięcej wyrazów z tej samej rodziny:  
(wyrazy o podobnym brzmieniu i znaczeniu )

dom

czytać

ręka

.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....

3. Napisz, jakie czynności wykonujesz nogami :

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

4. Napisz jak największą ilość wyrazów określającą podane tu nazwy :  
(przymiotniki)

*las :*

.....  
.....  
.....  
.....

*noc :*

.....  
.....  
.....  
.....

*kwiat :*

.....  
.....  
.....  
.....

5. Ułóż jak najwięcej nowych wyrazów z liter podanego wyrazu :

**KUROPATWA**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

6. Napisz jak najwięcej zdań, w których każdy kolejny wyraz zaczyna się na wskazaną literę :

(np.

Zjadam

mało

kalafiorów)

Z.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

m.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

k.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

7. Napisz jak najwięcej zastosowań (do czego można użyć) :

*garnek :*

.....  
.....  
.....

*papier :*

.....  
.....  
.....

8. Napisz kilka odpowiedzi na następujące pytania :  
(postaraj się, aby były pomysłów i dowcipne)

**Pytanie 1.**

*„Co by było, gdyby ludzie mogli być niewidzialni?”*

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**Pytanie 2.**

*„Co by było, gdyby nie było zegarów?”*

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Nazwisko i imię..... Miasto / Wicś..... Szkoła..... Klasa.....

Wykonaj niżej podane polecenia. Jeżeli któreś z nich wydaje Ci się zbyt trudne, przystąp do rozwiązywania łatwiejszego, a następnie wróć do tego, które wydało Ci się zbyt trudne. Na pewno wszystkie polecenia wykonasz prawidłowo. Traktuj zadania jak dobrą zabawę. Na wykonanie każdego ćwiczenia należy przecznać ok. 5–8 minut.

## Test do badania zdolności twórczego myślenia (2)

1. Napisz jak najwięcej wyrazów, zakończonych na „-an” :

.....  
.....  
.....  
.....

2. Napisz jak największą ilość wyrazów dwusylabowych, oznaczających nazwy roślin:  
(np. ży - to, rze - pa)

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

3. Napisz jak najwięcej wyrazów określających podane tu nazwy :  
(przymiotniki)

*góry* :

.....  
.....  
.....

*muzyka* :

.....  
.....  
.....

*rzeka* :

.....  
.....  
.....

4. Napisz, jakie czynności wykonujesz :

*głową :*

.....  
.....  
.....

*oczami :*

.....  
.....  
.....

5. Postaraj się ułożyć jak najwięcej słów, składających się z liter podanego wyrazu:

## W Y P R A C O W A N I E

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

6. Napisz jak największą ilość wyrazów, które są rymami do podanych niżej:

*(np. matka – natka, sałatka, Agatka)*

*głowa:* .....

.....  
.....

*przyroda:* .....

.....  
.....

7. Napisz jak najwięcej zastosowań (do czego można użyć):

*butelkę :*

.....  
.....  
.....

*książkę :*

.....  
.....  
.....

8. Napisz kilka odpowiedzi na następujące pytania :  
(postaraj się, aby były pomysłowe i dowcipne)

Pytanie 1.

*„Co by było, gdyby słońce nagle znikło?”*

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Pytanie 2.

*„Co by było, gdyby każdy mógł wszystko zmieniać według życzeń?”*

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

# Propozycje rozwiązań metodycznych

## Konspekty lekcji języka polskiego dla klasy III

### Konspekt lekcji nr 1

Temat ośrodka: *Tworzenie opowiadania twórczego inspirowanego tekstem literackim.*

Temat dnia: *Konstruowanie dalszego ciągu opowiadania Ewy Nowackiej pt. „Talerz dla gościa”.*

**Cele dydaktyczno-wychowawcze:**

- kształtowanie umiejętności przewidywania i opisywania dalszych losów bohaterów literackich.
- rozwijanie fantazji i inwencji twórczej,
- bogacenie sprawności i poprawności językowej uczniów,
- uwrażliwienie dzieci na konieczność niesienia pomocy ludziom starszym, samotnym i zniedołężniałym.

**Cele operacyjne:**

- uczeń umie wypowiedzieć się na podany temat, dzielić się własnymi uwagami na temat lektury i postaci literackich,
- umie wyodrębnić istotne zdarzenia w opracowywanym tekście,
- doskonalą umiejętność redagowania opowiadania twórczego, wyrażania myśli w formie poprawnie zbudowanych zdań pojedynczych i złożonych,
- rozwija umiejętność wyrażania myśli w mowie i piśmie.

**Metody nauczania:**

Słowna, problemowa, ćwiczenia dramowe.

**Środki dydaktyczne:**

H. Małkowska-Zegadło, M. Bober-Pelzowska, Podręcznik *Całoroczna podróż*, semestr I, s. 135–139.

**Plan ogólny lekcji:**

1. Swobodne wypowiedzi dzieci na temat znanych im zwyczajów wigilijnych: ubieranie choinki, uroczysta wieszka, wspólny opłatek, dodatkowe nakrycie na stole.
2. Odczytanie przez nauczyciela opowiadania *Talerz dla gościa*.
3. Sprawdzenie stopnia rozumienia tekstu:  
Pytania pomocnicze:
  - Jakie postacie występują w opowiadaniu?
  - Dlaczego dzieci nie lubiły pani Zielińskiej?
  - O czym Monika rozmawiała ze starszą panią?
  - W jaki sposób pani Zielińska zareagowała na zaproszenie Moniki?
4. Formułowanie przez uczniów wielozdaniowych wypowiedzi na temat zachowania Moniki – ustalenie motywów, które skłoniły dziewczynkę do zaproszenia na Wigilię nie lubianej starszuszki.
5. Wykonywanie ćwiczeń dramowych.
  - a) Tworzenie rzeźby pani Zielińskiej, widzianej oczami dzieci z podwórka. Uczniowie w parach (jedna osoba jest rzeźbiarzem, a druga tworzywem) rzeźbią postać zrzędlivej starej kobiety, która straciła swą rodzinę w powstaniu. Jest teraz mało sprawna i samotna. Dzieci rzeźbią jej obraz zgodnie z opisem postaci w opowiadaniu.
  - b) Żywy obraz – Monika zaprasza sąsiadkę na Wigilię. Na kłaśnięcie nauczyciela wydarzenie zostaje zatrzymane w momencie, gdy stara kobieta obejmuje z wdzięcznością Monikę.
6. Próby przewidywania dalszych kontaktów pani Zielińskiej z rodziną Moniki: wzajemne odwiedziny, wspólne spacerunki i pomoc starszej kobiecie – obustronna sympatia i przyjaźń.

7. Ponowne wykorzystanie gry dramowej.
  - a) Zastosowanie techniki żywego obrazu, podczas której uczniowie podzieleni na siedmioosobowe grupy odgrywają role: pani Zielińskiej, Moniki, jej koleżanek i kolegów (Ani, Asi, Beaty, Karoliny, Pawelka). Obraz przedstawia sytuację, w której koleldzy Moniki zastają ją podczas przyjacielskiej pogawędki z nie lubianą przez nich staruszką. Ten widok sprawia, że nieruchomieją z wrażenia.
  - b) Dialogi dzieci w rolach bohaterów opowiadania: grupy pozostają bez zmian, tylko dziecko odgrywające rolę staruszki staje się obserwatorem (nie uczestniczy w rozmowach). Dyskusja ma burzliwy przebieg. Poszczególne dzieci, zdziwione przyjaźnią Moniki ze staruszką, próbują zrozumieć motyw jej postępowania. Dziewczynka przedstawia im tragiczne momenty z życia starej kobiety. Na zakończenie rozmów w rolach nauczyciel prosi dzieci-obszawatorów o relację z przebiegu rozmów.
8. Wypowiedzi uczniów na temat znuiany wzajemnego stosunku dzieci z podwórka i pani Zielińskiej.
9. Indywidualne redagowanie dalszego ciągu opowiadania *Talerz dla gościa*, tzw. opowiadania twórczego. Nauczyciel zapisuje początek opowiadania, np.: *Od pamiętnej Wigilii u rodziny Moniki życie staruszki zmieniło się...* Ciąg dalszy piszą uczniowie, np.: *Święta te będą dla pani Zielińskiej mile, najmiłsze i najprzyjemniejsze od wielu lat. Na pewno miłsze od zeszłorocznych, spędzonych samotnie. Życie tej starszej pani i jej sąsiadów odmieni się na pewno. Będą się wzajemnie odwiedzać i pomagać sobie. Monika postąpiła bardzo ładnie, zapraszając samotną sąsiadkę do stołu wigilijnego.*
10. Odczytanie kilku prac dzieci, korekta wypracowań.
11. Wypowiedzi uczniów na temat konieczności niesienia pomocy ludziom potrzebującym.
12. Zadanie pracy domowej:  
Zastanów się i opowiedz, w jaki sposób mógłbyś pomóc osobie z najbliższego otoczenia.

