

DOROTA TURSKA

KREATYWNOŚĆ PRYMUSÓW GIMNAZJALNYCH

Rezultaty badań empirycznych wskazują, iż najwyżej oceniani uczniowie są mniej kreatywni niż ich rówieśnicy, cechujący się niższym poziomem osiągnięć szkolnych. Próbę wyjaśnienia przyczyn tego zjawiska oferują koncepcje Bourdieua i Passerona (1990) oraz Bernsteina (1990), które traktują szkołę jako dominującą instytucję transmisji uznanej już wiedzy (adaptacyjna wizja edukacji). Obecnie realizowana w Polsce reforma systemu oświaty wydaje się – w postulatach Ministerstwa Edukacji Narodowej – wykraczać poza przedstawioną wizję. Teza ta dotyczy szczególnie gimnazjum, „szkoły twórczego rozwiązywania problemów po to, by lepiej przygotować do pracy w zmiennych warunkach współczesnego świata” (*Biblioteczka Reformy*, 1999, s. 11). Opracowane na poziomie gimnazjalnym kryteria przyznawania najwyższych ocen gratyfikują zatem nie tyle umiejętność odtwarzania faktów, ile własną inwencję, niesterowaną aktywność, kreatywność wychowanka. Jeżeli ministerialna koncepcja miałaby stać się treścią praktyki edukacyjnej, to w doświadczeniu najwyżej ocenianych gimnazjalistów powinno pojawić się przeświadczenie o przydatności zachować kreatywnych. Można byłoby oczekiwać także obiektywnych rezultatów stymulacji myślenia twórczego. Rezultaty badań własnych, przeprowadzonych wśród uczniów klas III (ostatnich) gimnazjum, jednoznacznie falsyfikują obydwa założenia. Artykuł zawiera także próbę wyjaśnienia przyczyn zdiagnozowanego stanu.

Słowa kluczowe: kreatywność, najlepszy uczeń, gimnazjum.

Bogata tradycja badań edukacyjnych wskazuje, iż najwyżej oceniani uczniowie przejawiają zdolności twórcze istotnie rzadziej niż ich koledzy cechujący się niższym poziomem osiągnięć szkolnych (Jurczyk, 1989; Popek, 1989; Turska, 1991, 1994). Teza ta jednak nie upoważnia do wyciągnięcia wniosku, iż „najlepsi” uczniowie nie mają możliwości twórczych. Raczej nauczyli się, że aby osiągnąć sukces, nie należy wykorzystywać potencjału swych zdolności związanego z myśleniem dywergencyjnym (Jurczyk, 1989; Nęcka, 2001; Szmidt, 2001; Szymański, 1987). Nauczyciele z większą łatwością identyfikują bowiem ucznia aktywnego niż twórczego, pojmując jednocześnie aktywność jako „wdrukowanie się” we własny sposób myślenia (Jurkowski, 1989; Dobrołowicz, 1995; Turska, 2000). Uczeń przeciwstawiający „kontrolo-

wanej” aktywności własną inwencję i działanie niesterowalne spotyka się z rygorystycznymi lub wręcz agresywnymi reakcjami nauczyciela (Amabile, 1996; Gurycka, 1986; Nalaskowski, 1989). Negatywna ocena w szkole dotyczy nawet refleksyjności – sprzyjającej dywergencyjnym poszukiwaniom, a utrudniającej gotowość odpowiedzi (Jurkowski, 1989; Matczak, 1996; Nęcka, 2001). Ciekawe wydaje się wzbogacenie tej tezy przez Barnes (1988), który wskazuje na dezaprobatę nauczycieli wobec mowy eksploracyjnej ucznia, zawierającej wahanie, poszukiwanie, tryb przypuszczający.

Wyniki przytoczonych badań dobitnie wskazują, że wielkie obszary potencjalnego rozwoju poznawczego (w aspekcie dywergencyjnym) pozostają przez szkołę niezauważone czy wręcz blokowane. Próbę wyjaśnienia przyczyn takiego zjawiska oferują koncepcje Bourdieua i Passerona (1990) oraz Bernsteina (1990). Wspólne dla wymienionych stanowisk jest pojmowanie szkoły jako dominującej instytucji transmisji uznanej już wiedzy i powszechnie przyjętych wzorców kulturowo-społecznych. W owym pojęciu „transmisji” akcentowana jest adaptacyjna funkcja edukacji. Podstawową powinnością szkoły wobec młodego człowieka i szerzej – wobec społecznych oczekiwań – staje się *przekazanie dotychczasowego dorobku w wielu dyscyplinach*, z wypukleniem zasadniczych – w opinii ekspertów – faktów, praw i terminów. Coraz to nowsze, ale już uznane zdobycze nauki, wpływają na addytywistyczne poszerzanie programów szkolnych. Powoduje to – jak twierdzi Bernstein – zapis w doświadczeniu ucznia potrzeby sprawnego przyswajania gotowej wiedzy przy pomijaniu procesu jej tworzenia. Odmienne od przedstawionego pojmowanie powinności szkoły neguje koncepcję nauczania „na podobieństwo napełniania naczynia” (Czerniawska, 1999, s. 196). Odwołuje się natomiast do powodowania w trakcie edukacji „zmian wzrostowych uczenia się” (Ledzińska, 1996; s. 129; zob. także Czerniawska, 1999, 2002). W tym celu szkoła powinna stymulować umiejętności poszukiwania i przetwarzania informacji (i to pochodzących z różnych źródeł), najwyżej gratyfikować zaś – zdolność do samodzielnego wykraczania poza dostarczone dane, do twórczego rozwiązywania problemów.

