

O prognozowaniu twórczości w dzieciństwie. Twórcze przedszkolaki 12 lat później

DOROTA KUBICKA

Instytut Psychologii
Uniwersytet Jagielloński
Kraków

STRESZCZENIE

Artykuł nawiązuje do koncepcji i badań twórczości dziecięcej, przedstawionych w książce Twórcze działanie dziecka w sytuacji zabawowo-zadaniowej (Kubicka, 2003). W tej pracy opisano opartą na projekcyjnym Scenoteście metodę badania twórczych strategii w działaniach dziecka podczas zabawy konstrukcyjno-symbolicznej. W 1997 roku przebadano tą metodą 120 dzieci w wieku od 3 do 6 lat. Po 12 latach skonstruowano drugą wersję tej metody i przebadano nią 18 uczniów, którzy podczas pierwszego badania uzyskali najwyższe i najniższe wyniki. Z tymi uczniami przeprowadzono też pogłębione rozmowy na temat czynników, które mogły mieć znaczenie dla ich twórczego rozwoju, zarówno w dzieciństwie, jak i w okresie dorastania. Uzyskane rezultaty wskazują, że wartość prognostyczna pomiaru twórczości zależy od wielu czynników, i przestrzegają przed prognozowaniem twórczości dziecka na podstawie prostych wskaźników testowych. Wyniki te świadczą zarazem o potrzebie bardziej dynamicznego, kompleksowego, rozwojowego podejścia do diagnostyki twórczości dzieci.

Słowa kluczowe: pomiar twórczości, projekcja, rozwój twórczości, strategie twórcze

WPROWADZENIE

W psychologicznych badaniach i diagnostyce twórczości zdecydowanie przeważają me-

tody ilościowe, zwłaszcza rozmaitego typu testy twórczości, kwestionariusze i wystandardyzowane procedury oceny wytworów. Takie metody dają wrażenie obiektywności i naukowości postępowania badawczego, ułatwiają dostęp do dużych grup badanych, są oszczędne pod względem czasu i wydatkowanych pieniędzy, pozwalają na błyskawiczną niemal ocenę i diagnozę różnych aspektów twórczości jednostki w kategoriach wyniku tej aktywności. I rzeczywiście, liczne badania dowodzą dość wysokiej trafności i rzetelności tych metod (Plucker, 1999), choć nie brakuje w tym zakresie sceptycyzmu i wątpliwości (Kubicka, 2003; Szmidt, 2003; Gralewski, 2009).

Od pewnego czasu rozpowszechniły się jednak również podejścia jakościowe i bardziej kompleksowe. Chodzi tu zwłaszcza o coraz szersze stosowanie w badaniach nad twórczością obserwacji (Ruscio, Whitney, Amabile, 1998; Kubicka, 2003), głośnego myślenia (Khandwalla, 1993; Daugherty, 1993) i rozmowy psychologicznej (Richards, Kinney, Benet, Merzel, 1988). Metody jakościowe pozwalają na analizę przebiegu procesu twórczego w czasie¹ i w szerszym kontekście czynników wpływających na ten proces. I choć nieustannie podejrzewa się je o nadmierny subiektywizm, to współczesna metodologia badań jakościowych w znacznym stopniu pozwala odeprzeć ten zarzut (np. Brzezińska, Brzeziński, 2004).

Jednym z ważniejszych problemów z identyfikowaniem twórczości jest trafność, czyli powiązanie wyników badań psychologicznych, wskazujących na poziom tzw. twórczości

potencjalnej, z rzeczywistymi kompetencjami twórczymi danej osoby, tj. tzw. twórczością efektywną. Pojęcie „trafność” pochodzi z teorii testów psychologicznych i posiada kilka znaczeń. Tzw. trafność diagnostyczna to stopień odpowiedniości między wynikami pomiaru psychologicznego a zachowaniami danej osoby w życiu. Test, a szerzej pomiar twórczości, jest tym bardziej trafny, im bardziej uzyskane wyniki zgadzają się z tym, jak dana osoba zachowuje się w rozmaitych sytuacjach codziennych.

Dla psychologów rozwojowych znacznie bardziej interesujące jest pojęcie trafności prognostycznej, które z zadaniem prawdopodobieństwem pozwala przewidywać osiągnięcia w danej sferze aktywności psychicznej w przyszłości. Rodzi się tutaj wiele wcale niebagatelnych pytań: Jakie informacje o dziecku mają największą wartość, jeśli chodzi o prognozowanie w dziedzinie twórczości? Na podstawie jakich pomiarów twórczości w dzieciństwie i co można przewidywać? Czy konkretne twórcze osiągnięcia tego człowieka w życiu dorosłym (np. wytwory uzyskujące społeczne uznanie)? Czy ogólnie twórcze podejście do życia (np. ciągle zmienianie i ulepszanie dostępnego wycinka rzeczywistości – w miejscu pracy, w życiu pozazawodowym, rodzinnym itp.)? Czy może chodzi o stałe działania człowieka skierowane na rozwijanie własnego potencjału, zwane autokreacją?

W tych pozornie prostych pytaniach pojawiają się sprawy wymagające dookreślenia z perspektywy rozwojowej. A patrząc z tej perspektywy, niełatwo na nie odpowiedzieć, zwłaszcza że wysokie wyniki uzyskiwane w pomiarach twórczości w dzieciństwie wcale nie muszą się przekładać – jak to się dzieje w przypadku inteligencji – na równie wysokie twórcze kompetencje w życiu dorosłym². Wiadomo bowiem, że z biegiem lat w psychice człowieka zachodzą istotne zmiany w sposobach poznawania i przeżywania świata oraz działania w tym świecie. W ciągu życia właściwości psychiczne stale napotykać na nowe konteksty: biologiczne, psychologiczne, emocjonalne czy społeczne, w związku z tym następują znaczne przekształcenia w całym

systemie psychicznej regulacji aktywności życiowej. Dlatego mechanizmy i formy aktywności twórczej dziecka są zupełnie nieporównywalne z tymi, które podejmuje osoba dorosła, nawet jeśli rozwiązują one takie same standardowe zadania twórcze (Cohen, 1989). Mimo tych zastrzeżeń jakieś twórcze zadatki muszą stanowić pewien potencjał wyjściowy dla rozwoju twórczości w ciągu życia człowieka, i właśnie dlatego trzeba rzetelnie i trafnie je identyfikować *in statu nascendi*. Do tego jednak potrzebne są określone rozstrzygnięcia koncepcyjne.

W książce *Twórcze działanie dziecka w sytuacji zabawowo-zadaniowej* (Kubicka, 2003) zaproponowałam badanie twórczości nie w kategoriach zdolności, mierzonych przez specjalnie skonstruowane testy, lecz w postaci obserwowalnego działania, które spełnia trzy kryteria: (1) jest to ukierunkowane działanie podejmowane w odpowiedzi na twórcze zadanie, (2) realizowane w sposób twórczy, czyli z zastosowaniem systemu twórczych strategii i heurystyk, (3) zakończone jakimś obserwowalnym wytworem, będącym rezultatem nie tylko twórczego myślenia, ale i konkretnego twórczego działania.

Ponieważ aktywność twórcza zazwyczaj wymaga inwestowania większej ilości energii i zasobów niż działanie rutynowe (Włodarski, 1998), znaczna część naszej aktywności życiowej polega na realizacji gotowych programów działania. Osoby twórcze natomiast wyróżniają się tym, że nie oglądając się na otoczenie, same stawiają sobie twórcze zadania i wszędzie znajdują okazję do tworzenia. Osoby te dostrzegają, doceniają lub szukają w otoczeniu sytuacji nowych, ciekawych, nieokreślonych, niepewnych, dynamicznych, złożonych, i rozwijają w tych warunkach aktywność skierowaną na uzyskanie nowych wyobrażonych stanów rzeczy. Twórcze zadanie to idealny projekt, wizja, która nie pozostaje tylko marzeniem, lecz staje się celem konkretnego działania, a działanie to zostaje podjęte z własnej inicjatywy, jest realizowane według własnego programu i nieustannie kontrolowane przez sam podmiot według samodzielnie ustalonych standardów wykonania.