## Konspekt lekcji nr 2

(Przewidywany czas: 4–5 jednostek lekcyjnych)

Temat jednostki: *Omówienie lektury „O psie, który jeździł koleją” R. Pisarskiego.*

Temat dnia: *Samodzielne tworzenie opisu psa na podstawie lektury.*

Cele dydaktyczno-wychowawcze:

- rozwijanie umiejętności świadomego uczestnictwa w rozmowie na określony temat, wypowiedziania się oraz potwierdzania wypowiedzi odpowiednimi fragmentami tekstu,
- wdrażanie uczniów do koncentracji uwagi w czasie słuchania czytanego tekstu,
- doskonalenie cichego czytania ze zrozumieniem,
- przygotowywanie uczniów do samodzielnego tworzenia metryczki książki,
- indywidualne redagowanie opisu psa,
- kształtowanie opiekuńczego stosunku do zwierząt, wzbudzanie potrzeby bliskiego kontaktu ze zwierzętami,
- rozwijanie czynnego i biernego słownictwa uczniów,
- kształcenie twórczego myślenia dzieci, m. in. przez gry dydaktyczne i rozwiązywanie krzyżówki

Cele operacyjne:

- uczeń potrafi wskazać charakterystyczne elementy opisu,
- wyszukuje w tekście fragmenty stanowiące opis psa,
- samodzielnie redaguje opis przy wykorzystaniu przymiotników, zdań złożonych oraz zastosowaniu poprawnej interpunkcji,
- swobodnie wypowiada się na temat przeczytanej lektury,
- zna najważniejsze fakty dotyczące twórczości Romana Pisarskiego,
- umie przedstawić treść książki,
- wie, jak zapisać metryczkę książki,
- poprawnie zapisuje tytuły książek, nazwy geograficzne,

**Metody:** rozmowa, praca z tekstem, obserwacja, opis; metoda analityczno-percepcyjna, słowna.

**Środki dydaktyczne:** lektura, krzyżówka, rozsypanka zdaniowa, mapa Włoch, karty pracy.

### Przebieg zajęć:

#### 1. Wprowadzenie do tematu lekcji.

- Wspólne wysłuchanie piosenki *Pies na medal*. Ustalenie tytułu i treści utworu.
- Krótka rozmowa na temat znanych dzieciom audycji i filmów o psach.
- Przypomnienie przez dzieci tytułów przeczytanych książek, których bohaterami są psy. Zaprezentowanie przez nauczyciela przygotowanych wcześniej książek o psach. Zapisanie kilku tytułów w zeszytach.

#### 2. Zapoznanie uczniów z lekturą.

- Krótkie wprowadzenie uczniów w treść książki, zaznaczenie, że jej treść nie została przez pisarza zmyślona, lecz oparta na zdarzeniach autentycznych.
- Zarysowanie sylwetki pisarza oraz prezentacja (przyniesionych z biblioteki) innych książek twórcy. Roman Pisarski (ur. w 1912 r.) był nauczycielem, autorem książek i wierszy dla dzieci, a także audycji radiowych. Współpracował także ze *Świerszczykiem*. Tytuły jego książek to: *Kolorowa gramatyka*, *Opowieść o toruńskim pierniku*, *Zielone serce*, *Sztuczny człowiek*. Zmarł w 1969 roku.

- Zapisanie przez uczniów metryczki książki:

Autor: Roman Pisarski

Tytuł: *O psie, który jeździł koleją*

Miejsce akcji: Włochy

Główny bohater: pies Lampo

Postacie drugoplanowe: zawiadowca stacji, bufetowy, Adele

- Głośne odczytanie przez nauczyciela dwóch rozdziałów lektury.
- Swobodne wypowiedzi dzieci na temat wrażeń po wysłuchaniu tekstu. Rozmowa na temat treści tego fragmentu:
  - W jaki sposób Lampo przybył do Marittiny?
  - W jaki sposób zaprzyjaźnił się z zawiadowcą stacji?
  - Co oznacza po włosku słowo „lampo”? Dlaczego tak nazwano psa?
- Ustalenie miejsca akcji:
  - ciche odczytanie podanej strony książki;
  - odszukanie Włoch na politycznej mapie Europy, zwrócenie uwagi na nietypowy kształt wysokiego buta;
  - odczytanie nazw włoskich miast z otrzymanych mappek;
  - narysowanie trasy, którą pokonał Lampo w czasie swoich podróży, wpisanie do zeszytu nazw miast.
- Rozdanie uczniom krzyżówki:

1.	L	A	T	O		
2.	A	U	T	O	R	
3.	M	O	R	Z	E	
4.	P	I	E	S		
5.	P	O	C	I	A	G

#### Znaczenie wyrazów:

1. Najcieplejsza pora roku.
2. To o nim powiemy, że napisał lekturę.
3. Bałtyk to polskie...
4. Był nim nasz główny bohater.
5. Jeździł nim Lampo.

Małe szczenię, ma nogi w ósemkę, uszy jak łapcie, a jest takie długie, że aż dziw bierze, że mu jeszcze jedna para nóg w środku, dla podtrzymania brzuszka nie wyrosła. Łaciaty jamnik spogląda dookoła niebieskimi jak paciorki oczami.

Jest to bardzo miłe, kudłate psisko, podobne trochę do szpica, a trochę do owczarka. Oczy ma wesołe i szelmowskie. Jedno ucho sterczy ostro do góry, drugie opada w dół. Nadaje to psu pocieszny, zawadiacki wygląd. Pies jest żywy jak iskra, ślepie mu świecą, a na grzbiecie ma jasną pręgę.

Ten pies jest cały czarny, ma lśniąca, gładką sierść i nieduże, nastroszone uszy. Ma duże, ciemnobrązowe oczy, które smutno rozglądają się za jego przyjacielem, czarny, wilgotny nosok i małą jasną plamkę koło prawego oka. Jego długi, pokryty długim włosiem ogon, zwija się w zarzucony na grzbiet kłębek.

- Odszukanie fragmentu opisującego wygląd psa w książce. Odczytanie pozostałych opisów z karty pracy ucznia oraz wybranie opisu pasującego do Lampo.
- Objaśnienie znaczenia słów: *szelmowski*, *zawadiacki*. Próba wspólnego znalezienia synonimów.
- Dokładne wyjaśnienie różnicy między pojęciami: *kundel* – *mieszaniec*.
- Gromadzenie słownictwa potrzebnego do opisu. Uczniowie wykonują to polecenie na podstawie ilustracji i wyszukanych fragmentów lektury: *kundel*, *kudłaty*, *podobny do szpica i owczarka*, *z pręgą na grzbiecie*, *zawadiacko opadniętym jednym uchem*, *odważny*, *bohaterski*, *oddany przyjaciel*, *czworonożny przyjaciel*, *rozważny*, *ofiarny*, *wesoły*, *budzi podziw i uznanie*.
- Układanie planu opisu psa:
  - indywidualne redagowanie opisu psa Lampo;
  - wygląd psa;
  - sposób zachowania się;
  - stosunek psa do ludzi;
  - twój sąd o psie Lampo.

Wybrany opis stworzony przez ucznia:

*Pies Lampo był pięknym, czarnym i dużym kundlem. Sierść miał długą, kudłatą. Na jego grzbiecie widniała biała pręga. Prawie zawsze miał zawadiacko opadnięte jedno ucho, a drugie sterczące do góry. Oczy miał bardzo wesołe, a spojrzenie szelmowskie. Lampo był bardzo odważnym i bohaterskim psem. Był zawsze rozważnym i wiernym dla ludzi. Można go nazwać czworonożnym przyjacielem. Ponadto był także bardzo wesoły i umiał sobie radzić w każdej sytuacji. Uważam, że Lampo to pies wyjątkowy. Zasluguje on na podziw i uznanie. Chciałbym też kiedyś mieć takiego psa. Piotrek D.*

- Uczniowie otrzymują sylwetę psa i kolorują ją zgodnie z opisem, który ułożyli.