Te dwie różne wizje edukacyjne, jak sądzę, współistnieją w polskim systemie oświaty w fazie obecnej transformacji. Jest to jednak współistnienie specyficzne. Polega ono na rzeczywistej realizacji wizji pierwszej (adaptacyjnej) przy deklarowaniu akceptacji, a nawet afirmacji, wizji drugiej (produktywnej). Tezę tę postaram się udowodnić na podstawie wyników badań własnych, przeprowadzonych wśród uczniów szkół gimnazjalnych.

I. ZAŁOŻENIA REFORMY, CZYLI JAK BYĆ POWINNO

Gimnazja stanowią – jak dotychczas – najbardziej uznany społecznie rezultat reformy systemu oświaty w Polsce. Sam fakt wprowadzenia gimnazjum świadczy jedynie o zmianach strukturalnych systemu, Ministerstwo Edukacji wyraźnie jednak podkreśla towarzyszące im głębokie przekształcenia programowe. Postuluje – zwłaszcza w odniesieniu do szczebla gimnazjalnego – „kształcenie w kierunku uczenia się uczenia, percepcji nowych informacji, twórczego odnajdowania się w nowych sytuacjach w szybko zmieniającym się świecie” (*Biblioteczka Reformy*, 1999, s. 84), a także „twórczego rozwiązywania problemów po to, by lepiej przygotować do pracy w zmiennych warunkach współczesnego świata” (s. 11). Tak zdecydowane określenie powinności szkoły wobec ucznia wymaga przekroczenia wizji adaptacyjnej oraz – co z tego wynika – formułowania kryteriów ocen, które gratyfikują szczególnie nie tyle umiejętność odtwarzania faktów, ile własną inwencją, niesterowaną aktywność, kreatywność wychowanka. Pod kątem poszukiwania wymienionych cech i zachowań zanalizowałam wiele wewnętrznych (gimnazjalnych) regulaminów oceniania. Poniżej podaję dokładny zapis tego dokumentu, obowiązującego w losowo¹ wybranym Gimnazjum nr 10 w Lublinie (w odniesieniu do ocen wysokich: dobrej, bardzo dobrej i celującej).

Na ocenę dobrą: „[...] uczeń opanował treści konieczne, podstawowe i rozszerzające; umie samodzielnie pracować z podręcznikiem i materiałem źródłowym; ustnie i pisemnie stosuje terminologię typową dla danego przedmiotu; rozwiązuje typowe problemy z wykorzystaniem poznanych metod, bierze aktywny udział w zajęciach”. Uczeń „dobry” zatem jest osobą, która doskonale wpisuje się w ramy adaptacyjnej wizji kształcenia, z uwzględnieniem umiejętności odtwarzania wiedzy szkolnej, z jej atrybutami: typowości i poprawności terminologicznej. Oceny najwyższe natomiast wymagają już odmiennych kryteriów: „uczeń potrafi samodzielnie interpretować i wyjaśniać fakty i zjawiska, umie bronić swoich poglądów, wnosi twórczy wkład w realizowane zadania” (ocena bardzo dobra) oraz „[...] uczeń umie formułować oryginalne i przemyślane wnioski, prowadzi własne prace badawcze pod kierunkiem nauczyciela” (ocena celująca) (Statut Szkoły, wrzesień 1999).

¹ W artykule określenie „losowy” używane jest w sensie operacyjnym, dotyczy procedury pobierania jednego elementu (w tym przypadku cytowanego regulaminu oceniania) ze skończonego zbioru o liczebności n (7); por. Ferguson, Takane, s. 164).

Na tym etapie analizy widoczna jest wyraźna spójność pomiędzy postulatami Ministerstwa odnośnie do gimnazjum jako „szkoły nowej filozofii kształcenia” a cytowanymi kryteriami wystawiania najwyższych not. Ważne jest pytanie o to, czy wymienione postulaty i deklaracje stają się treścią codziennej praktyki edukacyjnej. Jeżeli tak, to w doświadczeniu najwyżej ocenianych uczniów powinno pojawić się przeświadczenie o przydatności cech i zachowań kreatywnych. Można byłoby oczekiwać także obiektywnych rezultatów stymulacji myślenia twórczego. Przewagi najlepszych uczniów nad ich niżej ocenianymi rówieśnikami pod tym względem, zarówno w subiektywnym, jak i obiektywnym rozumieniu kreatywności, poszukiwałam w badaniach własnych.

Sformułowałam następujące problemy badawcze:

1. Jaki jest poziom myślenia twórczego najlepszych uczniów gimnazjalnych?

1a. Czy występują istotne różnice w wartościach analizowanej zmiennej pomiędzy najlepszymi a „typowymi” uczniami?

2. Jakie jest subiektywne znaczenie cech ułatwiających „dywergencyjne poszukiwania” w samoopisie najlepszych uczniów?

2a. Czy poziom skuteczności szkolnej (wyrażony wysokością uzyskiwanych not) powoduje zróżnicowanie wag przypisywanym tym cechom?