Twórczość to działanie strategiczne, czyli realizowane z rozmysłem i za pomocą specjalnych strategii i procedur. Badaczom udało się zidentyfikować i opisać wiele takich ogólnych twórczych strategii w działaniach dorosłych twórców (Stróżewski, 1983; Kocowski, 1989; Nosal, 1990; Nęcka, 1995). Stąd wiadomo, że akurat te cechy i umiejętności są istotne dla twórczości i mogą stanowić wzorzec dla określenia potencjału twórczego przeciętnego człowieka. Wymienimy tu tylko niektóre z nich: (1) zamykanie struktur – czyli tworzenie z nieuporządkowanych elementów sensownych całości, (2) urozmaicenie – wytwarzanie wielu różnorodnych pomysłów, (3) czasowe celowe oddalanie się od głównego kierunku aktywności, (4) nagle, nieoczekiwane zwroty aktywności, (5) redefiniowanie używanych obiektów, (6) celowe zmierzanie ku oryginalności, (7) rozpoznawanie w tworzywie pewnych wartościowych struktur i wydobywanie ich na jaw, (8) poddawanie się ukierunkowującym emocjom i wiele innych. Ale nawet ten niepełny przecież zestaw strategii pokazuje, że twórczość jest czymś innym niż myślenie dywergencyjne, skojarzeniowe, metaforyczne, czy rozwiązywanie problemów. Przy takim ujęciu tworzenie to działanie całej osobowości, wszystkich instancji natury poznawczej, motywacyjnej, metapoznawczej, uwikłane, a nawet osadzone w kontekście wartościowań i subiektywnych ustosunkowań podmiotu.

Powyższe założenia na temat natury zjawiska twórczości implikują konieczność stosowania w badaniach odmiennej metodologii niż tradycyjne testy i kwestionariusze.

W związku z tym w latach 1997–1998 przeprowadzono badania, w których inspirowano dzieci do twórczego działania, stawiając przed nimi zadanie projekcyjne o charakterze zabawowym: była to układanka z wybranych elementów Scenotestu³. W tej sytuacji dziecko musiało wymyślić jakąś koncepcję scenki, wybrać odpowiednie elementy i stworzyć z nich spójną konstrukcję, podobnie jak dorosły twórca, który poddaje tworzywo obróbce według własnego pomysłu. Zadanie to miało pokazać, czy dziecko podejmie aktywność

twórczą, jak ją będzie realizować, co własnego do niej wnieść, jak poradzi sobie z ograniczeniami i trudnościami itp.

Przebadano 120 dzieci w wieku od 3 do 6 lat. Przebieg całego działania, czyli każdą kolejną czynność konstrukcyjną i werbalną, rejestrowano kamerą filmową i sporządzono pisemne protokoły tych obserwacji. Następnie trzy osoby, przeszkolone w procedurach szacowania danych obserwacyjnych, dokonywały szczegółowej mikroanalizy przebiegu działania dziecka podczas wykonywania tego zadania i identyfikowały w nim twórcze strategie analogiczne do twórczych strategii stosowanych przez osoby dorosłe.

I tak, strategii „zamykania struktur” odpowiada w działaniu u dzieci strategia porządkowania zbioru przypadkowych obiektów w jakąś sensowną całość, tworzenia konfiguracji o charakterze całości, tak jakby dziecko „zamykało” je w określonej strukturę, podobnie jak to robią dorośli twórcy. Dążenie do „urozmaicenia i nadmiaru” dzieci realizują poprzez „wykorzystywanie zróżnicowanego tworzywa”, czyli używanie wielu obiektów należących do różnych kategorii. „Czasowe oddalanie” od celu może się u dzieci realizować poprzez „wprowadzanie dynamicznych” przerywników konkretnego działania (ruch, śpiew), co daje pewien dystans i przynosi nowe, świeższe spojrzenie na działanie. „Nieoczekiwane zwroty” kierunku aktywności manifestują się jako różnego rodzaju „zmiany koncepcji”, świadczące o umiejętności szybkiego przełączania się między różnymi poziomami czy dziedzinami funkcjonowania i chwytania w locie okazji ważnych z racji podjętego działania. Strategia „redefiniowania” obiektów to przecież to samo, co „przemianowywanie” używanych przez dziecko przedmiotów i postaci, czyli celowe zmienianie ich funkcji, wydobywanie nowych, ukrytych informacji, widzenie „inaczej”. Strategia celowego „zmierzania ku oryginalności” to u dzieci „fantazjowanie”, wkraczanie w świat niemożliwości, które jedynie tym różni się od strategii stosowanych przez dorosłych twórców, że jest bardziej spontaniczna. Rozpoznawanie zaś „konieczności wydobycia

z danego tworzywa nowej wartości” objawia się u dzieci jako uniezależnianie własnej koncepcji działania „od konkretnych cech tworzywa”, wykraczanie poza związane z nim schematy i skojarzenia, wydobywanie na zewnątrz tego, co dziecko dostrzega ponad i poza obserwowalnymi cechami i jakościami tego tworzywa. Natomiast „poddawanie się ukierunkowanym emocjom” to u dzieci zapominanie „o Bożym świecie” podczas danego działania, uwrażliwienie na informacje nacechowane emocjonalnie, uleganie subiektywnym ocenom, skłonność do decydowania pod wpływem namiętności i wiary w sukces oraz przeżywanie przy tym głównie emocji wyzwania: radości, dumy, zachwytu, pewności siebie.

Udział twórczych strategii oceniano, stosując skale porządkowe 4-stopniowe z opisanymi wszystkimi punktami kontinuum. Ogólny wskaźnik udziału twórczych strategii obliczano, dodając cząstkowe wyniki uzyskane w każdej z ośmiu podskal⁴.

Zaproponowane podejście ma tę zaletę, że umożliwia znalezienie czegoś wspólnego w twórczych działaniach dzieci (głównie w zabawach) i dorosłych (w różnych formach aktywności zawodowej i pozazawodowej). Pozwala ono przerzucić pomost między kolejnymi fazami życia i – analizując przebieg aktywności typowej dla danego okresu rozwojowego – oszacować twórcze skłonności człowieka jako przejaw twórczej postawy wobec świata.

Co i jak zmieniło się z wiekiem w strategiach twórczego działania dziecka

Po 12 latach przeprowadzono powtórne badania, poszukując odpowiedzi na następujące pytania:

1. Jaki jest aktualny udział twórczych strategii podczas wykonywania przez ucznia zadania projekcyjnego?
2. Czy aktualny udział twórczych strategii w działaniu ma związek z testowymi wskaźnikami myślenia dywergencyjnego?

3. Czy i co się zmieniło po 12 latach w systemie twórczych strategii stosowanych przez dziecko podczas wykonywania zadania projekcyjnego?
4. Jakie doświadczenia życiowe mogły mieć wpływ na te zmiany?

Uzyskanie empirycznych odpowiedzi na te szczegółowe pytania miało dostarczyć argumentów pozwalających rozstrzygnąć bardziej generalny problem, a mianowicie – jaką wartość prognostyczną ma pomiar twórczości jako systemu strategii rozwiązywania zadania projekcyjnego.