### Konspekt lekcji nr 3 (Przewidywany czas: 3godziny lekcyjne)

Temat ośrodka: *Kształtowanie wrażliwości dzieci na losy innych ludzi.*

Temat dnia: *Indywidualne tworzenie i redagowanie wypowiedzi na temat marzeń.*

Cele dydaktyczno-wychowawcze:

- bogacenie czynnego i biernego słownictwa uczniów,
- rozwijanie fantazji i inwencji twórczej dzieci,
- umiejętne korzystanie ze słownika ortograficznego,
- poprawne wyrażanie myśli w redagowanych zdaniach i tekście,
- kształtowanie wrażliwości na los innych ludzi.

Cele operacyjne:

- uczeń umie poprawnie konstruować zdania pojedyncze i złożone, adekwatne do myśli,
- doskonali umiejętność redagowania twórczej wypowiedzi, wyrażania myśli we właściwej formie – konstruowanie opowiadania,
- umie wyodrębnić zdarzenia istotne w tekście,
- rozwija swoje umiejętności sprawnego wyrażania myśli w mowie i piśmie.

Metody nauczania:

Praca z tekstem, pokaz, rozmowa.

Środki dydaktyczne:

Baśń H.Ch. Andersena *Brzydkie kaczątko*, słowniczki ortograficzne, plansza objaśniająca znaczenie wyrazów.

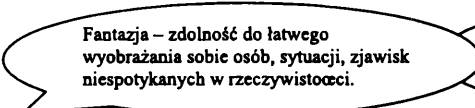
Tok lekcji:

I część: *Marzenia zawarte w baśni „Brzydkie kaczątko”.*

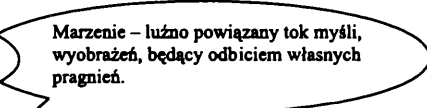
1. Wzorowe odczytanie przez nauczyciela fragmentów baśni.
2. Rozmowa o głównej postaci baśni:
  - O czym marzyło kaczątko?
  - W jaki sposób spełniły się jego marzenia?
  - Porównaj losy kaczątka z losami autora baśni, Christiana Andersena.

Krótką notatką: Autor *Królowej śniegu* przeżywał w okresie dzieciństwa i młodości sytuacje zbliżone do losów „brzydkiego kaczątka”. Często wysmiewany przez kolegów, czuł się gorzki, zepchnięty na margines społeczeństwa. W przyszłości okazało się jednak, że to właśnie H.Ch. Andersen pozostawił potomnym wiele wspaniałych utworów, zwłaszcza baśni.

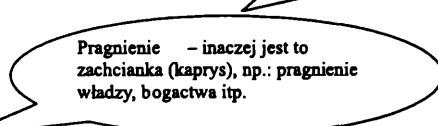
3. Wyjaśnienie znaczenia pojęć: *marzenie, pragnienie, fantazja*. Czy fantazja różni się czymś od wyobraźni i marzeń? Czy lubimy fantazjować na co dzień? Czy fantazja pomaga w życiu?
4. Zaprezentowanie uczniom planszy z dokładnym opisem znaczenia wyrazów, np.:
5. Dłuższe wypowiedzi na temat dziecięcych marzeń, fantazji na podstawie omawianych baśni, filmów i książek. Tworzenie analogii fantastycznych przez uczniów.



Fantazja – zdolność do łatwego wyobrażania sobie osób, sytuacji, zjawisk niespotykanych w rzeczywistości.



Marzenie – luźno powiązany tok myśli, wyobrażeń, będący odbiciem własnych pragnień.



Pragnienie – inaczej jest to zachcianka (kaprys), np.: pragnienie władzy, bogactwa itp.

6. Gromadzenie wyrazów i związków wyrazowych dotyczących marzeń, fantazjowania, np.: lot w przestworzach, spacer po obcej planecie, przechadzka po dnie morskim, komputeryzacja, spotkanie istot pozaziemskich, marzenia we śnie, wybujała fantazja itp.

11 część: Wyrażanie swoich myśli w formie krótkich wypowiedzi na temat marzeń.

7. Konstruowanie wypowiedzi – najpierw indywidualnie, a potem w toku pracy grupowej. **Analiza personalna:** wczuwanie się w rolę „brzydkiego kaczątka”. Jestem brzydkim kaczątkiem. Co robię? Jak się czuję? Jak zachowuję się wobec mnie inni? Czy chciałbym być takim brzydkim kaczątkiem? Ustne wypowiedzi dzieci. Zapisanie własnych tekstów na planszy z narysowanym brzydkim kaczątkiem.
8. Przykłady wypowiedzi:
  - \* Jestem „brzydkim kaczątkiem”, dziobią mnie kury, popychają inne kaczki, dokuczają mi indyki. Jest mi bardzo smutno i źle. Nie chcę być zawsze sama. Nie chcę być na zawsze „brzydkim kaczątkiem”.
  - \* Jestem brzydkim kaczątkiem i nikt mnie nie lubi. Wszyscy mnie odrzucają, nie kochają i wyzywają, bo jestem inna. A ja bardzo lubię bawić się z innymi dziećmi. Lubię też z nimi śpiewać i tańczyć.
9. Samodzielne tworzenie i odczytywanie prac przez niektórych uczniów. Ukończenie prac na następnej lekcji.
10. Wypowiedzi dzieci na temat własnych marzeń.  
Przykładowy tekst pisemnej wypowiedzi na temat marzeń:

*Czasem marzę, aby w przyszłości polecieć na inną planetę. Wyobrażam sobie tę wspaniałą podróż w przestrzeni. Chciałbym spotkać tam istoty pozaziemskie. Zastanawiam się, w jaki sposób mógłbym się z nimi porozumieć. A może próbowałbym zastosować w tym celu różne nowoczesne urządzenia? Może jakiś specjalny telefon, może komputer. Tak bardzo pragnę, aby moje marzenia się kiedyś spełniły, ale czy się spełnią?*

11. Sprawdzanie w słowniczku pisowni trudniejszych wyrazów. Samokontrola napisanego tekstu.
12. Samodzielne prace plastyczne dzieci na temat *Moje marzenia*.

## Przykłady twórczych wypowiedzi uczniów

### Dalsze losy psa Lampo

*Lampo uratował Adele. Ponieważ wiedział, że nie zdąży zeskoczyć, skulił się na torach i pociąg przejechał nad nim. Adele turlając się z torów zламаła nogę, więc nie mogła iść. Lampo przyniósł dziewczynkę na stację. Przyjechał do niej lekarz i opatrzył jej nogę. Zawiadowca odwiózł Adele do domu. Po tym wyczynie wszyscy opiekowali się Lampo, a potem postawili mu pomnik. Był on sławny w całych Włoszech. Pies coraz częściej przyjeżdżał z zawiadowcą do domu i zostawał na noc. Nie chciało mu się podróżować, bo wolął siedzieć na stacji.*

*Potem gdzieś przepadł. Wszędzie go szukali, a on był taki sprytny, że pojechał niespodziewanie do dzieci. Zawiadowca przyjechał do domu i zobaczył, że Lampo bawi się z dziećmi. Przy kolacji zawiadowca śmiał się, że Lampo tak sprytnie wrócił do domu, że nikt go nie widział. Lampo żył jeszcze bardzo długo. (Krzysz T.)*

### Losy Lampo

*Tego dnia, kiedy Lampo próbował uratować bawiącą się na torach małą dziewczynkę, ale mu się to nie udało, został potrącony przez pociąg. Na szczęście dwójka chłopców zauważyła rannego psa i postanowili zabrać go do weterynarza. Lekarz opatrzył go dokładnie i stwierdził, że pies jest bardzo wyczerpany i ma złamaną łapę. Postanowił więc nałożyć mu gips i zostawił go na noc na obserwacji. Następnego dnia chłopcy przyszli po niego i zabrali go do domu.*

*Ich rodzice nie chcieli nawet słyszeć o zatrzymaniu psa w domu i postanowili oddać go do schroniska. Chłopcy nie chcieli zgodzić się z tą decyzją i postanowili zbudować mu budę niedaleko domu. Gdy nadeszła zima, wszystkie dzieci świetnie się bawiły zjeżdżając na sankach i nartach. Chłopcy przy okazji opiekowali się pieskiem i razem z nim zjeżdżali na sankach. W pewnej chwili jeden z chłopców wypadł i złamał sobie rękę. Widząc to, Lampo postanowił zawiadomić rodziców. Chłopca szybko zawieziono do szpitala, gdzie okazało się, że gdyby nie szybka pomoc Lampo, chłopiec byłby w gorszym stanie. Rodzice byli dumni z psa i postanowili, że zostanie z nimi na zawsze. (Natalia S.)*