II. METODY BADAWCZE

Poziom myślenia twórczego diagnozowałam za pomocą Rysunkowego Testu Twórczego Myślenia TCT-DP K. K. Urbana i H. G. Jellena, w polskiej adaptacji Matczak, Jaworowskiej i Stańczak (2000). Założenia teoretyczne i konstrukcyjne narzędzia pozostają w związku z koncepcją twórczości Urbana (1990). Uwzględniają zatem różne komponenty twórczości (rozumiane jako predyspozycje twórcze), zarówno natury poznawczej, jak i osobowościowej. Ponieważ zasadniczym wyznacznikiem twórczości jest końcowy produkt twórczy (będący efektem współdziałania wszystkich składowych), to adekwatne narzędzie diagnostyczne powinno umożliwiać ocenę zdolności wypracowania całości. Test Twórczego Myślenia stawia zatem badanego przed zadaniem dokończenia rysunku, którego początek stanowi kwadratowa rama i sześć zróżnicowanych elementów graficznych – pięć z nich znajduje się wewnątrz ramy, jeden zaś poza nią. Rama pełni ważną funkcję, „dając badanemu możliwość przekroczenia wyznaczonych granic rysunku, zarówno w sposób pośred-

nio zasugerowany materiałem (małym kwadracikiem położonym poza ramą), jak i w pełni z własnej inicjatywy” (Matczak, Jaworowska, Stańczak, 2000, s. 15). Instrukcja akcentuje dowolność sposobu wykonania zadania; czas jego realizacji zaś (uwzględniony przy ocenie) nie powinien przekroczyć 15 minut. Na koniec proponuje się badanemu, by zatytułował swój rysunek.

Badany staje zatem przed koniecznością sprostania zadaniu, które ma charakter produktywny zarówno ze względu na cel, jak i na sposób wykonania. Rysunkowy Test Twórczego Myślenia wymaga bowiem głębokiego przetworzenia dostarczonych informacji, spontanicznego doboru danych z zasobu posiadanej wiedzy ogólnej, wreszcie – dostarczenia wytworu, który jest pewną całością, jednocześnie spójną logicznie, jak i (co jest wysoko oceniane) oryginalną. Diagnozuje więc nie tylko szeroko rozumiane zdolności twórcze, lecz także wskazuje na umiejętność zastosowania wiedzy w sytuacji odmiennej od typowych zadań szkolnych.

Ocena wyników tego testu uwzględnia 14 szczegółowych kryteriów, abstrahujących od artystycznej czy technicznej wartości wytworu, dzięki czemu „wbrew pozorom, jest dość obiektywna” (Nęcka, 2001, s. 193). Odmienne niż w przypadku testów typu guilfordowskiego kryteria oceny w Rysunkowym Teście Myślenia Twórczego premiuje nie tylko aspekty ilościowe (liczba kontynuacji, uzupełnień), lecz przede wszystkim – jakościowe (rozwiązania holistyczne). Wynik surowy stanowi suma wszystkich punktów przyznanych rysunkowi. Wynik ten można odnieść do norm stenowych, opracowanych – co ważne z punktu widzenia potrzeb tej pracy – dla uczniów w wieku 14-15 lat.

Drugi problem badawczy został zdiagnozowany za pomocą Inwentarza Samowiedzy (IS) P. Wiechnik i R. Ł. Drwala (1989). Narzędzie składa się z czterech części:

Część I – „Jaki jestem” – zawiera 30 9-stopniowych skal obrazujących zmieniające się w sposób ciągły natężenie cech, dotyczących funkcjonowania intelektualnego, społecznego czy tzw. atrakcyjności zewnętrznej. Bieguny skal opisywane są poprzez przeciwstawne sobie określenia. Badany zaznacza na każdej skali miejsce odpowiadające temu, jak widzi własną osobę.

Część II – „Jaki chciałbym być” – oferuje identyczny jak w części I zestaw skal, tutaj jednak zadaniem badanego jest określenie miejsca odpowiadającego temu, w jakim stopniu chciałby poszczególne cechy posiadać.

Część III dotyczy wyboru z pełnej listy przymiotnikowej po trzy cechy (subiektywnie najważniejsze i zupełnie nieważne).

Część IV stanowi „deklarację ogólnej samooceny”, dokonywaną na jednej 9-stopniowej skali, której bieguny tworzą pary określeń: „oceniłm siebie nisko”, „oceniłm siebie wysoko”.

Bogactwo informacji uzyskanych za pomocą Inwentarza Samowiedzy pozwala na budowanie szeregu wskaźników odpowiadających celom badań własnych. Na potrzeby niniejszego artykułu skoncentrowano się na części III, która umożliwia określenie wag cech, „a więc aspektu bardzo rzadko uwzględnianego przez badaczy konstruujących techniki pomiaru samooceny” (Wiechnik, Drwal, 1989, s. 95).