METODA

Istotnym (i typowym dla badań rozwojowych) problemem był dobór odpowiedniego zadania projekcyjnego, bardziej odpowiadającego naturalnej aktywności życiowej nastolatka niż układanie zabawek na magnetycznej podstawie. Tym razem zdecydowano się na użycie kart testu projekcyjnego TAT (Thematic Apperception Test, Test Apepcacji Tematycznej), inspirując uczniów do układania historii do obrazków. Opowiadanie historii na kanwie wieloznacznych obrazków nie jest wprawdzie równie powszechnym i naturalnym typem aktywności nastolatków, jak układanki dzieci przedszkolnych, jednak podczas lat spędzonych w szkole uczniowie szczególnie intensywnie rozwijają właśnie myślenie werbalne, zatem wybór tego typu aktywności był uzasadniony. Oba te zadania można uznać za porównywalne także w tym sensie, że miały charakter otwarty, wymagały stworzenia jakiejś koncepcji, podjęcia czynności realizacyjnych i kończyły się materialnym wytworem. Wybrane karty TAT zawierały też elementy podobne do elementów Scenotestu: postacie rzeczywiste i wyimaginowane, elementy przyrody, pojazdy, przedmioty określone i nieokreślone. Karty były przedstawiane każdej osobie indywidualnie w kolejności: (1) chłopiec ze skrzypcami (seria I, nr 1), (2) most nad rzeką (seria II, nr 17), (3) łódź na brzegu (seria II, nr 12), (4) droga nad przepaścią (seria II, nr 11), (5) biała karta (seria II, nr 16).

Do zbadania, czy aktualny udział twórczych strategii w działaniu ma związek z testowymi wskaźnikami myślenia dywergencyjnego, użyto testu rysunkowego z baterii TTCT (Torrance Test of Creative Thinking) – Dokończ rysunek. Zadaniem osoby badanej jest w tym teście uzupełnić 10 schematycznych rysunków tak, aby przedstawiały jakieś interesujące i ciekawe obiekty, oraz wymyślić do każdego z nich interesującą nazwę⁵. Test ten oferuje cztery niezależne wskaźniki myślenia dywergencyjnego: płynność (liczba pomysłów), giętkość (kategorialna różnorodność), opracowanie (dopracowanie, kunszt, finezja) i oryginalność (rzadkość) pomysłów. W badaniach przeprowadzonych przez Windak (2009) na próbie młodzieży ($n = 154$) miary te nie okazały się całkiem niezależne: giętkość umiarkowanie korelowała z opracowaniem ($r = .49, p < .05$), a opracowanie z oryginalnością ($r = .48, p < .05$); płynności myślenia nie brano pod uwagę wobec jej zerowej mocy dyskryminacyjnej.

W celu poznania przejawów twórczości w życiu codziennym oraz kontekstów i dziedzin rozwoju twórczej aktywności tych uczniów przeprowadzono z nimi standaryzowane rozmowy, koncentrując się na sprawach ważnych dla rozwoju aktywności twórczej w ciągu życia. Uporządkowano je w następujące obszary:

- 1) nauka szkolna (ulubione przedmioty teraz/kiedyś, trudności teraz/kiedyś, zajęcia dodatkowe teraz/kiedyś, konkursy, osiągnięcia szkolne teraz/kiedyś, stosunek do szkoły teraz/kiedyś, co lubi robić w szkole oprócz nauki teraz/kiedyś, strategie uczenia się),
- 2) osobiste, ważne subiektywnie osiągnięcia (w dziedzinie szkolnej, zainteresowań pozaszkolnych, w relacjach z innymi osobami),
- 3) zainteresowania (plastyka teraz/kiedyś, muzyka teraz/kiedyś, literatura teraz/kiedyś, media teraz/kiedyś, sport teraz/kiedyś, inne teraz/kiedyś),
- 4) pasje (co stanowi pasję teraz/kiedyś, sposób realizacji pasji teraz/kiedyś),

- 5) mocne i słabe strony,
- 6) idol (kto jest idolem i dlaczego właśnie ta osoba),
- 7) plany na przyszłość (plany zawodowe i plany dalszej edukacji),
- 8) ważne relacje z innymi osobami (z kim, znaczenie relacji, sposób spędzania czasu z tymi osobami, co sprawia satysfakcję w relacji),
- 9) konflikty (w szkole, w domu, z kolegami, sposoby radzenia sobie z konfliktami).

Opowiadania i rozmowy były rejestrowane elektronicznie, następnie sporządzono pisemne protokoły nagrań.

Osoby badane

Powtórne badanie przeprowadzono z 18 uczniami zaliczonymi pierwotnie do dwóch skrajnych grup: „twórczej” TW ($n = 11$) i „nietwórczej” NTW ($n = 7$)⁶.

Procedura analizy opowiadań

Analizując opowiadania do kart TAT, badano, czy osoby stosują przy tym podobny system twórczych strategii, jak przed 12 laty podczas układania Scenotestu. Do oszacowania stopnia udziału tych samych ośmiu strategii twórczych w opowiadaniach opracowano analogiczne skale dostosowane do oceny materiału werbalnego: były to również skale 4-stopniowe z opisanymi wszystkimi punktami kontinuum (Filipiak, 2002; Kubicka, 2003). I tak „porządkowanie” (PO) zdefiniowano jako wiązanie wszystkich słów i wątków w spójną całość, najwyżej punktowano opowiadania, które wykazywały pełną spójność logiczno-syntaktyczną. Z kolei „wykorzystywanie zróżnicowanego tworzywa językowego” (ZR) to posługiwanie się językiem w szerokim zakresie jego możliwości. Tę strategię oceniano tym wyżej, im bardziej osoba wchodziła w tok myśli bohaterów, analizowała motywacje, komunikowała własne „ja” wobec językowej rzeczywistości, a najniżej punktowano wypowiedzi przekazujące treści w sposób lakoniczny. „Dynamizowanie” (DY) w tym

wypadku definiowano i oceniano ze względu na wprowadzanie do opowiadania fabuły i dramaturgii, co podnosi dynamizm opowiadania, natomiast „zmienianie” (ZM) – według ilości i jakości zmian i modyfikacji historyjki podczas opowiadania. Strategia „przemianowywanie” (PR) to oryginalne używanie środków językowych, subiektywny i osobisty zbiór środków wyrazu, przy czym najwyżej oceniano subiektywny i osobisty styl komunikowania treści. „Fantazjowanie” (FA) oceniano według ilości wprowadzanych do opowiadań treści fantastycznych; „uniezależnianie od tworzywa” (UN) – za nadawanie obrazkom własnych znaczeń, odrywanie się od dyktatu tworzywa, czyli konkretnych cech obiektów przedstawianych na kartach TAT. Strategia „zaangażowanie” (ZA) oznaczała odwoływanie się do własnego doświadczenia, subiektywne interpretacje, nasycenie wypowiedzi silnymi emocjami i oceniano ją tym wyżej, im silniej zachowania te manifestowały się podczas badania. Poziom twórczości w TAT obliczano, sumując oceny uzyskane w ośmiu podskalach⁷. Maksymalnie można było uzyskać 32 punkty.

Poniżej przedstawiono przykłady oceny dwóch skrajnych wypowiedzi na temat kart nr 1 i 5 (biała kartka).

Karta nr 1

Chłopczyk, któremu rodzice... Chłopczyk biedny, który chciał mieć skrzypce. Rodzice mu w końcu kupili skrzypce, lecz się okazało, że nie spodobały mu się i nie miały... No i mu się nie spodobały te skrzypce. No i tyle.