### **Lampo**

*Pewnego razu Lampo zauważył jadący pociąg ekspresowy, a przed nim bawiącą się Adele. Lampo szybko pobiegł do niej, złapał ją i odciągnął od torów. Nagle poczuł ogromny ból w łapie. Odwrócił się i zobaczył, że pociąg przejechał mu łapę. Jednak nie martwił się tym zbyt wiele, dla niego było ważne, że Adele ocalała. Choć łapa bolała go coraz bardziej, odszedł w bezpieczne miejsce. Od tego czasu nie pokazywał się na kolei, a wszyscy kolejarze byli zmartwieni, że coś się mu stało. Kilka dni później przyszedł na stację wychudły pies. Nie poznali go od razu. Dopiero potem zobaczyli, że to był Lampo. Próbowali go ożywić, ale się nie udało. Niedługo potem zdechł.*

*Jednak wszyscy pamiętali go jako dobrego przyjaciela. (Sylvia S.)*

### **Opis psa Lampo**

*Pies Lampo był kundlem. Był trochę podobny do szpica, a trochę do owczarka. Miał jasną przegę na grzbiecie i zawadiacko opadnięte jedno ucho. Lampo był bardzo odważny i oddany. Zawsze jadł z apetytem, ale nie łapczywie. Zaprzyjaźnił się z zawiadowcą stacji i jego rodziną. To było bardzo wesole i miłe psisko. Lampo wykonał bohaterski czyn, ratując małą Adele. Ten pies budzi podziw i uznanie wśród ludzi. (Maria M.)*

*Lampo był podobnym do szpica i owczarka kudłatym kundlem o bardzo pociesznym wyglądzie. Jedno ucho opadało mu zawadiacko, drugie sterczało do góry. Oczy miał wesole, a spojrzenie szelmowskie. Często stroił filuterne minki. Biegał szybko jak błyskawica. Kochał wolność i podróże, był oddany i wierny ludziom. Uratował od śmierci małą Adele. Bardzo chciałabym mieć takiego czworonożnego przyjaciela, niezwykłego psa, który swoim bohaterskim czynem zasłużył sobie na pamięć. (Ewelina G.)*

## **Tematy dowolne**

### **Inne zakończenie baśni Dziewczynka z zapalkami**

*W ostatni dzień roku drobna, biedna dziewczynka w starych butach i w podartej sukience szła ulicami z wiązками zapalek. Prószył śnieg, był duży mróz, a ona była przemarznięta i głodna. Przez cały dzień nie sprzedała ani jednej zapalniczki. Usiadła skurczona pod murem i marzyła o wigili, pachnących potrawach i ciepłym kominku. Poczuli, że jej ręce zdrętwiały od zimna. Zapaliła jedną zapalniczkę. W płomieniu ujrzała piec i poczuła się jakby przy nim siedziała. Nagle płomień zgasł i dziewczynka zapaliła drugą zapalniczkę. Wtedy wydało jej się, że widzi pokój ze świątecznie nakrytym stołem, na którym stały pyszne potrawy. Kiedy zapaliła następną zapalniczkę, wydało jej się, że siedzi pod najpiękniejszą choinką. Ale zapalniczka zgasła. Dziewczynka znów zapaliła zapalniczkę i zobaczyła swoją babcie, która dawno zmarła. Chciała iść z babcie, ale ona powiedziała, że powinna iść do domu, bo czeka na nią cud.*

*Dziewczynka ostatkiem sił doszła do domu, który się całkiem odmienił. Było w nim ciepło i przytulnie, a na środku stała piękna choinka i stół ze smakołykami. Przy stole siedzieli mama*

*i tata. Usiadła przy nich i przytuliła się do rodziców. Po raz pierwszy poczuła się szczęśliwa. Pomyślała o kochającej ją babuni, która zawsze okazywała jej miłość, nawet wtedy, kiedy nie było jej wśród żywych. (Ola D.)*

### **Leśne przygody**

*Pewnego słonecznego dnia wybrałem się z kolegami do lasu szukać saren. Znaleźliśmy je przy rzeczce. Okrążyliśmy je z czterech stron i zbliżaliśmy się powoli. One jednak nas zauważyły i uciekły. Zaczęliśmy je gonić, ale ich nie złapaliśmy. Potem zaczęliśmy szukać zajęcy. Kiedy je zobaczyliśmy, położyliśmy się na ziemię i czołgaliśmy się. Byliśmy już prawie trzy metry od nich, kiedy spłoszyły się. Odpoczęliśmy chwilę, by mieć siłę do dalszych poszukiwań. Po odpoczynku rozdzieliliśmy się i poszliśmy na zachód i południe. W pewnej chwili Adam i Dawid krzyknęli, że znaleźli bazanty. Pobiegliśmy do nich i zaczęliśmy się bardzo powoli do nich skradać. Już byliśmy blisko i mogliśmy je złapać, ale postanowiliśmy je zostawić w spokoju. Poszliśmy do rzeczki, by odpocząć i wykąpać się. W rzeczce zobaczyliśmy ikrę i raki. Potem już rozeszliśmy się do domów. (Pawel K.)*

### **Ukryte sale zamku**

*Kiedyś z mamą pojechaliśmy do zamku w Ogrodzieńcu. Kiedy zwiedzaliśmy podziemia, zobaczyliśmy dziwną dziurę. Zaciekawieni tym odkryciem podeszliśmy bliżej. Okazało się, że wejście było zakryte dużym kamieniem. Kiedy go nacisnąłem, otworzyło się przejście do wielkiej, tajemnej groty. W środku było bardzo ciemno, ale nie trwało to długo, bo nagle zapłonęły pochodnie. Potem coś zahuczalo, zaszumiało i zgasty pochodnie. To chyba wszyscy mieszkańcy zamku poruszyli się i oburzyli, że im zakłócamy spokój. Zamknąłem oczy z wrażeń i oparłem się o ścianę. Kiedy je otworzyłem, zobaczyłem pochyloną nade mną mamę.*

*– Czy coś cię boli? – spytała.*

*Zobaczyłem, że stoimy w pustej sali i nic się nie dzieje. Może się chwilę zdrzemnąłem i to mi się przyśniło? Wyszedliśmy z zamku i wróciliśmy do domu. A ja cały czas myślałem o tym, czy duchy naprawdę istnieją. (Kuba T.)*

## **Świat fantazji – analogie fantastyczne**

**Gdybyś miał magiczną moc, która pomaga zmienić rzeczywistość w fantazję, to co byś zmienił na świecie, w szkole, w domu?**

*Świat fantazji jest całkiem inny od naszej rzeczywistości. Czujemy się wspaniale w zaczarowanym świecie. Zapominamy o problemach i troskach codziennego dnia. Dlatego uważam, że umiejętność zamienienia rzeczywistości w fantazję jest nadzwyczajną mocą.*

*Do tego celu użyłabym magicznej muszli. Byłaby to niewielka, mogąca zmieścić się w dłoni, muszla koloru duszy jej posiadacza. Jeśli właściciel byłby złym i nieuczciwym człowiekiem, byłaby koloru ciemnej i bardzo ponurej czerni. Jeśli zaś posiadacz muszli byłby dobry, byłaby biała jak płatki śniegu. Gdybym ją posiadała, w pierwszej kolejności zmieniałabym życie na Ziemi. Wyczarowałabym niezwykły kamień. Byłby to kamień szczęścia. Każdy mógłby podejść do niego i poprosić go o jakąś przysługę. Lecz kamień spełniałby jedynie życzenia, które mają na celu dobro i pomoc innym.*

*W szkole znajdowałby się wielki pluszowy miś mądrości. Każdy uczeń mógłby podejść do niego i zapytać o coś, czego by nie rozumiał lub nie wiedział. Wszystkie nauczycielki zamieniłyby się w dobre wróżki, które myślą jedynie o szczęściu uczniów.*

*Natomiast w domu nie zmieniałabym nic, ponieważ i bez magii panuje w nim pełna miłości i ciepła atmosfera. (Alicja U.)*

*Gdybym miała magiczną moc, która pomaga zmienić rzeczywistość w fantazję, to za pomocą tęczyowych farb pomalowałabym wszystkie bloki i domy na różne pomysłowe barwy. Kolorowe znaki na ulicach i świecące w nocy przejścia dla pieszych na pewno pomogłyby zmniejszyć ilość wypadków. Dzięki stróżom-duszkom nie byłoby wojen i wszyscy ludzie żyłoby w zgodzie.*