III. DOBÓR I CHARAKTERYSTYKA OSÓB BADANYCH

Zastosowałam dwustopniowy dobór osób do badań. W pierwszej fazie, na drodze celowej, wybrałam placówki edukacyjne będące reprezentacją istniejących obecnie rodzajów szkół (publiczne i niepubliczne – społeczne i katolickie)². Biorąc pod uwagę wzajemną proporcję wymienionych placówek, losowo wybrałam³ spośród nich po jednej szkole społecznej i katolickiej oraz pięć szkół publicznych. Etap drugi polegał na wyborze po trzech najlepszych uczniów z poszczególnych klas danej szkoły. Kryterium tego doboru stanowiły jednocześnie: najwyższa średnia ocen na świadectwie zakończenia nauki w klasie uprzedniej oraz najwyższa średnia ocen semestralnych w danym roku kształcenia. Nie ustaliłam zatem arbitralnej wartości omawianej średniej, ale relacyjną. W ten sposób, nawiązując do teorii atrybucji, wyodrębniłam osoby, w których doświadczeniu zaistniało „bycie najlepszym w swojej klasie”.

Na potrzeby niniejszej pracy konieczne było uwzględnienie grupy kontrolnej, jako płaszczyzny odniesienia w analizach porównawczych. Stanowili ją wszyscy uczniowie losowo wybranych klas, po jednej z każdej placówki edukacyjnej, w której przeprowadzano zasadniczą eksplorację. W ten sposób powstała grupa zasadnicza (grupa Z – najlepsi uczniowie), licząca 153 gimnazjalistów, oraz grupa kontrolna (grupa K – „typowi” uczniowie) – 139

² Informacje na temat liczby i struktury szkół ponadpodstawowych w Lublinie (stan na 1 września 2001) uzyskałam z właściwego Kuratorium Oświaty.

³ W tym przypadku zastosowano procedurę pobierania warstwowych prób losowych. Procedura taka „wymaga uprzedniej wiedzy, pochodzącej na przykład z danych ze spisu ludności, o liczbie bądź proporcji elementów populacji należących do różnych warstw” (Ferguson, Takane, s. 165) – por. przypis 2. We własnym postępowaniu badawczym przyjęto, iż określenie *warstwa* odnosi się do rodzaju szkoły.

osób. Badania zostały przeprowadzone w okresie luty-maj 2002 r.; uczestniczyli w nich uczniowie klas III, średnia ich wieku wynosiła 15,4.

Badania miały charakter zbiorowy, odbywały się w pomieszczeniach szkolnych, bez udziału nauczycieli. Uczniowie używali pseudonimów. Został zachowany postulat metodologiczny stosowania narzędzi badawczych w tej samej kolejności w każdej z badanych grup.

IV. ANALIZA UZYSKANYCH WYNIKÓW

Odpowiednie rezultaty wnioskowania statystycznego w odniesieniu do uzyskanych wyników prezentuje tab. 1.

Tab. 1. Wyniki analizy porównawczej⁴ wyników Testu Myślenia Twórczego w analizowanych grupach

	Gimnazjum			
	\bar{X}	<i>M</i>	<i>SD</i>	rozpiętość
Grupa Z	20,09	19	8,24	10-51
Grupa K	22,46	20	9,27	10-53
Wartość Z i istotność różnic (gr. Z a gr. K)			1,62	<i>p</i> <0,05

Średni wynik zasadniczej grupy gimnazjalnej jest niższy zarówno od uzyskanego w próbie kontrolnej (i jest to różnica statystycznie istotna), jak i we współczesnych badaniach normalizacyjnych (o 5 punktów, co odpowiada piątemu stenowi – Matczak, Jaworowska, Stańczak, 2000, s. 89). Rezultaty „typowych” uczniów cechuje natomiast zasadnicza zbieżność z wynikami uzyskanymi w wymienionym studium normalizacyjnym (mieszczą się w przedziale wyników właściwych dla stenu 6).

Drugi problem badawczy został zweryfikowany za pomocą Kwestionariusza Samowiedzy. W tym miejscu przedstawię wyniki analizy wyborów po-

⁴ Przyjęta droga postępowania badawczego spowodowała, że rozkład zmiennej zależnej (średnia ocen) w badanej grupie zasadniczej odbiega od normalnego. Zdecydowałam się zatem na stosowanie statystyki nieparametrycznej, także w odniesieniu do analiz porównawczych grup: zasadniczej i kontrolnej (Ferguson, Takane, 1997).

szczególnych określeń jako podmiotowo szczególnie ważnych i nieważnych (zob. tab. 2 i 3; CzW I oznacza częstość wyboru danej cechy w pierwszej kolejności, analogicznie należy rozumieć CzW II oraz CzW III, CzW O – częstość wyboru danej cechy ogółem, tj. we wskazaniach I-III).

W grupie prymusów, wśród wskazań „tego, co subiektywnie najważniejsze”, nie występują cechy ułatwiające dywergencyjne poszukiwania. Najwyższy wskaźnik wyboru, nieporównywalny z innymi, gdyż osiągający poziom 76% wszystkich uzyskanych deklaracji, dotyczy określenia *inteligentny*. O ogromnym subiektywnym znaczeniu przypisywanym tej cesze świadczy także fakt, iż większość respondentów dokonała omawianego wskazania w pierwszej kolejności. Sferę poznawczą reprezentuje jeszcze określenie *o dobrej pamięci* – wskazuje na nie jako najważniejsze co piąty gimnazjalista. Obecne są także wybrane cechy sfery funkcjonowania społecznego: *uczciwy* (ponad 40% wyborów) i *życzliwy ludziom, towarzyski*. Sferę „motywacyjną” opisują określenia wspomagające efektywność jednostki – *ambitny* (ponad 50% wyborów) i *pracowity*. Dane zawarte w tab. 3 zestawiono w celu bezpośredniego porównania przedstawionych wskazań „cech najważniejszych” z tymi, które są udziałem uczniów z grupy kontrolnej.