PO	ZR	DY	ZM	PR	FA	UN	ZA	TW
2	1	1	1	1	2	1	1	10

Karta nr 1

No dobra coś wymyślimy. Pięć dni temu dostałem super skrzypce na urodziny do mojego dziadka. Zastanawiam się, jak nimi zagrać, ale nie mam zielonego pojęcia, jakis

kijek mi przynieśli, jakieś struny, nie wiem, co z tym zrobić, a tu jeszcze dziadek chciałby mieć w rodzinie jakiegoś muzyka. Co tu zrobić teraz? No nie wiem, jak to położyć na ramieniu czy w ręce trzymać. A tu najgorsze jest to, że mam za niedługo jakiś koncert. Dziadek mnie zapisał. I teraz myślę nad tym i pocę się (śmieje się). Nie wiem, może być czy nie? Myślę, że tyle.

PO	ZR	DY	ZM	PR	FA	UN	ZA	TW
4	4	4	1	3	2	3	4	25

Karta nr 5

Mam do tego znaleźć jakąś historyjkę, tak? No więc pasuje jakaś, pasuje jakiś biegły, księgowość, która nie miała czystych kartek. Szef jednej z tych pań kazał znaleźć jakieś ksero, które jest bardzo ważne, i musi je oddać w czasie. Ta pani już szukała przez dwa dni ksera i nie mogła znaleźć, po czym usiadła sobie tak spokojnie, popatrzyła na biurko i znalazła jedną jedyną kartkę pustą pod biurkiem. Tyle (śmieje się).

PO	ZR	DY	ZM	PR	FA	UN	ZA	TW
2	2	1	1	1	2	2	1	12

Karta nr 5

Biała kartka? Mam myśleć o białej kartce? Najprościej idąc, to może być to biały kwadrat na białym tle Malewicza, ale stworzymy coś innego. Może być to grupa, o, wiem, grupa świetlistych nimf w zimie, zima niestety nie za bardzo się podoba, ale właśnie mamy grupę takich jasnych, pięknych dziewcząt, które tak harcują wśród śniegu, bawiąc się nim, dookoła latają śnieżnobiałe gołębie, a nagle zapada mgła i wszystko zasłania, i już jest zupełnie biało.

PO	ZR	DY	ZM	PR	FA	UN	ZA	TW
4	4	3	4	4	3	4	3	29

WYNIKI

Rzetelność pomiaru strategii twórczości za pomocą kart TAT oceniano na podstawie wartości korelacji między poszczególnymi strategiami oraz między poszczególnymi kartami, co przedstawiają tabele 1 i 2⁸.

Korelacje między podskalami ocen dla TAT w zdecydowanej większości okazały się wysokie i istotne statystycznie, podobnie jak korelacje między wynikami twórczości dla poszczególnych kart TAT, co świadczy o wysokiej spójności (czyli rzetelności) tego pomiaru.

Udział twórczych strategii w opowiadaniach TAT wykazał dość silny związek korelacyjny ze wskaźnikiem TTCT „opracowanie pomysłów” ($r = .59, p < .001$), czyli osoby o większych zdolnościach do elaboracji po-

mysłów tworzyły bardziej kunsztowne i twórcze opowiadania TAT. Natomiast ani „giętkość”, ani „oryginalność” myślenia w TTCT nie miały istotnego znaczenia dla globalnej oceny twórczości w TAT, choć wykazały istotne powiązania z niektórymi strategiami („giętkość z porządkowaniem” $r = .52, p < .05$); „oryginalność z przemianowywaniem” $r = .49, p < .05$). Na podstawie tych wyników można uznać pomiar nie tylko za rzetelny, ale i umiarkowanie trafny, pamiętając wszakże o tym, że elementarne zdolności dywergencyjne są jedynie jednym z podsystemów w regulacji twórczego działania, że są to miary różnych rodzajów czy odmian szeroko rozumianej twórczości (Kubicka, 2000, 2003)

Porównania między utworzonymi przed 12 laty grupami TW i NTW pod względem

Tabela 1. Wartości korelacji r Spearmana dla podskal TAT

	PO	ZR	DY	PR	FA	UN
ZR	.88***					
DY	.45	.69***				
PR	.83 ***	.85***	.70**			
FA	.46	.52*	.65**	.45		
UN	.51 *	.65**	.84***	.63**	.73***	
ZA	.91***	.91***	.47*	.77***	.46	.51*

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Tabela 2. Wartości korelacji r Spearmana dla pięciu kart TAT

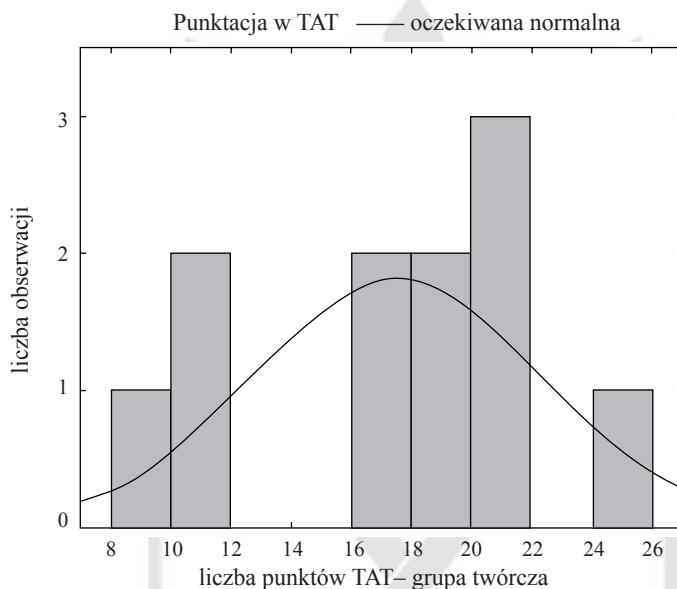
	TAT – karta nr 1	TAT – karta nr 2	TAT – karta nr 3	TAT – karta nr 4
TAT – karta nr 2	.80***			
TAT – karta nr 3	.47*	.59**		
TAT – karta nr 4	.74***	.80***	.63**	
TAT – karta nr 5	.55*	.58*	.32	.77 ***

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

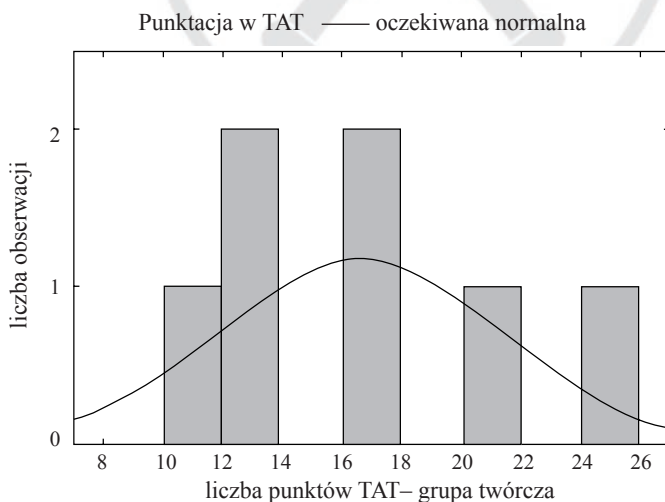
średnich ocen globalnych (sumy ocen cząstkowych w ośmiu podskalach) nie wykazały żadnych istotnych różnic, a korelacja między 1. i 2. pomiarem dla całej grupy (N = 18) wyniosła zaledwie .26. Wyniki te mogą wskazywać, że proponowany typ pomiaru nie ma żadnej mocy prognostycznej. Bliższa analiza uzyskanych danych dowodzi, że jednak tak nie jest.

Poniżej przedstawiono rozkłady wyniku TAT w obu porównywanych grupach.

Z wykresu 1 można odczytać, iż największej uczniów z grupy TW uzyskało w TAT wyniki bardzo wysokie, a tylko 3 – raczej niskie, rozkład jest prawostronnie skośny. Zupełnie inaczej przedstawiają się wyniki w grupie NTW.