*W mojej rodzinie obdarowałabym wszystkich Złotym Uśmiechem, aby byli szczęśliwi i uśmiechnięci. W szkole dobre wróżki pomagałyby dzieciom w nauce, a nawet odrabiały ciężkie zadania klasowe, aby na koniec roku szkolnego mogły dostać dyplom magiczny ze Złotym Pa-skim Ocen oraz Perłowe Księgi Baśni i Bajek, w których byłoby tyle ciekawostek, że nigdy nie zdążyłoby się wszystkich przeczytać. Myślę, że w świecie fantazji nie byłoby zła, przez co świat byłby o wiele ciekawszy i weselszy. (Julita J.)*

*Chciałbym, żeby choć przez krótki okres czasu wszystko było łatwe, przyjemne i wesołe, żeby było jak w bajkach. Sprawilibym, żeby uczniowie wszystko umieli, a do szkoły przychodzili tylko po to, aby spotkać się, porozmawiać, wspólnie zorganizować ciekawe zajęcia nauczycieli i uczniów. Zamiast normalnych lekcji w zwykłych salach uczylibyśmy się w pomieszczeniach odpowiednich dla danego przedmiotu. Na przykład na historii moglibyśmy przemieszczać się w czasie, na przyrodzie sala zmieniałaby się w zależności od tego, o czym mówimy, np. na las lub morze. Nie byłoby ocen tylko nagrody w postaci słodyczy.*

*Chciałbym mieć taką moc, żeby sprawić, że u mnie w rodzinie nikt by nie chorował, a jeśli już ktoś by zachorował, to miałbym specjalne cukierki leczące każdą chorobę. Zawsze w domu byłaby specjalna czekolada rozweselająca i nikt u mnie w domu nie byłby smutny. Nigdy nie brakowałoby nam pieniędzy, bo sprawilibym, że nie ubywało nam ich mimo robienia zakupów.*

*Na całym świecie nie byłoby wojen. Jeżeli jedno państwo napadałoby na drugie, sprawilibym, że znikalaby wszystka broń. Z samolotów rozpylany byłby specjalny proszek, który spadając na ludzi powodowałby, że nawet najgorszy człowiek zmieniałby się w bardzo dobrego człowieka i przyjaciela. Każde dziecko zawsze miałoby co jeść, bo dla dzieci jedzenie byłoby za darmo. Chciałbym, żeby można było sprawić, żeby wszyscy mieli wszystko, a w każdym domu była dobra wróżka. (Rafał K.)*

### **Sprawozdanie – recenzja**

*Dnia 5 III 2000 r. obejrzałem sztukę teatralną pt. Lis Witalis w Teatrze Groteska (w Krakowie).*

*Treść sztuki jest bardzo ciekawa. Reżyser bardzo dobrze zrealizował tę bajkę. Aktorzy grali wspaniale, pięknie wygłaszali swoje role, tylko gra wilka mi się nie podobała. Kostiumy i dekoracje wykonane zostały rewelacyjnie, a najsmieszniejsza była głowa świni. Aktorzy świetnie wczuli się w postacie, więc tańczyli i śpiewali bardzo ładnie. Za piękną grę dostali duże brawa. Bardzo gorąco polecam iść na ten spektakl. Ocena za sztukę: plus dobry. (Adam S.)*

### **Wypowiedzi na temat: Nasz świat za tysiąc lat**

*Na pewno rozwinię się elektronika. Samochody i inne rzeczy będą elektroniczne. Rozwinie się też życie na Księżycu i będą tam budowane stacje, nawet hotele dla ludzi. Największe łodzie podwodne będą przewozić pasażerów. Ślizgacze i poduszkowce będą się poruszały za pomocą baterii słonecznych. Ludzie będą mieć wszystko, czego zapragną. (Paweł L.)*

*Za tysiąc lat będą latać samochody, a my będziemy przenosić, przemieszczać się w czasie. Na przykład polecimy do roku 2996, a potem wrócimy do roku 1999. Na wakacje będziemy jeździć w Kosmos. Wszędzie będą nowe maszyny i komputery. (Wojtek G.)*

*Będziemy wtedy mieszkać na Księżycu i jeździć latającymi samochodami. Maszyny będą za ludzi wszystko robić i wtedy wydłużą się kończyny, a człowiek będzie chudy i wysoki. Filip Ch.*

*Za tysiąc lat wszystko będzie unowocześnione. Ludzie będą hodowali pegazy, latali co dzień samolotami i raketami. Wycieczki w Kosmos będą normalnością. Nikt nie będzie chorował i będziemy mogli żyć w nieskończoność. (Magda F.)*

*Nasz świat będzie wtedy bardzo stary, ludzie biedni, a domy opuszczone, dlatego że będzie czwarta wojna światowa i wszystko zostanie zniszczone przez tę wojnę. (Maciek J.)*

#### **Wypowiedzi na temat: *Mój przyjaciel***

*Moim przyjacielem jest pies Maksio. Jest on małym kundelkiem. Krótką sierść ma koloru biało-czarnego i jest jeszcze młodym pieskiem, choć bardzo wesołym i miłym. Lubi się ze mną bawić i chodzić na spacer. Kiedy wracam ze szkoły, lasi się i merda ogonem na powitanie. Czasem gonimy się albo ćwiczymy uporty, wtedy on przynosi mi rzeczy, które ja rzucam. Na obcych głosno szczeka i ich odstrasza, ale nie jest groźnym psem. Lubię go mieć przy sobie i opiekować się nim, a on też lubi bawić się ze mną. Kiedyś wyrośnie z niego mądry pies i będziemy razem. Myślę, że mogę go nazwać moim najlepszym przyjacielem i mogę na niego zawsze liczyć. (Maciek S.)*

*Mam dużo przyjaciół, ale napiszę tylko o jednym. Ma na imię Tomek. Ma jasnoniebieskie oczy i jasnobrązowe włosy. Chodzi do trzeciej klasy i ma chyba dziewięć lat. Jest prawie najwyższy w klasie i jest na pewno wyższy ode mnie. Jest miły, ale często niegrzeczny, lecz nieraz bywa, że się stara być grzeczny i wychodzi mu to. Dla mnie jest miły, ale nie wiem jak dla innych. Nie dokucza mi i jest oczywiście dla mnie życzliwy i jeszcze jedno, często zapomina zeszytu do języka angielskiego. Jest bardzo dobry w matematyce, siatkówce i piłce nożnej. Jest świetny w pisaniu wierszy, nawet ciągle zajmuje pierwsze miejsce w konkursie poetyckim. Ma myszkę o imieniu Myszka. Dlatego tak napisałem „Myszka”, bo nie chciałem powiedzieć jak naprawdę ma na imię. Twierdzi, że to tajemnica rodzinna. (Piotr H.)*

*Moją przyjaciółką jest Madzia. Ma 9 lat i chodzi razem ze mną do trzeciej „a”. Ma czarne włosy i jest wesoła. Jest koleżeńska i zawsze przygotowana do lekcji. Nigdy nie „nadaje” na nauczycieli. Mieszka na ulicy Cechowej i też ma brązowe oczy. Ma w domu pieska o imieniu Rabuś. Jest zawsze uczciwa, miła i dobra. Ona mieszka w domu. Jak jest w szkole to też jest kulturalna i na przerwach skacze na skakance w „Pana Sobieskiego”. Lubi się zajmować rysowaniem, tańcem i śpiewaniem. Ma starszego brata, który ma niecałe 14 lat i ma na imię Lukasz. Chodzi na dodatkowe tańce z panem Rafałem. Lubi też bawić się z Olą. Nosi prawie zawsze warkoczek. Nawet czasem lubi się bawić z Ksenią. Jak nie skacze na skakance, to skacze w gumę. Na dodatkowych tańcach u pana Rafała Madzia tańczy z Kubą. Bardzo ładnie umie liczyć i czytać. Mam nadzieję, że lubi swojego pieska Rabusia. Szkoda, że nie chodzi ze mną na scholę. (Aga K.)*

*Moja przyjaciółka ma na imię Klaudia i chodzi ze mną do trzeciej klasy. Poznałam ją w szkole w zerówce. Na informatyce siedzimy razem na stanowisku i bardzo się lubimy. Ona ma tak jak i ja 10 lat i jest bardzo miła i koleżeńska. Można jej zawierzyć wszystkie kłopoty i zmartwienia, bo nikomu nie powie o tym. Innym koleżankom nie można niczego wyznać, bo potem cała klasa o tym się dowie. Klaudia ma blond włosy, krótkie, gęste i bardzo ładne. Mieszka daleko ode mnie, ale i tak się często spotykamy i nawzajem odwiedzamy. Ona ma dwóch braci, Maćka i Dawida, starszych od siebie. Myślę, że warto mieć taką przyjaciółkę, bo chyba mnie nigdy nie zawiedzie. (Karolina B.)*

#### **Wypowiedzi na temat:**

**Co by było, gdybyśmy mogli przenosić się w czasie i przestrzeni?**

- ❖ Nie musielibyśmy się uczyć historii. Moglibyśmy się przenieść do epoki, którą chcielibyśmy poznać, i słuchać opowiadań swoich przodków.
- ❖ Można by poznać swoją przyszłość i zmienić ją na lepsze. Moglibyśmy zmieniać bieg wydarzeń i ustrzec się wojen.
- ❖ Moglibyśmy przenieść się do epoki, w której chcielibyśmy żyć, i przenosić się w różne ciekawe miejsca na świecie. Moglibyśmy poznać inne cywilizacje.