Tab. 2. Wykaz cech uznanych za najważniejsze z uwzględnieniem liczby wyborów i kolejności wskazań – grupa zasadnicza

Cecha najważniejsza	CzW I	CzW II	CzW III	CzWO
Inteligentny	90	17	10	117 (76,0%)
Uczciwy	16	29	18	63 (41,0%)
Ambitny	11	23	17	51 (33,3%)
O dobrej pamięci	12	19	11	42 (27,4%)
Towarzyski	8	12	17	37 (24,1%)
Pracowity	6	3	22	31 (20,2%)
Życzliwy	4	15	12	31 (20,2%)
Razem	147 (96% pierwszych wskazań)	116 (75,8% drugich wskazań)	107 (70% trzecich wskazań)	372 (81% wszystkich wyborów po 3 cechy)

Tab. 3. Wykaz cech uznanych za najważniejsze z uwzględnieniem liczby wyborów i kolejności wskazań – grupa kontrolna

Cecha najważniejsza	CzW I	CzW II	CzW III	Wskazania ogółem
Towarzyski	41	22	20	93 (67,0%)
Wesoły	16	21	23	60 (43,1%)
Uczciwy	24	18	16	58 (40,8%)
Pomysłowy	15	17	12	44 (31,6%)
Życzliwy	12	13	18	43 (30,9%)
Inteligentny	9	17	4	30 (21,4%)
Otwarty	11	12	6	28 (20,1%)
Razem	128	120	99	347
	(92% pierwszych wskazań)	(86,3% drugich wskazań)	(71,2% trzecich wskazań)	(83% wszystkich wyborów po 3 cechy)

W wyborach omawianej grupy – w stosunku do uprzedniej – widoczna jest większa reprezentacja określeń dotyczących sfery funkcjonowania społecznego. Odmienne są także wskazania cech odnośnie do sfery poznawczej; po raz pierwszy w dotychczasowej analizie pojawiają się określenia: *pomysłowy* i *otwarty*; *inteligentny* zaś traci dominującą pozycję – zarówno w aspekcie częstości, jak i kolejności wskazań. Nie występują określenia wspomagające skuteczność: *pracowity*, *ambitny*, co ma istotne miejsce w przypadku grupy zasadniczej. Analiza analogiczna do zaprezentowanej powyżej, tym razem w odniesieniu do wyborów cech subiektywnie zupełnie nieważnych, przyjmuje następującą postać (tab. 4 i 5).

Łatwo zidentyfikować zmianę – w stosunku do wyborów cech najważniejszych – zakresu dominujących wskazań. Obecnie stanowią je określenia związane z wyglądem zewnętrznym. Reprezentowana jest także sfera funkcjonowania poznawczego, z wyraźnym zaakcentowaniem jej dywergencyjnych aspektów. Okazuje się, iż dla prymusów niską subiektywną wartość mają cechy związane z otwartością na doświadczenie: zarówno natury społecznej (*śmiały*), jak i poznawczej (*aktywny*, *twórczy*, *otwarty*, *spostrzegawczy*). Kolejno przedstawiono rezultaty wyborów negatywnych, właściwe dla grupy kontrolnej.

Tab. 4. Wykaz cech uznanych za zupełnie nieważne z uwzględnieniem liczby wyborów i kolejności wskazań – grupa zasadnicza

Cecha zupełnie nieważna	CzW I	CzW II	CzW III	CzWO
Przystojny	40	19	21	80 (52,2%)
Atrakcyjny	21	22	13	56 (36,6%)
Aktywny	19	15	17	51 (33,0%)
Twórczy	16	15	18	49 (32,0%)
Otwarty	10	18	17	45 (29,0%)
Spostrzegawczy	8	16	15	37 (24,0%)
Śmiały	10	14	10	34 (20,9%)
Razem	124 (81% pierwszych wskazań)	117 (76,4% drugich wskazań)	111 (72,5 % trzecich wskazań)	352 (76,6% wszystkich wyborów po 3 cechy)

Tab. 5. Wykaz cech uznanych za zupełnie nieważne z uwzględnieniem liczby wyborów i kolejności wskazań – grupa kontrolna

Cecha zupełnie nieważna	CzW I	CzW II	CzW III	Wskazania ogółem
Przystojny	45	20	14	79 (55,8%)
Elegancki	32	28	14	74 (53,2%)
Wytrwały	12	19	24	55 (39,4%)
Rozważny	15	11	19	45 (32,3%)
Ambitny	9	9	19	37 (26,6%)
O dobrej pamięci	7	17	10	34 (24,4%)
Razem	120 (86,3% pierwszych wskazań)	104 (74,8% drugich wskazań)	100 (72% trzecich wskazań)	324 (77,7% wszystkich wyborów po 3 cechy)

Gimnazjaliści z grupy kontrolnej dodają jeszcze *elegancki* do dominującego w wyborach negatywnych lepiej uczących się rówieśników określenia *przystojny*. Obie te cechy, charakteryzujące wygląd zewnętrzny, mają – na poziomie gimnazjalnym – silnie negatywną konotację. Pozostałe wybory badanych warto zanalizować w porównaniu z tymi, jakich dokonali ich sku-

teczni rówieśnicy. *Dobra pamięć*, jako wysoce wartościowany aspekt funkcjonowania poznawczego, oraz *ambicja* również znajdują się we wskazaniach zasadniczej grupy gimnazjalnej, jednakże w puli określeń najważniejszych.