Wykres.1. Rozkład wyników w TAT w grupie pierwotnie TW



Wykres 2. Rozkład wyników w TAT w grupie pierwotnie NTW

Widać tutaj, iż tylko dwie osoby uzyskały wysokie wyniki, a rozkład pozostaje lewostronnie skośny. Wygląda więc na to, że choć średnie wyniki obu grup w TAT są zbliżone, to ogólne tendencje zaobserwowane podczas badania Scenotestem po 12 latach nadal się utrzymują.

Przyglądając się wynikom, jakie w obu badaniach uzyskały poszczególne osoby, zauważono, że 11 (61%) badanych pozostało mniej więcej na tym samym wysokim ($n = 5$) lub niskim ($n = 6$) poziomie twórczości, u 7 (49%) nastąpiły zmiany typu wzrost ($n = 3$) lub spadek ($n = 4$) większe niż 4 punkty. W całej grupie TW poziom twórczości obniżył się średnio o 3,17 punktu, a w grupie NTW wzrósł o 6,63 punktu. Test znaków dla pomiarów powtarzanych dla grupy TW wykazał brak istotnych różnic między pomiarami przeprowadzonymi w latach 1997 i 2009. Ten sam test wskazuje natomiast na istotny wzrost poziomu twórczości w grupie NTW ($z = 2,27$, $p = 0,02$), i to w zakresie wszystkich strategii (z wyjątkiem strategii „Zmienianie”). W grupie TW u wszystkich dzieci (poza jednym) badanych po raz pierwszy przed ukończeniem 5. roku życia poziom twórczości w zadaniu projekcyjnym uległ zmianie: wzrósł średnio o 2,8 punktu lub zmalał średnio o 5,6 punktu (na 32 możliwe). Bardziej stałe wyniki uzyskano u dzieci, których potencjał twórczy diagnozowano w wieku powyżej 5 lat, choć i tu zdarzył się przypadek spektakularnego spadku aż o 10 punktów. W grupie NTW u wszystkich dzieci zaobserwowano wzrost twórczego potencjału średnio o 4,1 punktu, przy czym przyrosty te były bardzo nierównomierne od 1,6 do 11,6 punktu.

Jakie czynniki mogły się przyczynić do zmian w zakresie stosowania twórczych strategii w działaniu po 12 latach?

Dla psychologów zajmujących się rozwojem człowieka jednym z najistotniejszych, a zarazem najtrudniejszych pytań jest właśnie pytanie o to, co sprawia, że ludzie się zmieniają i rozwijają. Wprawdzie problem ten doczekał się wielu rozmaitych propozycji teoretycz-

nych, lecz do ich weryfikacji wciąż brakuje wystarczającej bazy empirycznej, gdyż badania takie wymagają śledzenia zmian i ich kontekstów w ciągu życia danej osoby, są uciążliwe, kosztowne i mocno ryzykowne. Tę procedurę można jednak uprościć, sięgając do pamięci osób i wydobywając z niej informacje istotne dla rozwoju danej aktywności psychicznej z punktu widzenia rozwijającego się podmiotu. Temu właśnie celowi służyła standaryzowana rozmowa z uczniami na tematy ważne dla rozwoju aktywności twórczej w ciągu życia.

Poniżej zestawiono dane, które różnicują uczniów o odmiennych liniach rozwoju twórczości na przestrzeni 12 lat życia: wzrost, spadek, zbliżony wysoki poziom, zbliżony niski poziom. Wzrost lub spadek to zmiana globalnej oceny twórczości większa niż 4 punkty.

Uczniowie ogólnie bardziej twórczy i ci, którzy znacznie poprawili swoje wyniki w powtórnym badaniu, nie mają w ogóle problemów z nauką szkolną i w większości lubią szkołę, umieją stosować różne strategie uczenia się: *Piszę sobie konspekty* (M.T.); *Stosuję wizualizacje* (D.B.). Natomiast uczniowie nietwórczy uczą się dla ocen, na ostatnią chwilę, często kombinują: *Strategii nie mam. Ja zawsze najwięcej mówię na lekcji. Moja strategia jest taka, żeby nie dostać złej oceny, nie umiając nic* (J.K.); *Uczę się na pamięć* (M.M.); *Mam z nauką problemy* (D.S.).

Wyraźne różnice dotyczą też stosunku do czytania i oglądania telewizji. Uczniowie bardziej twórczy bardzo dużo czytają, wręcz uwielbiają czytanie, a znacznie mniej z nich ceni i ogląda telewizję, w przeciwieństwie do uczniów nietwórczych: *Nie lubię czytać! To jest masakra!* (B.M.).

Jeszcze inne różnice dotyczą zakresu i różnorodności zainteresowań. Bardziej twórczy uczniowie mają ich znacznie więcej i bardziej zróżnicowanych, a w dodatku każde z nich ma jakąś wyraźną pasję, której poświęca więcej czasu: *Jestem wielbicielek angielskiego* (M.T.); *Uwielbiam język polski* (D.B.); *Ten będzie już trzeci mój skuter* (K.W.); *Pasje są najważniejsze* (P.G.); *Jestem człowiekiem natury. Moje zainteresowanie to storczyki i tropikalne motyle* (P.G.). Uczniowie nietwórczy także

Tabela 3. Porównanie czynników różnicujących uczniów o wysokim i niskim poziomie twórczości (cyfry wskazują liczbę osób, które spełniają dane kryterium)

Kryteria porównania	Staly wysoki poziom twórczych strategii (n = 5)	Znaczący wzrost poziomu twórczych strategii (n = 3)	Staly niski poziom twórczych strategii (n = 6)	Znaczący spadek poziomu twórczych strategii (n = 4)
Nauka szkolna	łatwa 5	łatwa 3	trudna 5	trudności 3
Stosunek do szkoły	lubi 5	lubi 3	nie lubi 5	nie lubi 2
Czytanie książek	dużo 3	bardzo dużo 3	nie czyta 4	nie czyta 3
Telewizja	ogląda 2	nie ogląda 3	ogląda 6	ogląda 3
Zainteresowania	dużo różnych 5	dużo różnych 3	pojedyncze 6	pojedyncze 3
Pasje	wyraźne 5	wyraźne 3	brak 3	brak 3
Osiągnięcia	nagrody 3	konkursy 3	wygrana w konkursie 1	konkurs 1 (dawno)
Idol	babcia 1, bracia 1, znajomi dorośli 3	babcia 1, matka 1	kolega 1, aktorka 1 brak brak 4	koleżanka 1, brak 3
Świadomość mocnych stron	znaczna 5	znaczna 3	brak 6	brak 3
Plany na przyszłość	zdecydowane 5	zdecydowane 3	brak 3	brak 3
Zachowania przejawiane podczas rozmowy	pewność siebie, duma, uśmiechy, zadawanie pytań 4	samodzielność, odwaga, krytycyzm 2	nieśmiałość, niepewność, rzadki kontakt wzrokowy 4	zahamowanie, niepewność 3
Praca dodatkowa	4	1	nie pracuje	nie pracuje

deklarują jakieś zainteresowania, ale są one jednego typu, brak w nich pasji lub są czasowo zawieszona: *Teraz nie mam żadnych zainteresowań* (N.K.).

Osiągnięcia i świadomość swoich mocnych stron także dominują u osób twórczych:

Mam sukcesy w hodowli roślin, z których jestem bardzo dumny (P.G.); *Wszystko mi dobrze idzie* (K.W.); *Udało mi się pogodzić szkołę muzyczną i podstawową* (M.W.); *Jak pracowaliśmy w grupach, to ja zawsze zostawałam liderką* (J.B.). Uczniowie, którzy nie osiągnęli przeciętnych wyników w TAT, często twierdzą, że: *Nie ma niczego takiego, co mi się udało osiągnąć* (K.S.). Znamienne, że nawet kiedy spotykają je sukcesy, osoby te nie wierzą, że to ich zasługa, albo je bagatelizują:

Jeszcze w życiu nic nie osiągnąłem to... a nie, kiedyś śpiewałem. Wygrałem „Od przedszkola do Opola”. Ale to etap, który zamknąłem (J.K.); *Jak udało mi się dostać do etapu wojewódzkiego (olimpiady z języka polskiego), dla mnie to był wielki szok. Nie mogłam w to wszystko uwierzyć* (O.M.).