- ❖ *Można by oglądać najciekawsze miasta, innych ludzi, a nawet królów. Można by się stać czarownikiem lub czarownicą i czarować. Można by chodzić w długich, złotych sukniach i mieć idealnego męża w każdej epoce.*
- ❖ *Można by skakać i bawić się ze swoimi prawnukami, być wiecznie młodym i przeżywać ciągle coś milego.*

## Twórczość poeticka

### *Moja przyjaciółka*

*Moja przyjaciółka ma oczy brązowe  
I włosy ciemne.  
Ona rozsądnie zawsze coś powie,  
A ja myślę o głupiej zabawie.  
Więc cóż wspólnego jest między nami?  
Chyba to, że lubimy się i jesteśmy przyjaciółkami.  
(Lidia M.)*

### *Przyjaźń*

*Gdzie znajdę przyjaźń?  
Kto mi odpowie?  
Może w Kosmosie?  
Może na niebie?  
Powiedz mi, mamo,  
Gdzie ona jest?  
Przyjaźń jest wszędzie,  
Poszukaj jej.  
(Ania O.)*

### *Zima*

*Kiedy już przyjdzie zima,  
a mrozy zmrożą pola,  
wszystkie ptaki głodują  
i smutna jest ich dola.*

*Mała, biedna ptaszyna  
prosi o trochę chleba,  
zlituj się nad nią, proszę,  
tak mało jej potrzeba.  
(Grzegorz C.)*

**Transformacje tekstu literackiego  
na podstawie wiersza Józefa Ratajczaka *Wszystko zapowiadało***

*Wszystko zapowiadało,  
że będzie szaro, a jest białe.  
Śnieg biały na ziemi leży i się śnieży.  
Może odtąd na ziemi będą białe lasy, domy i chmury.  
Z góry będzie świeciło białe słońce.  
Będą białe kamienice  
i wszystkie dachy i ulice.  
Będzie biały zmierzch i wysokie szczyty wież.*  
(Tobiasz B.)

*Wszystko zapowiadało,  
że będzie szaro, a jest białe.  
Śnieg pada, pada i wszystko jest ośnieżone.  
A może jutro wszystko będzie zamrożone?  
Będą bramy zamrożone, wszystkie kamienice,  
domy i ulice.  
A na cichy zmierzch  
wspinają się oblodzone szczyty drzew.*  
(Ania M.)

*Wszystko zapowiadało,  
że będzie szaro, a jest białe.  
Śnieg beżowy na ziemi leży i się beży.  
Może mocno sypnę beżem  
i odtąd będą beżowe kamienice,  
zabezzone ulice,  
zabezony zmierzch  
i beżowe szczyty wież*  
(Michał P.)

**Analogie personalne**

*Jestem brzošką, delikatnym, smukłym drzewem. Mam krótkie i wiotkie gałzki, które wyrastają z długiego i cienkiego pnia. Moja kora jest gładka i biała, a na gałęziach mam bardzo dużo drobnych listków. Mówią, że przypominam młodą dziewczynę i na wietrze potrząsam liśćmi jak włosami w tańcu. Najbardziej boję się późnej jesieni, kiedy wiatr postrząsa wszystkie moje liście, a gałzki będą nagie i bezbronne. Przemarznięte i zimne będą czekać na słońce i przyjście wiosny. (Urszula O.)*

*Jestem bocianem, przyleciałem z ciepłych krajów. Wróciłem do swojego starego gniazda na dachu stodoły. Poprawiłem je i przyniosłem trochę nowych patyków i suchej trawy. Koło stodoły jest strumyk pełen żab. Cieszę się z tego, bo moje potomstwo będzie miało co jeść. Dobrze, że nareszcie wróciłem. Teraz odpocznę w swoim gnieździe i polecę szukać żony. (Marysia S.)*

*Jestem panią skowronkową, wracam do Polski z ciepłych krajów. Mam nadzieję, że moje gniazdo jest bezpieczne. Moje dzieci są dorosłe i mają już swoje dzieci. Co z tego wynika? Że mam wnuki. Już jestem staruszką. W tamtym roku chuligani zniszczyli jaskółce gniazdo i ja martwię się o moje gniazdko. Może będę miała szczęście, a może nie. Mam nadzieję, że odwiedzę moich przyjaciół w lesie i potem odpocznę po dalekiej podróży. (Grażyna P.)*

*Jestem dudkiem, właśnie wracam do Polski. Jestem bardzo zmęczony. Nie wiem, czy będę kuł drugi dom. Ojej! W ogóle nie ma drzewa. Będę musiał znaleźć nowe drzewo i znów muszę wykuć gniazdo. Już stęskniłem się za starym miejscem i dawnymi przyjaciółmi. Spotkałem już niektóre znajome ptaki – wszyscy razem zabierzemy się do pracy. Nowe gniazdo będzie piękniejsze i wygodniejsze. (Robert P.)*

*Jestem przebiśnigiem, białym, malutkim kwiatkiem, który przebił się przez śnieg. Pewnego ranka poprzez śnieg dostał się do mnie promyk słońca. Więc pomyślałem, że najwyższy czas wyjść na świat, lecz nie mogłem przebić się przez ten biały puch. Właśnie wtedy śnieg zaczął powoli topnieć. Gdy już go nie było, zaczęłem kielkować. Najpierw wstałem i wyprostowałem listki, które były na mojej lodydze, a potem wyprostowałem mój mały dzwoneczek. Na końcu dzwoneczka wystawiłem malutką główkę, a ona zwróciła się ku słońcu. Gdy już byłem w pełni przebiśnigiem, rozejrzałem się wokół i właśnie wtedy zobaczyłem inne przebiśnięgi. Były takie same jak ja. Bardzo się cieszę, że jestem pierwszym wiosennym kwiatkiem. (Maciek N.)*

## Wypracowania o wiosnie i jesieni

### Wiosna czarodziejka

*Kiedy szedłem przez las, zauważyłem wiosną czarodziejkę, która szła i czarowała. Wszystkie drzewa wypuściły pąki, a trawa zazieleniła się. Cały świat stał się kolorowy i wesoly. Powróciły już ptaki z ciepłych krajów, a zwierzęta budzą się ze snu zimowego. Pszczoły szukają miodu, motyle nektaru. Na krzaczku ptaszek wije gniazdo, a inny zaczyna już śpiewać. Nawet chudy jeź wygrzebał się spod liści i szuka pożywienia. A wiosna czarodziejka jak dobra wróżka odczarowała nawet słonko, które coraz mocniej grzeje. Wiosna to najpiękniejsza pora roku. (Piotr K.)*

### Jesień

*Jesień jest piękna i kolorowa. Ma bardzo dużo różnych słonecznych kolorów: złociste, rude, brązowe i czerwone. Pachnie powidłami i jest rumiana jak reneta. W listopadzie płacze razem z niebem. Coraz wcześniej robi się ciemno. Spadła już temperatura i jest chłodno. W sadach zarumieniły się jabłka i gruszki. Opadły już liście i zasypały alejki w parku. Ptaki już odlatują do ciepłych krajów. Dorośli chodzą ciepło ubrani. W tym roku mamy bardzo piękną jesień. (Blanka P.)*

### Jesień

*W jesieni cały świat tonie w kolorach. Jest to pora kasztanów, żółdździ i jarzębiny. Przede wszystkim to czas pięknych liści w różnych kolorach: rudych, żółtych, odcieni brązu i czerwieni. Jesień bywa też smutna. Pada wtedy deszcz lub jest plucha. W parkach, na ulicach i skwerach jest pusto. Nie lubię smutnej jesieni, a bardzo lubię tę kolorową. Jesień to taka pora roku, kiedy wszystko śpi, a cichy wiatr porusza liśćmi. Ptaki milkną, nastaje cisza. W jesieni drzewa okrywają się przepychem barw liści złotych, brązowych, czerwonych. Kiedy idziesz na jesienny spacer, pomyśl o barwach jesieni. (Adam M.)*