V. DYSKUSJA OTRZYMANYCH WYNIKÓW BADAŃ

Uzyskane wyniki cechuje duża spójność. Okazuje się, że najlepsi gimnazjaliści wymieniają określenia związane z twórczością wśród cech subiektywnie zupełnie nieważnych, wykazują ponadto obiektywnie niską umiejętność sprostanienia zadaniu, które ma charakter produktywny, wytwórczy. Można zatem przyjąć, że doskonałe funkcjonowanie w obszarze zadań kontrolowanych przez szkołę nie pomaga w realizacji wymagań pozostających poza kontrolą tej instytucji. Warto przypomnieć, iż taki system reprezentacji wiedzy, który nie pełni funkcji regulacyjnej, nazywa się scholastycznym (Stemplewska, 1994), rytualnym (Perkins, 1992) lub wręcz martwym (Czerniawska, 1999).

Szczególnie intrygującym zjawiskiem jest tak wyraźna, negatywna waloryzacja kreatywności w samowiedzy prymusów, zwłaszcza w kontekście braku takiego zjawiska w wypowiedziach niżej ocenianych rówieśników. Najlepsi uczniowie ewidentnie zaprzeczają tezie Stasiakiewicza (1999, s. 157), że „biorąc pod uwagę wysoką pozycję kategorii twórczości w społecznym systemie wartości, każdy chciałby mieć poczucie lub uzyskać społeczną rangę bycia twórczym”. Wydaje się zatem, że badania własne ukazują pojmowanie twórczości przez prymusów w zupełnie innym znaczeniu, niż funkcjonuje ona w świadomości społecznej. Znaczenie terminu *twórczy* i wszystkich współwystępujących z nim cech zdaje się kojarzyć z nieprzydatnością, a nawet szkodliwością, wyłącznie dla tych uczniów, którzy uzyskują najwyższe noty. Jest to – jak sądzę – zapis specyficznych doświadczeń, które powodują nieporównywalnie wyższą waloryzację, np. *dobrej pamięci*. Interpretując uzyskane wyniki, warto odwołać się do rezultatów badań Wiechnik (2000). Autorka przedstawia obraz ucznia idealnego w percepcji nauczycieli, wprawdzie szkół podstawowych, ale widoczna jest zbieżność listy pedagogów (badania Wiechnik⁵) z przypisanymi przez najlepszych uczniów gimnazjalnych wagami cech własnych (badania

⁵ Są to następujące cechy: *o wysokiej kulturze osobistej, odpowiedzialny, systematyczny, pracowity, obowiązkowy, zdyscyplinowany, ambitny, uczciwy, prospołeczny* (Wiechnik, 2000, s. 261). Ponadto autorka stwierdza, iż na tej liście „nie znalazła się żadna cecha wskazana przez psychologów jako kreatywna” (Wiechnik, 2000, s. 262).

własne). Można zatem sformułować przypuszczenie, że nauczyciele, nagradzając przejawy cech uznanych za ważne u wychowanków, powodują podniesienie ich przydatności w samowiedzy młodzieży. Ponieważ nie nagradza się cech i zachowań kreatywnych⁶, zapisują się one jako nieważne w doświadczeniach najlepszych uczniów. Oddziaływania edukacyjne odznaczają się więc bardzo wysokim stopniem skuteczności, przynajmniej w odniesieniu do prymusów. Zauważmy bowiem, że wybory uczniów niżej ocenianych cechuje istotna odmienność. Widoczna jest zatem ogromna sprzeczność pomiędzy deklarowanymi kryteriami ocen najwyższych, wykraczającymi poza standaryzację i reprodukcję, a subiektywnym zapisem znaczenia cech i zachowań twórczych u uczniów uzyskujących takie noty.

Pomimo, że mamy za sobą pierwszy etap reformy programowo-strukturalnej, najlepszy uczeń w gimnazjum w dalszym ciągu nie ma okazji do rozwoju swych możliwości twórczych oraz do nabywania doświadczeń o ich pozytywnym znaczeniu w skutecznym funkcjonowaniu szkolnym. Uważam, że w sposób pośredni, poprzez pryzmat wyników badań najwyżej ocenianych uczniów, wykazałam, iż szkoła gimnazjalna, afirmując produktywną wizję kształcenia, w praktyce realizuje wizję adaptacyjną. Potrzebna wydaje mi się refleksja nad przyczynami stwierdzonej rozbieżności.