Pozostałe różnice to wyraźnie sprecyzowane plany na przyszłość: *Wiem, co chcę robić w życiu* (P.G.). Idolem osób twórczych bywa najczęściej jakaś bliska lub znajoma osoba dorosła; u nietwórczych brak idola lub są nim koledzy albo jakieś osoby medialne. Dalsze różnice to duża deklarowana samodzielność i odwaga bardziej twórczych uczniów: *Sprawdziłam sobie kartkówkę u biologa z innej szkoły* (M.T.); *Sama próbuję do wszystkiego dojść*

(D.B.); *Mówię to, co ja myślę, co uważam, przecież nie będę przytakiwać komuś, jak ktoś nie ma racji, prawda?* (A.G.).

Osoby twórcze często, oprócz nauki i realizowania pasji, podejmują dodatkową pracę lub pomagają rodzinie: *Uczę dwoje dzieci angielskiego* (M.W.); *Opiekuję się bratanicą roczną* (A.G.); *Pomagam tacie tworzyć dokumentację do projektów* (A.G.); *Mam małą firmę ogrodniczą, pomagam ludziom w ogrodach* (P.G.).

Analiza rozmów wykazała, że osoby ocenione w wieku przedszkolnym jako wysoce twórcze, które po 12 latach zachowały ten status, oraz te, które znacząco go podwyższyły (n = 8), przejawiają bardzo podobne wzorce aktywności życiowej:

- 1) uzyskują dobre stopnie w szkole, i to z wielu przedmiotów jednocześnie,
- 2) mają liczne zainteresowania i rozwijają szerokie działania pozaszkolne,
- 3) biorą udział i zdobywają nagrody w rozmaitych konkursach,
- 4) czytają dużo książek (ale nie oglądają telewizji),
- 5) są dumne z jakichś swoich konkretnych osiągnięć,
- 6) ich wzorem życiowym jest jakaś bliska osoba dorosła (mama, babcia, dorosły znajomy),
- 7) myślą o sobie raczej w kategoriach pozytywnych niż negatywnych,
- 8) są bardziej otwarte, zajmują partnerskie relacje podczas rozmowy.

DYSKUSJA

Przeprowadzone badania wykazały cały złożony układ różnic w wynikach pomiaru twórczości w czasie t1 (1997 r.) i t2 (2009 r.). Czy jednak stwierdzone empirycznie różnice świadczą o zmianach rozwojowych? Poszukując wyjaśnienia tego empirycznego faktu, trzeba przede wszystkim rozważyć, czy obie sytuacje badawcze były porównywalne, czyli czy aktywizowały podobne procesy twórcze. Na to pytanie należy odpowiedzieć twierdząco, ponieważ metodologia obu badań opiera się

na tych samych założeniach na temat natury procesów twórczych, obie sytuacje miały podobny zabawowo-zadaniowy charakter i zastosowano analogiczną procedurę oceniania. Wątpliwości jednak nadal budzi sprawa potencjalnych mechanizmów tej aktywności. Zgodnie ze stadialnym – najbardziej prawdopodobnym – modelem rozwoju twórczej aktywności (Cohen, 1989; Kubicka, 2004) w wieku przedszkolnym dominuje tzw. twórczość synkretyczna, potencjalna, zaznaczająca się „po trochu” we wszystkim, co dziecko robi. W okresie dorastania natomiast twórczość „lokuje się” w jakichś konkretnych uzdolnieniach, a więc w tych dwóch okresach rozwojowych organizacja czynności twórczych musi być odmienna. U uczniów znacznie większy wpływ na uzyskane wyniki – oprócz umiejętności stosowania twórczych strategii – mogły mieć na przykład zdolności językowe. W każdym razie jednak wyniki tych badań wskazują na złożoność i wielowymiarowość procesów, które należałoby brać pod uwagę w prognozowaniu twórczości na podstawie badań prowadzonych w dzieciństwie.

W repertuarze twórczych strategii z wiekiem nastąpiły w większości zmiany typu wzrost, czyli uczniowie w większym zakresie stosowali wszystkie twórcze strategie, co potwierdza ogólne tendencje rozwojowe twórczości w okresie dorastania. Ale jednocześnie należy zauważyć, że ten globalny, „grupowy” przyrost twórczości nie dotyczy wszystkich członków grupy. Wniosek stąd taki, że mówiąc o rozwoju twórczości, trzeba wyraźnie oddzielać dwa porządki analizy: ogólny potencjał rozwojowy, bez którego nie byłby możliwy rozwój człowieka w żadnej sferze psychicznej, oraz różnice indywidualne w wykorzystaniu tego potencjału na tle psychospołecznych kontekstów rozwoju danej osoby.

Jakie czynniki przyczyniły się do zmian w zakresie stosowania twórczych strategii w działaniu? Badania wskazują, że ważnymi kontekstami rozwoju twórczości w okresie szkolnym mogły być w tym przypadku prokreatywne przekonania i dążenia nastolatków:

wysoki poziom aktywności życiowej, pozytywny stosunek do szkoły i różnorodne zainteresowania pozaszkolne. Istnieje zresztą wiele dowodów na to, że szczególną rolę w rozwoju twórczości odgrywa aktywność własna (Cohen, 1989; Gruber, 1989; Albert, 1990; Gardner, 1993, 1994; Rostan, Goertz, 2000; Popek, 2001; James, Asmus, 2001): bardzo aktywny tryb życia, zajmowanie się wieloma sprawami, podkreślanie własnej indywidualności i sprawczości, umiejętność takiej organizacji czasu, aby pogodzić naukę, pracę, spotkania ze znajomymi i rozwijanie swoich pasji, traktowanie szkoły jako miejsca nawiązywania kontaktów, a nie tylko miejsca nabywania wiedzy. Można powiedzieć, że mimo konieczności wykonywania wielu rutynowych obowiązkowych zajęć szkolnych i domowych osoby te prowadzą bogate i twórcze życie codzienne, co przyczynia się do stałej aktywizacji mechanizmów twórczej aktywności i podtrzymuje mechanizm samorozwoju tych funkcji.

Między pomiarem twórczych strategii w TAT a wynikami w teście myślenia dywergencyjnego TTCT występuje słaba zależność, ponieważ obie te metody mierzą twórczość na odmiennych poziomach organizacji: TTCT mierzy twórczość na poziomie zdolności, czyli bazowych struktur operacyjnych, TAT – na poziomie strategii działania (zob. hierarchiczne modele umysłu, np. Nosal, 1990), metody te są raczej kompatybilne niż tożsame.

Pozostaje na koniec odpowiedzieć na najważniejsze pytanie, a mianowicie – jaka jest trafność prognoz twórczości dziecka przedszkolnego na podstawie jego zachowania w sytuacji zabawowo-zadaniowej?