# Spis rysunków, tabel i wykresów

## RYSUNKI

- 1.1. Rodzaje operacji umysłowych i logiczne relacje między nimi 27
- 1.2. Schemat procesu rozwiązywania problemów 32
- 2.1. Hierarchia potrzeb według A. Masłowa 40
- 2.2. Triadyczny model zdolności Franza Mönksa 52
- 3.1. Funkcje języka w klasycznym ujęciu R. Jakobsona 65
- 3.2. Półkule mózgowe 82
- 6.1. Schematy ilustrujące metafory w wierszu *Na słotę* 131
- 8.1. Trójkąt metaforyczny wyrażenia *powódź kwiatów* 226
- 8.2. Trójkąt metaforyczny wyrażenia *deszczowe róże* 237

## TABELE

- 1.1. Cztery domeny twórczości, wyróżniane ze względu na rodzaj wartości i dominujący cel aktywności twórcy 17
- 3.1. Etapy rozwoju języka wg J. Aichison 83
- 4.1. Strategia stosowana w poszukiwaniu nowych rozwiązań 103
- 5.1. Przebieg badań eksperymentalnych 110
- 5.2. Populacja badanych uczniów 113
- 6.1. Struktura jednostki metodycznej zajęć twórczych 129
- 7.1. Wyniki badań w pretestach dotyczące średnich ilości punktów 142
- 7.2. Wyniki badań w posttestach dotyczące średnich ilości punktów 143
- 7.3. Wyniki badań w pretestach obejmujące różnice między badanymi klasami 144
- 7.4. Wyniki badań w posttestach dotyczące różnic między badanymi klasami 144
- 7.5. Wyniki analizy wariancji trzyczynnikowej dla okresu, grup i szkół 145
- 7.6. Płynność słowna – najczęściej podawane wyrazy na *k-* 147
- 7.7. Płynność słowna – najczęściej podawane wyrazy na *-an* 149
- 7.8. Płynność skojarzeniowa – rodzina słowa *dom* 150
- 7.9. Płynność skojarzeniowa – rodzina słowa *czytać* 151
- 7.10. Płynność skojarzeniowa – rodzina wyrazu *ręka* 152
- 7.11. Płynność skojarzeniowa – określenia do słowa *las* 153
- 7.12. Płynność skojarzeniowa – określenia do słowa *noc* 153
- 7.13. Płynność skojarzeniowa – określenia do słowa *kwiat* 154
- 7.14. Płynność skojarzeniowa – czynności wykonywane *nogami* 155
- 7.15. Płynność skojarzeniowa – dwusylabowe *nazwy roślin* 156
- 7.16. Płynność skojarzeniowa – określenia do słowa *góry* 157
- 7.17. Płynność skojarzeniowa – określenia do słowa *muzyka* 157
- 7.18. Płynność skojarzeniowa – określenia do słowa *rzeka* 158
- 7.19. Płynność skojarzeniowa – czynności wykonywane *głową i oczami* 159
- 7.20. Płynność ekspresyjna – układanie wyrazów ze słowa *kuropatwa* 161
- 7.21. Płynność ekspresyjna – układanie wyrazów ze słowa *wypracowanie* 161
- 7.22. Płynność ekspresyjna – podawanie rymów do wyrazów *głowa* i *przyroda* 163
- 7.23. Płynność ideacyjna – podawanie zastosowań *papieru* i *garnka* 164
- 7.24. Płynność ideacyjna – podawanie zastosowań *butelki* i *książki* 165
- 7.25. Płynność antycypacyjna – *Co by było, gdyby ludzie mogli być niewidzialni?* 167
- 7.26. Płynność antycypacyjna – *Co by było, gdyby nie było zegarów?* 168
- 7.27. Płynność antycypacyjna – *Co by było, gdyby słońce nagle znikło?* 169
- 7.28. Płynność antycypacyjna – *Co by było, gdyby każdy mógł wszystko zmieniać według życzeń?* 170
- 8.1. Zestawienie zbiorcze wyników wypracowań – badania początkowe i końcowe 187
- 8.2. Porównanie wyników uzyskanych z wypracowań w pre- i posttestach 192

## ANEKS

1. Korelacja między zmiennymi – całość 270
2. Korelacje – okres początkowy badań 270
3. Korelacje – okres końcowy badań 271
4. Zestawienie zbiorcze wyników z badań początkowych w klasie eksperymentalnej „E1” 272
5. Zestawienie zbiorcze wyników z badań końcowych w klasie eksperymentalnej „E1” 273
6. Zestawienie zbiorcze wyników z badań początkowych w klasie kontrolnej „K1” 274
7. Zestawienie zbiorcze wyników z badań końcowych w klasie kontrolnej „K1” 275
8. Zestawienie zbiorcze wyników z badań początkowych w klasie eksperymentalnej „E2” 276
9. Zestawienie zbiorcze wyników z badań końcowych w klasie eksperymentalnej „E2” 277
10. Zestawienie zbiorcze wyników z badań początkowych w klasie kontrolnej „K2” 278
11. Zestawienie zbiorcze wyników z badań końcowych w klasie kontrolnej „K2” 279
12. Zestawienie zbiorcze wyników z badań początkowych w klasie eksperymentalnej „E3” 280
13. Zestawienie zbiorcze wyników z badań końcowych w klasie eksperymentalnej „E3” 281
14. Zestawienie zbiorcze wyników z badań początkowych w klasie kontrolnej „K3” 282
15. Zestawienie zbiorcze wyników z badań końcowych w klasie kontrolnej „K3” 283
16. Zestawienie zbiorcze wyników z badań początkowych w klasie eksperymentalnej „E4” 284
17. Zestawienie zbiorcze wyników z badań końcowych w klasie eksperymentalnej „E4” 285
18. Zestawienie zbiorcze wyników z badań początkowych w klasie kontrolnej „K4” 286
19. Zestawienie zbiorcze wyników z badań końcowych w klasie kontrolnej „K4” 287
20. Zestawienie zbiorcze wyników z badań początkowych w klasie eksperymentalnej „E5” 288
21. Zestawienie zbiorcze wyników z badań końcowych w klasie eksperymentalnej „E5” 289
22. Zestawienie zbiorcze wyników z badań początkowych w klasie kontrolnej „K5” 290
23. Zestawienie zbiorcze wyników z badań końcowych w klasie kontrolnej „K5” 291
24. Zestawienie zbiorcze wyników z badań początkowych w klasie eksperymentalnej „E6” 292
25. Zestawienie zbiorcze wyników z badań końcowych w klasie eksperymentalnej „E6” 293
26. Zestawienie zbiorcze wyników z badań początkowych w klasie kontrolnej „K6” 294
27. Zestawienie zbiorcze wyników z badań końcowych w klasie kontrolnej „K6” 295
- 28–29. Wyniki badań w pretestach obejmujące średnie liczby punktów i różnice między badanymi klasami 296
- 30–31. Wyniki badań w posttestach obejmujące średnie ilości punktów i różnice między badanymi klasami 297

## WYKRESY

- 7.1. Średnie uzyskane w badaniach wstępnych i końcowych przez klasę E1 172
- 7.2. Średnie uzyskane w badaniach wstępnych i końcowych przez klasę E2 173
- 7.3. Średnie uzyskane w badaniach wstępnych i końcowych przez klasę E3 173
- 7.4. Średnie uzyskane w badaniach wstępnych i końcowych przez klasę E4 174
- 7.5. Średnie uzyskane w badaniach wstępnych i końcowych przez klasę E5 174
- 7.6. Średnie uzyskane w badaniach wstępnych i końcowych przez klasę E6 175
- 7.7. Średnie uzyskane w badaniach wstępnych i końcowych przez klasę K1 175
- 7.8. Średnie uzyskane w badaniach wstępnych i końcowych przez klasę K2 176
- 7.9. Średnie uzyskane w badaniach wstępnych i końcowych przez klasę K3 176
- 7.10. Średnie uzyskane w badaniach wstępnych i końcowych przez klasę K4 177
- 7.11. Średnie uzyskane w badaniach wstępnych i końcowych przez klasę K5 177
- 7.12. Średnie uzyskane w badaniach wstępnych i końcowych przez klasę K6 178
- 7.13. Porównanie średnich punktów uzyskanych przez klasy E1 i K1 w preteście 178
- 7.14. Porównanie średnich punktów uzyskanych przez klasy E2 i K2 w preteście 179
- 7.15. Porównanie średnich punktów uzyskanych przez klasy E3 i K3 w preteście 179
- 7.16. Porównanie średnich punktów uzyskanych przez klasy E4 i K4 w preteście 180
- 7.17. Porównanie średnich punktów uzyskanych przez klasy E5 i K5 w preteście 180