Próba wyjaśnienia rozbieżności pomiędzy stanem postulowanym (jak być powinno) a rzeczywistym (jak jest)

Nie ma podstaw do przypuszczeń, że kryteria naboru kadry dydaktycznej do nowo powstających gimnazjów sprzyjały osobom wymagającym od uczniów pamięciowego uczenia się. Zakładam zatem, że sytuacja przedstawiona w świetle badań własnych świadczy o racjonalności zachowania nauczycieli. Nauczanie adaptacyjne wydaje się bowiem najbardziej skuteczne w przypadku ustanowienia sprawdzianu testowego jako najważniejszego elementu oceniania ucznia po całym etapie gimnazjalnego kształcenia i jednocześnie podstawy do kwalifikowania go na etap wyższy. Można tylko przypuszczać, że decydenci oświatowi, tak mocno promujący zewnętrzne egzaminy testowe, kierowali się ekonomicznymi i organizacyjnymi udogodnieniami, jakie wiążą się z tą formą

⁶ Nie ma zatem podstaw do odnotowania jakiegokolwiek pozytywnej zmiany w stosunku do rezultatów badań w omawianym zakresie, prowadzonych w latach 80. i 90. ubiegłego wieku – por. uwagi na wstępie artykułu.

sprawdzianów. Dzięki testom można bowiem przeegzaminować w tym samym czasie wiele osób, zero-jedynkowy sposób sprawdzania jest szybki i jednoznaczny, uzyskane wyniki zaś umożliwiają porównania osiągnięć poszczególnych absolwentów. Nie uwzględniono jednak, że sprawdzian testowy pozwala zasadniczo na pomiar wiedzy reprodukcyjno-rozpoznawczej. Trafne przygotowanie do tak rozumianego egzaminu końcowego wręcz zniechęca do akcentowania znaczenia własnych przemyśleń, twórczego pojmowania uczenia się, rozwoju zainteresowań poza obszar określony programem. Dobry nauczyciel gimnazjalny, jeżeli nawet staje przed dylematem samodzielności w uczeniu się (co może być korzystne w bardziej odległej perspektywie) czy sprawnego rozwiązywania testów, wybierze ten drugi cel. Zwiększa bowiem w ten sposób szanse sukcesu edukacyjnego swoich wychowanków na najbliższym progu kształcenia (Czerniawska, 1999, s. 210-211). Podnosi tym samym, co bardzo istotne, swój prestiż oraz znaczenie rodzimej placówki edukacyjnej. Reforma systemu oświaty wykreowała znaczące zjawisko społeczne: upatrywania miary wartości danego gimnazjum w postaci średniego wyniku uczniów w teście końcowym. Formuluje się na tej podstawie rankingi „najlepszych szkół”. Informacje na temat uzyskanych rezultatów są dostępne w lokalnej prasie, Internecie czy w biuletynach komisji okręgowych. Stają się dla rodziców szóstoklasistów ważnym kryterium wyboru przyszłej szkoły dla dziecka. Tym samym założenia reformy, upatrujące gimnazjum jako placówkę nauczającą samodzielnego uczenia się, poszukiwania i wytwarzania informacji, pozostają deklaracjami, gdyż są sprzeczne ze sposobem sprawdzania osiągnięć.

Rezultaty badań własnych i wyprowadzone na ich podstawie wnioski dotyczą rzeczywistości edukacyjnej u schyłku roku szkolnego 2001/2002. Uczestnikami badań byli już pierwsi absolwenci gimnazjum. Sformułowane przeze mnie tezy wymagają ciągłej weryfikacji, jako że pionierski obraz omawianego typu szkoły może znacznie się zmieniać wraz z procesem „krzepnięcia” gimnazjów.

VI. WNIOSKI KOŃCOWE

(1) Prymusów gimnazjalnych cechuje niższy poziom myślenia twórczego w porównaniu z rówieśnikami uzyskującymi słabsze oceny.

(2) Najwyżej oceniani gimnazjaliści dokonują specyficznej autowaloryzacji, odmiennej niż ma ona miejsce w przypadku „typowych” uczniów. Szczególne znaczenie w samoopisie nadają określeniu *inteligentny*, doceniają także wagę

dobrej pamięci. Niską wartość przypisują natomiast cechom związanym z otwartością na doświadczenie – zarówno natury społecznej (*śmiały*), jak i poznawczej (*aktywny, twórczy, otwarty, spostrzegawczy*). „Korelaty twórczości” (*pomysłowy, otwarty*) występują wśród cech wysoce wartościowanych, ale w deklaracjach słabiej ocenianych uczniów.

(3) Wyniki obiektywnego pomiaru testowego, a także specyfika subiektywnej waloryzacji prymusów gimnazjalnych pozostają w wyraźnej opozycji do kryteriów wystawiania najwyższych not w gimnazjum.

(4) Założenia reformy systemu oświaty, upatrujące gimnazjum jako szkołę „twórczego rozwiązywania problemów po to, by lepiej przygotować do pracy w zmiennych warunkach współczesnego świata”, mogą pozostawać na poziomie deklaracji, gdyż są sprzeczne ze sposobem końcowego sprawdzania osiągnięć po ukończeniu tego etapu edukacyjnego.