Zakres prognoz dokonywanych na podstawie jakiegokolwiek metody zależy od dwóch czynników: wieku badanych i natury przewidywanych zachowań. Przewidywania można formułować na podstawie danych dotyczących tzw. pierwszego poziomu organizacji czynności (cech bazalnych, komponent wykonawczych, operacji wykonawczych, zdolności) bądź drugiego poziomu organizacji czynności (układów programujących, metakomponent, strategii). Zdaniem Obuchowskiego (1985)

prognozowanie na podstawie cech bazalnych umożliwia tylko formułowanie prognoz negatywnych, w gruncie rzeczy nie potrafimy bowiem w istotny sposób wpływać na te właściwości człowieka. „Prognoza pozytywna dotycząca tego, co dana osoba **zrobi** (podkreślenie moje – D.K.), musi brać w rachubę głównie charakterystykę programującego układu osobowości” (Obuchowski, 1985, s. 301), a „(...) sprawności realizacyjne są i powinny być traktowane jako czynnik drugorzędny (...) wobec tego, jak człowiek rozumie świat i do czego dąży w tym świecie” (Obuchowski, 1985, s. 320).

Wprawdzie układ programujący podlega w toku rozwoju dziecka bardzo znacznym przeobrażeniom, jednak przekonania, preferencje i skłonności – jako elementy tego układu – wydają się w sytuacjach potencjalnie twórczych lepszym prognostykiem przyszłych zachowań dziecka niż zdolności twórcze. Wykorzystanie potencjalnych zdolności zależy przecież w dużym stopniu od oceny sytuacji i zaprogramowania działań stosownych w tej sytuacji.

W opisywanych badaniach zastosowano dwa możliwie najbardziej trafne ekologicznie narzędzia do pomiaru skłonności i umiejętności dziecka w zakresie stosowania twórczych strategii w rozwiązywaniu potencjalnie twórczych zadań. Trzeba stwierdzić, że nawet tak mała grupa dowodzi ogromnego zróżnicowania przebiegu rozwoju twórczości, i to na przestrzeni zaledwie 12 początkowych lat życia. Stawia to pod znakiem zapytania wartość diagnostyczną i prognostyczną innych, znacznie mniej trafnych ekologicznie i bardziej wycinkowych pomiarów twórczości dziecięcej (Wygotski, 1931/2000; Kitto, Lock, Rudowicz, 1994; McCrea, 1999; Kubicka, 2003; Wu, Cheng, Ip, Mc-Bride-Chang, 2005). Ponieważ w toku rozwoju zmienia się cała konstelacja psychologicznych właściwości i procesów uwikłanych w twórczą aktywność, zmieniają się jej dziedziny i konteksty społeczne, w sprawie prognozowania twórczych osiągnięć dziecka wskazany byłby umiarkowany sceptycyzm.

WNIOSKI

Oszacowanie potencjału twórczego dziecka w wieku przedszkolnym na podstawie sposobu układania Scenotestu pozwala na przewidywanie twórczych sposobów jego działania w okresie dorastania tylko pod pewnymi warunkami. Jeżeli dziecko zostanie ocenione jako „twórcze”, daje to 72% pewności (w 8 przypadkach na 11 tendencje te utrzymują się lub się nasilają), że po 12 latach nadal będzie stosować twórcze strategie w działaniu w sytuacji potencjalnie twórczej. Jeżeli natomiast przedszkolak znajdzie się grupie „nietwórczej”, daje to 57% pewności (w 4 przypadkach na 7), że po 12 latach nadal nie będzie stosować twórczych strategii w działaniu w sytuacji potencjalnie twórczej. Oszacowania mają tym większą wartość prognostyczną, im starsze jest dziecko w momencie badania: poniżej 5. roku życia oszacowania co do twórczości stają się mniej wiarygodne.

Potencjalnie twórcze zadania, wybrane ze standardowych testów projekcyjnych, okazały się skutecznym stymulatorem twórczej aktywności dzieci i młodzieży, pozwalając

na rzetelną i trafną ocenę udziału twórczości w rozwiązywaniu tych zadań. Walory tej metodologii mogłyby podnieść: (1) dopracowanie zestawu skal szacunkowych (zwiększenie liczby wymiarów ocen oraz zwiększenie rozpiętości skal szacunkowych, np. z 4 do 7 punktów oraz opracowanie norm dla różnych poziomów wieku), (2) prowadzenie dwu-, a nawet trzykrotnego pomiaru w niewielkich odstępach czasowych, (3) dołączenie do standardowej procedury badania rozgrzewki czy jakiegось zadania próbnego.

Wyniki tych badań prowadzą do jeszcze jednej, bardziej generalnej konkluzji. Poszukując mianowicie coraz lepszych narzędzi do diagnozy i prognozy rozwoju twórczości (czy jakiegokolwiek innej właściwości psychicznej, zob. Matczak, 1998), warto badać nie tyle pojedyncze izolowane właściwości człowieka, które zmieniają się w sposób liniowy, ale trzeba też się przyjrzeć mechanizmom powiązań różnych szczegółowych twórczych predyspozycji z ich efektywnym zastosowaniem w postaci realizowania różnych zadań w sposób twórczy.

PRZYPISY

¹ Jednostką badania może być aktywność realizowania w różnych interwałach czasowych, np. podczas rozwiązywania jakiegось zadania, w ciągu przyjętego z góry okresu (dnia, tygodnia, lat, życia).

² Uważana za przekonującą reanaliza wyników badań prowadzonych przez 22 lata popularnym testem TTCT Torrance’a dowodzi dużej trafności prognostycznej tego testu (Plucker, 1999). Dzieci o wysokich wynikach w TTCT po 22 latach rzeczywiście funkcjonowały bardziej twórczo w różnych dziedzinach życia. Jednak wniosek ten wyprowadzono na podstawie badania dzieci o ponadprzeciętnej inteligencji (średni IQ = 121), u przeciętnych może to wyglądać zupełnie inaczej. W latach 60. w słynnych badaniach prowadzonych przez IPAR wykazano przecieź, że twórczość musi być wspomagana dość wysoką inteligencją. Dopiero u osób bardzo inteligentnych zdolności twórcze manifestują się jakby niezależnie od inteligencji, w „czystej” postaci, dlatego łatwiej badać ich rozwój, stosując proste testy.

³ Scenotest to test projekcyjny przeznaczony do badania relacji rodzinnych dzieci (von Staabs, 1991). Badanie przypomina zabawę konstrukcyjno-symboliczną, podczas której dziecko wybiera z zestawu (postacie rzeczywiste, postacie wymaginowane, zwierzęta, rośliny, pojazdy, sprzęty, przedmioty domowego użytku, przedmioty nieokreślone, klocki) dowolne elementy i układa je na magnetycznej scenie, a następnie zachowanie dziecka podlega interpretacji z perspektywy psychoanalitycznej. W opisywanych badaniach procedura została znacznie zmieniona, niemniej całe badanie zachowało charakter zadaniowo-zabawowy.

⁴ Analizy te zawiera książka *Twórcze działanie dziecka w sytuacji zabawowo-zadaniowej*. Kraków 2003.

⁵ Bardzo pracochłonne badania nad wstępną standaryzacją i normalizacją tego testu wykonały w Instytucie Psychologii UJ Anita Całek (2003) i Agnieszka Windak (2009).

⁶ Badania przeprowadziła pod moim kierunkiem Pani Agnieszka Windak i przedstawiła je w pracy magisterskiej *Od twórczego dziecka do twórczego nastolatka* (Kraków 2009). Wprawdzie odszukano znacznie większą liczbę uczniów, którzy uczestniczyli w pierwszym badaniu, ale zgodę na powtórne badanie wyraziło tylko 13 dziewcząt i 5 chłopców.

⁷ Innym sposobem analizy tych wyników może być analiza profilowa (zob. Kubicka, 2003, s. 149–150).

⁸ Z analiz wyłączono strategię **zmienianie**, ponieważ nie różnicowała osób badanych.