7.18. Porównanie średnich ilości punktów uzyskanych przez klasy E6 i K6 w preteście	181
7.19. Porównanie średnich ilości punktów uzyskanych przez klasy E1 i K1 w postteście	181
7.20. Porównanie średnich ilości punktów uzyskanych przez klasy E2 i K2 w postteście	182
7.21. Porównanie średnich ilości punktów uzyskanych przez klasy E3 i K3 w postteście	182
7.22. Porównanie średnich ilości punktów uzyskanych przez klasy E4 i K4 w postteście	183
7.23. Porównanie średnich ilości punktów uzyskanych przez klasy E5 i K5 w postteście	183
7.24. Porównanie średnich ilości punktów uzyskanych przez klasy E6 i K6 w postteście	184
8.1. Średnie wyników z wypracowań	188
8.2. Porównanie różnic między badaniami końcowymi i początkowymi	189
8.3. Wyniki badań wstępnych uzyskanych w klasach E i K	189
8.4. Wyniki badań końcowych uzyskane w klasach E i K	189



## Spis treści

Wstęp .....	5
1. Istota kreatywności w świetle literatury przedmiotu .....	10
1.1. Pojęcie i cechy twórczości w ujęciu historycznym .....	10
1.2. Aktywność twórcza jako wartość .....	14
1.3. Stymulacja kreatywności a proces twórczy .....	18
1.4. Aspekty procesu twórczego .....	22
1.4.1. Twórczość jako myślenie dywergencyjne .....	26
1.4.2. Proces twórczy jako rozwiązywanie problemów .....	30
1.4.3. Twórczość jako proces intelektualny .....	33
2. Personalistyczny wymiar twórczości .....	37
2.1. Twórczość w wybranych koncepcjach psychologów humanistycznych .....	37
2.1.1. Twórcze wybory rozwoju według Erika H. Eriksona .....	41
2.2. Kreatywność jako cecha osobowości .....	44
2.3. Charakterystyka twórczej osobowości dzieci .....	47
2.3.1. Twórczość jako zespół zdolności .....	48
2.3.2. Rozwój inteligencji dzieci .....	54
2.4. Twórczość jako postawa .....	58
2.5. Pomiar kreatywności .....	60
3. Problem rozwoju twórczości werbalnej dzieci w literaturze pedagogicznej, psychologicznej i językoznawstwie .....	62
3.1. Funkcje języka i akty mowy .....	63
3.2. Poglądy wybitnych pedagogów na możliwości rozwojowe człowieka i kreatywność .....	68
3.3. Twórczość werbalna uczniów w psychologii i językoznawstwie .....	69
3.4. Problem aktywności językowej dzieci w naukach pedagogicznych .....	72
3.5. Psychologiczne podstawy i uwarunkowania rozwoju twórczości językowej .....	79
3.5.1. Teorie rozwoju mowy .....	79
3.5.2. Psychofizjologiczne determinanty rozwoju twórczości .....	81
3.6. Proces kształtowania mowy dziecka .....	83
3.7. Społeczno-kulturowy aspekt rozwoju mowy .....	86
4. Nauczanie stymulujące rozwój dyspozycji twórczych uczniów .....	90
4.1. Ekspresja językowa uczniów według koncepcji pedagogicznej Celestyna Freineta .....	91
4.2. Metoda synektyczna a twórcza aktywność uczniów .....	99
4.2.1. Strategie synektyczne w edukacji .....	102
5. Procedura badań nad kreatywnością językową uczniów w edukacji wczesnoszkolnej .....	105
5.1. Problematyka badań .....	105
5.2. Cel badań, hipotezy .....	107
5.3. Metody, narzędzia i techniki badawcze .....	108
5.4. Organizacja i przebieg badań .....	110
5.5. Charakterystyka badanej grupy i środowiska .....	112
6. Kreatywność językowa dzieci w stosowanych badaniach i programach .....	115
6.1. Aktywność językowa uczniów w programach nauczania .....	115
6.2. Program zadań twórczych dla klas eksperymentalnych .....	117

6.3. Stymulacja twórczości językowej uczniów w klasach eksperymentalnych z wykorzystaniem analogii i metafor .....	120
6.4. Inspirowanie kreatywności językowej uczniów w procesie komponowania wypowiedzi .....	126
6.4.1. Struktura jednostki metodycznej zajęć twórczych.....	127
6.5. Kryteria i pomiar zadań twórczych .....	135
7. Analiza i interpretacja wyników badań nad kreatywnością językową uczniów.....	140
7.1. Rezultaty osiągnięć w zakresie płynności słownej .....	146
7.2. Płynność i giętkość skojarzeniowa badanych uczniów .....	149
7.3. Efekty badań nad płynnością ekspresyjną.....	160
7.4. Płynność i giętkość ideacyjna na podstawie Testu Niezwykłych Zastosowań .....	163
7.5. Płynność i giętkość antycypacyjna .....	166
7.5.1. Podsumowanie.....	171
7.6. Wyniki badań zaprezentowane w formie wykresów .....	171
8. Twórcza ekspresja językowa uczniów.....	185
8.1. Ilościowe wyniki badań .....	186
8.2. Jakościowe wyniki badań nad twórczością werbalną dzieci .....	190
8.3. Językowe środki obrazowania treści wypowiedzi.....	200
8.4. Leksykalne środki stylistyczne .....	201
8.4.1. Onomatopeje.....	203
8.4.2. Neologizmy dziecięce .....	204
8.4.3. Prozaizmy i słownictwo potoczne .....	207
8.5. Związki frazeologiczne .....	208
8.6. Trop stylistyczne.....	212
8.6.1. Porównania .....	212
8.6.2. Epitety .....	214
8.6.3. Metafory .....	217
8.7. Myślenie metaforyczne dzieci.....	233
8.8. Metafory własne uczniów .....	234
8.9. Błędy językowe uczniów .....	239
8.9.1. Błędy słownikowe .....	239
8.9.2. Błędy gramatyczne i stylistyczne.....	240
8.9.3. Błędy frazeologiczne.....	241
8.9.4. Błędy składniowe.....	242
9. Wnioski i uogólnienia .....	245
Abstract .....	252
Bibliografia .....	253
ANEKS .....	267
Spis rysunków, tabel i wykresów .....	315



## Z recenzji

Kreatywność ma rozmaite wymiary i przejawy. Jednak ze względu na charakter werbalny edukacji są one zawsze zanurzone w języku. [...] Słusznie więc Autorka [...] przywiązuje wagę do doskonalenia przez szkołę mowy dziecka, docenia rolę instytucji, a ściśle nauczyciela w stymulowaniu rozwoju sprawności językowych uczniów, by mogli ujawniać się jako podmioty twórcze, a przede wszystkim, by wrodzony potencjał kreatywności pomnażali i doskonalili. Słusznie wiąże ze sobą poziom umiejętności językowych, zachowania naznaczone inwencją myślenia i działania oraz sukces szkolny, a pośrednio i perspektywicznie również życiowy. Słusznie wreszcie uważa, iż powodzenie zabiegów dydaktycznych zależy od możliwości wczesnego ich rozpoczęcia, a więc od pierwszych lat szkolnych. I na tym właśnie elementarnym szczeblu kształcenia koncentruje swą uwagę badacza, czyniąc jej szczególnym obiektem metody aktywizujące kreatywność językową dzieci. [...]. Praca ma charakter naukowy, ale z jej treści i walorów poznawczych mogą skorzystać, odnosząc niewątpliwy pożytek, również nauczyciele praktycy. Jej lektura pozwoli im wzbogacić swą wiedzę merytoryczną, znaleźć uzasadnienie, a także inspirację do konkretnych rozstrzygnięć dydaktycznych.

*Jadwiga Kowalikowa*

Problematykę kreatywności językowej uczniów Autorka przedstawia wieloaspektowo. Precyzuje dokładnie pojęcie i cechy twórczości, przebieg procesu twórczego w aspekcie myślenia dywergencyjnego, w aspekcie rozwiązywania problemów, a także procesu intelektualnego. Twórczość ukazuje jako cechę osobowości oraz jako postawę człowieka wobec życia. Wiele miejsca poświęca stymulowaniu rozwoju dyspozycji twórczych uczniów za pomocą rozmaitych metod i technik. Część empiryczna rozprawy stanowi nowe ujęcie zagadnienia twórczości, a w szczególności nowe ukazanie metod synektycznych i możliwości ich zastosowania w edukacji wczesnoszkolnej.

*Jadwiga Hanisz*