BIBLIOGRAFIA

- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context. Update to the social psychology of creativity*. Oxford: Westview Press.
- Barnes, D. (1988). *Nauczyciel i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia*. Warszawa: WSiP.
- Bernstein, B. (1990). *Odtwarzanie kultury*. Warszawa: PIW.
- Biblioteczka Reformy* (1999). Ministerstwo Edukacji Narodowej o reformie programowej, 9.
- Bourdieu, P., Passeron, J. C. (1990). *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*. Warszawa: PWN.
- Czerniawska, E. (1999). *Dynamika zachowań strategicznych w uczeniu się tekstów podręcznikowych*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Czerniawska, E. (2002). Determinanty i rozwój samoregulacji w uczeniu się. W: M. Ledzińska, G. Rudkowska, L. Wrona (red.), *Osoba edukacja dialog* (t. 2, s. 14-27). Kraków: Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Dobrołowicz, W. (1995). *Psychodydaktyka kreatywności*. Warszawa: WSPS.
- Ferguson, A. G., Takane, Y. (1999). *Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice*. Warszawa: PWN.
- Gurycka, A. (1986). Skuteczność szkolnego wychowania w aspekcie rozwoju orientacji podmiotowej dzieci i młodzieży. *Edukacja*, 3, 57-82.
- Jurczyk, P. (1989). Wprowadzenie. W: A. Gurycka (red.), *Podmiotowość w doświadczeniach wychowawczych dzieci i młodzieży* (t. 3, s. 5-12). Warszawa: Wyd. UW.
- Jurkowski, A. (1989). Szkoła jako źródło specyficznych doświadczeń uczniów w zakresie funkcji poznawczych. W: A. Gurycka (red.), *Podmiotowość w doświadczeniach wychowawczych dzieci i młodzieży* (t. 2, s. 71-81). Warszawa: Wyd. UW.

- Ledzińska, M. (1996). *Przetwarzanie informacji przez uczniów o zróżnicowanym poziomie zdolności a ich postępy szkolne*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Wydziału Psychologii UW.
- Mateczak, A. (1996). *Styl poznawczy a efektywność treningu myślenia twórczego*. Warszawa: Wydawnictwa ATK. Studia z Psychologii, t. 7.
- Mateczak, A., Jaworowska, A., Stańczak, J. (2000). *Rysunkowy Test Twórczego Myślenia K. K. Urbana i H. G. Jellena. TCT-DP*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Nalaskowski, A. (1989). *Spoleczne uwarunkowania twórczego rozwoju jednostki*. Toruń: Wyd. UMK.
- Necka, E. (2001). *Psychologia twórczości*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Perkins, D. (1992). *Smart schools. From training memories to educating minds*. New York: The Free Press.
- Popek, S. (1989). Zdolności i uzdolnienia a skuteczność procesu nauczania młodzieży w świetle ocen szkolnych. W: A. Gurycka (red.), *Podmiotowość w doświadczeniach wychowawczych dzieci i młodzieży* (t. 3, s. 72-89). Warszawa: Wyd. UW.
- Stasiakiewicz, M. (1999). *Twórczość i interakcja*. Poznań: Uniwersytet Adama Mickiewicza.
- Stemplewska, K. (1994). Wiedza scholastyczna a naturalny rozwój poznawczy. W: E. Dryll, J. Trzebiński (red.), *Wiedza potoczna w szkole* (s. 74-91). Warszawa: Oficyna Wydawnicza Wydziału Psychologii UW.
- Szmidt, K. J. (2001). *Twórczość i pomoc w tworzeniu w perspektywie pedagogiki społecznej*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Szymański, M. S. (1987). *Twórczość i style poznawcze uczniów*. Warszawa: WSiP.
- Turska, D. (1991). Środowisko szkolne jako czynnik hamujący rozwój postawy twórczej uczniów – przegląd literatury, postulowane kierunki niektórych modyfikacji edukacyjnych. W: S. Popek (red.), *Środowiskowe uwarunkowania rozwoju człowieka*. Lublin: Wyd. UMCS.
- Turska, D. (1994). *Dynamika postawy twórczej a typ kształcenia szkolnego młodzieży*. Lublin: Wyd. UMCS.
- Turska, D. (2000). *Co wynika z przestrogi Charliego Chaplina, czyli trening twórczego myślenia dla nauczycieli*. Częstochowa: Prace Naukowe WSP w Częstochowie, t. 8, s. 157-163.
- Wiechnik, R. (2000). Obraz ucznia idealnego w percepcji nauczycieli szkół podstawowych. *Psychologia Rozwojowa*, 5, 3-4, 255-265.
- Wiechnik, R., Drwal, R. Ł. (1989). Inwentarz Samowiedzy. W: R. Ł. Drwal (red.), *Techniki kwestionariuszowe w diagnostyce psychologicznej. Wybrane zagadnienia* (s. 163-186). Lublin: UMCS. Wydział Pedagogiki i Psychologii.

CREATIVITY IN THE BEST STUDENTS
OF JUNIOR HIGH SCHOOLS

S u m m a r y

The study builds on the results of empirical research demonstrating that highly appraised junior high school students are less creative than their peers with poorer school achievements. Junior high school was supposed to be the school of 'new education philosophy' teaching to 'solve problems creatively in order to prepare students to work in the changeable environment of the modern world' (assumptions of the Ministry of National Education, The Library of Reform, 1999, p. 11). If the ministerial conception were to come true in the educational practice then the most highly evaluated junior high school students should be convinced about the usefulness of creative behaviours. Objective effects of the stimulation of creative thinking could also be expected to occur. The results of the study unequivocally disprove both these suppositions. The paper suggests a possible explanation for the diagnosed condition.

Translated by Konrad Janowski

Key words: creativity, the best students, the lower secondary school.