BIBLIOGRAFIA

- Albert R.S. (1990), Identity, Experiences, and Career Vhoice Among the Exceptionally Gifted and Eminent [w:] M.A. Runco, R.S. Albert (red.), *Theories of Creativity*, 13–34. Newbury Park, CA: Sage.
- Brzezińska A., Brzeziński J. (2004), Skale szacunkowe w badaniach diagnostycznych [w:] J. Brzeziński (red.), *Metodologia badań psychologicznych. Wybór tekstów*, 232–307. Warszawa: PWN.
- Całek A. (2003), Test Twórczości Torrance’a: analiza i interpretacja wyników badań, próba adaptacji, ocena przydatności do badania twórczości dzieci. Kraków UJ. Maszynopis niepublikowany.
- Cohen L. (1989), A Continuum of Adaptive Creative Behaviors. *Creativity Research Journal*, 2, 169–174.
- Daugherty M. (1993), Creativity and private speech. *Creativity Research Journal*, 6, 287–296.
- Filipiak E. (2002), *Konteksty rozwoju aktywności językowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej.
- Gardner H. (1993), *Creating Minds: On the Breakthroughs That Shaped Our Era*. New York: Basic Books.
- Gardner H. (1994), The Creators’ Patterns [w:] M. Boden (red.), *Dimensions of Creativity*, 143–158. Cambridge, MA: MIT Press.
- Gralewski J. (2009), Testy zdolności twórczych w Polsce [w:] M. Karwowski (red.), *Identyfikacja potencjału twórczego*, 77–104. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Gruber H.E. (1989), The Evolving System Approach to Creative Work [w:] D.B. Wallace, H.E. Gruber (red.), *Creative People at Work*, 3–24. New York: Oxford University Press.
- James K., Asmus Ch. (2001), Personality, Cognitive Skills, and Creativity in Different Domains. *Creativity Research Journal*, 134, 2, 149–159.
- Khandwalla P.N. (1993), An Exploratory Investigation of Divergent Thinking Through Protocol Analysis. *Creativity Research Journal*, 6, 241–259.
- Kitto J., Lock D., Rudowicz E. (1994), Measuring Creative Thinking: An Activity Based Approach. *Creativity Research Journal*, 7, 59–69.
- Kocowski T. (1989), Procesy twórcze a heurystyczna i motywacyjna funkcja idei kierunkowych w ich przebiegu. *Przegląd Psychologiczny* 3, 559–593.
- Kubicka D. (2000), Kontrowersje wokół pomiaru twórczości. *Psychologia Wychowawcza*, 2–3, 208–221.
- Kubicka D. (2003), *Twórcze działanie dziecka w sytuacji zabawowo-zadaniowej*. Kraków: WUJ.
- Kubicka D. (2004), Rozwojowe podejście do badania twórczości. *Psychologia Rozwojowa*, 9, 51–63.
- Mateczak A. (1998), O potrzebie modyfikacji testowego badania zdolności. *Przegląd Psychologiczny*, 41, 89–104.
- McCrea R. (1999), Consistency of Creativity Across Life Span [w:] M.A. Runco, S.R. Pritzker (red.), *Encyclopedia of Creativity*, 1, 361–366. San Diego: Academic Press.
- Nęcka E. (1995), *Proces twórczy i jego ograniczenia*. Kraków: Impuls.
- Nosal Cz. (1990), *Psychologiczne modele umysłu*. Warszawa: PWN.
- Obuchowski K. (1985), *Adaptacja twórcza*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Plucker J.A. (1999), Is the Proof in the Pudding? Reanalyses of Torrance’s Longitudinal Data. *Creativity Research Journal*, 12, 103–114.
- Popek S. (2001), *Człowiek jako jednostka twórcza*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Richards R.L., Kinney D.K., Benet M., Merzel A.P.C. (1988), Assessing Everyday Creativity: Characteristics of the Lifetime Creativity Scales and Validation with Three Large Samples. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 476–485.

- Rostan S.M., Goertz J. (2000), Creators – Thinking and Producing: Towards a Developmental Approach to the Creative Process [w:] A.S. Fishkin, B. Cramond, P. Olszewski-Kubilius (red.), *Investigating Creativity in Youth: Research and Methods* 97–113. Creskill, New Jersey: Hampton Press
- Ruscio J., Whitney D.M., Amabile T.M. (1998), Looking Inside the Fishbowl of Creativity: Verbal and Behavioral Predictors of Creative Products. *Creativity Research Journal*, 11, 243–263.
- Stróżewski W. (1983), *Dialektyka twórczości*. Kraków: Wydawnictwo Muzyczne.
- Szmidt K.J. (2003), Czy twórczość można mierzyć? [w:] A. Niedźwiecka, E. Dombrowska (red.), *Twórczość – wyzwanie XXI wieku*, 39–59. Kraków: Impuls.
- von Staabs G. (1991), *The Scenotest*. Toronto: Hogrefe & Huber Publishers.
- Windak A. (2009), Od twórczego dziecka do twórczego nastolatka. Wartość prognostyczna pomiaru strategii twórczego działania w wieku przedszkolnym. Kraków: Instytut Psychologii UJ. Praca magisterska pod kierunkiem D. Kubickiej.
- Włodarski Z. (1998), Różne poziomy działań człowieka [w:] Z. Włodarski, A. Matczak (red.). *Wprowadzenie do psychologii*, 50–83. Warszawa: WSiP.
- Wu Ch.H., Cheng Y., Ip H.M., Mc-Bride-Chang C. (2005), Age Differences in Creativity: Task Structure and Knowledge Base. *Creativity Research Journal* 17, 4, 321–326.
- Wygotski L. (1931/2000), Wyobraźnia i twórczość w okresie dorastania [w:] L.S. Wygotski (red.), *Wybrane prace psychologiczne II. Dzieciństwo i dorastanie*, 305–331. Poznań: Zysk i S-ka.

ANEKS

Przykład dwóch skal szacunkowych do badania poziomu twórczości historyjek TAT

I. Porządkowanie (PO) – wiązanie wszystkich słów i wątków w spójną i logiczną całość.

Wskaźnikiem tendencji porządkujących jest spójność logiczno-syntaktyczna wypowiedzi.

- 1 punkt: osoba badana nazywa, wylicza, wymienia obiekty, czynności, zdarzenia bez łączenia ich w całość, historyjka jest tylko statycznym opisem
- 2 punkty: spójność logiczno-syntaktyczna oparta na schemacie narracyjnym w jednym czasie (przeszłym)
- 3 punkty: zdyscyplinowanie logiczne i syntaktyczne, narracyjny ciąg wydarzeń ujęty w organizację temporalną przeszłość–teraźniejszość–przyszłość
- 4 punkty: nienarracyjna spójność logiczno-syntaktyczna

II. Wykorzystywanie zróżnicowanego tworzywa (ZR) – posługiwanie się językiem w szerokim zakresie jego możliwości, produktywność na poziomie semantycznym i syntaktycznym, zróżnicowanie tworzywa wypowiedzi.

- 1 punkt: lakoniczny sposób przekazywania treści zdarzeń bez zwracania uwagi na przeżycia bohaterów, badany mówi o ich zewnętrznych cechach (wygląd, co robią), używając słów niezabarwionych emocjonalnie
- 2 punkty: ocena zdarzeń i sytuacji, badany uwzględnia w wypowiedzi stan emocjonalny bohaterów, ich przeżycia, wyraz twarzy
- 3 punkty: badany w wypowiedzi odzwierciedla sposób myślenia i wyrażania bohatera, angażuje się w jego tok myśli, analizuje motywację działań bohaterów
- 4 punkty: wypowiedź odzwierciedla osobisty udział w danej sytuacji komunikowania, rolę postawy, pragnienia, sądy badanego, obecne są porzekadła, powiedzenia, badany komunikuje „ja” wobec opowieści i językowej rzeczywistości, interpretuje ukryte informacje, treści językowego komunikatu w kontekście własnych spostrzeżeń