

MARIA SARNECKA

Szkoła Podstawowa nr 12, Wrocław

CZY MOŻLIWE JEST SKONSTRUOWANIE NARZĘDZIA DO BADANIA OSIĄGNIĘĆ W ZAKRESIE TWÓRCZOŚCI LITERACKIEJ UCZNIÓW PO PIERWSZYM ETAPIE KSZTAŁCENIA W SZKOLE PODSTAWOWEJ?

1. Założenia holizmu w nauczaniu zintegrowanym

Podstawowym założeniem reformowania nauczania w klasach początkowych było nawiązanie do tzw. nauki całościowej. Opierając się na psychologicznych koncepcjach teorii postaci przyjęto, że świat należy poznawać jako całość¹. Kluczowymi terminami w tym przypadku są: korelacja, integracja, nauczanie zintegrowane, program nauczania zintegrowanego.

Korelacja w nauczaniu to uwzględnianie w procesie nauczania określonych współzależności treściowych występujących w tematyce poszczególnych przedmiotów objętych programem szkolnym², proces uzgadniania i wprowadzania w nauczaniu poszczególnych przedmiotów pewnej równoległości, która polega na uzupełnianiu i naświetlaniu tych samych zagadnień z różnych stron, na różnych lekcjach³.

Pojęciem szerszym od korelacji jest integracja, którą definiuje się jako zespalanie, scalanie, tworzenie całości. Integralność to nienaruszalność w ramach całości⁴. Termin ten używany jest w pedagogice w odniesieniu do *integracji dzieci niepełnosprawnych i sprawnych, integracji szkoły i środowiska, integracji zespołu klasowego, integracji programów nauczania przedszkola, klas I–III oraz wyższych klas szkoły podstawowej, integracji metod pracy z dzieckiem w celu jak*

¹ Więckowski R., *Organizacja edukacji wczesnoszkolnej*, „Życie Szkoły” 1998, nr 6, s. 324.

² Pomykało W. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, FUNDACJA INNOWACJA, Warszawa 1997, s. 290.

³ Więckowski R., *Kontrowersje wokół integracji edukacji wczesnoszkolnej*, „Życie Szkoły” 1995, nr 4, s. 202.

⁴ Dunaj B. (red.), *Słownik współczesnego języka polskiego*, Wydawnictwo WILGA, Warszawa 1996, s. 325.

*najpełniejszego stymulowania jego rozwoju, integracji procesów nauczania i wychowania czy wreszcie integracji treści poszczególnych przedmiotów*⁵.

Jako naczelną zasadą pedagogiczną, integracja polega na takim nauczaniu, w którym byłyby ukazane związki między wszystkimi przedmiotami i które prowadziłyby do syntezy wiedzy z różnych dziedzin, ukazując scalony obraz rzeczywistości⁶. Przyczyny, którym zawdzięczamy powrót do tej koncepcji, najogólniej można podzielić na:

- psychologiczne – nauczanie, w którym punktem wyjścia jest całość, jest zgodne z naturalnie przebiegającymi procesami spostrzegania i charakterem myślenia dziecka w młodszym wieku szkolnym.
- dydaktyczne – poszukiwanie nowych rozwiązań, gdyż przedmiotowe zdobywanie wiedzy jest w wysokim stopniu niezadowolające,
- filozoficzne – całość nie jest prostą sumą elementów; ma cechy właściwe sobie, których nie mają składające się na nią części
- organizacyjne – prowadzenie lekcji najczęściej przez jednego nauczyciela, co daje możliwość dowolnego regulowania czasu zajęć, dostosowania ich intensywności do potrzeb dziecka, a w związku z tym – zorganizowania dnia pracy ucznia wokół blokowych zagadnień. Stanowi to również kontynuację form stosowanych w przedszkolu, tak ważną przy przekraczaniu progów edukacyjnych,
- polityczne – różne innowacje, jak np.: powrót do *nowego wychowania*, przenoszenie na grunt polski osiągnięć innych krajów, opracowywanie własnych koncepcji i podręczników itp., stymulowane przez przemiany społeczno – polityczne⁷.

W ten sposób dochodzimy m.in. do związków nauczania zintegrowanego z holizmem, choć ta koncepcja jako podstawa filozoficzna nauczania zintegrowanego nie jest szerzej omawiana w literaturze przedmiotu.

W ujęciu holistycznym poszukuje się m. in. odpowiedzi na pytania o sens historii dziejów i tożsamość jednostki: “Kim jest człowiek jako gatunek? Kim jest człowiek jako jednostka?”; a w holistycznej wizji człowieka: “Jak się staje i kim może się stać?”. W największym uproszczeniu można odpowiedzieć: tożsamość osobowa człowieka stanowi fenomen świadomości ludzkiej, gdy rozwija się w procesie rozwoju osobowego i stanowi dynamiczną strukturę, formalnie odpowiedzialną za wewnętrzną integrację indywidualności⁸.

Według założeń holizmu metodologicznego *każdy element – podstruktura – badanej całości jest rozpatrywany w skali makro w ramach uprzednio przyjętej struktury całościowej, przy czym zjawiska społeczne tworzą układy całościowe*

⁵ Głuchowska T., *Powrót do integracji w edukacji wczesnoszkolnej*, “Edukacja i Dialog” 1998, nr 9, s. 56.

⁶ Więckowski R., *Geneza współczesnej koncepcji integracji edukacji wczesnoszkolnej*, “Ruch Pedagogiczny” 1999, nr 1–2, s. 92.

⁷ Głuchowska T., op. cit., s. 58–59.

⁸ Pasamonik B., *Holistyczna wizja człowieka w antropologii filozoficznej Teilharda de Chardin*, “Społeczeństwo Otwarte” 1997, nr 9, s. 10.

w skali mikro podlegające swoistym prawidłowościom, nie dającym się wywnioskować ze znajomości prawidłowości dotyczących tylko tych składników, a twierdzenia, które można by formułować o całościach społecznych, nie dadzą się przetłumaczyć na zdania o elementach tych całości bez zubożenia ich treści⁹.

Przyjęcie paradygmatu holistycznego oznacza dążenie do wykrywania możliwie całościowych procesów zachodzących w przyrodzie, życiu społecznym, kulturze, ludzkim myśleniu i doświadczeniu¹⁰. Zaś zdolny do refleksji człowiek, który jest jednocześnie indywidualnością i otwartością na świat, ma czynić użytek z cechy danej gatunkowi – dążyć do samorozwoju w harmonii ze światem¹¹.

Holizm jest strategią poznawczą ukierunkowaną na poznanie całości i jej prawidłowości. W praktyce szkolnej przejawia się w związku z pewnymi dokumentami i działaniami edukacyjnymi, takimi jak: ogólne cele kształcenia, ramowe programy, aktywizujące metody nauczania, ocena opisowa, teczki prac ucznia, wypracowania na “wolne” tematy, łączenie sprawdzania i różnicowania¹².

Takie rozumienie nauczycielskiego systemu kształcenia jest istotne dla podjętej i opisywanej dalej pracy w zakresie konstruowania narzędzia do badania twórczości literackiej uczniów kończących pierwszy etap kształcenia.

2. Twórcza aktywność literacka uczniów klas trzecich szkoły podstawowej jako złożona struktura

Aktywność twórczą najmłodszych uczniów można analizować na trzech płaszczyznach¹³. W najszerszym ujęciu jest ona poszukiwaniem wartości nadających sens ludzkiemu życiu. Szczególnie mocno jest to eksponowane w filozofii humanistycznej, według której twórcza aktywność jest nieodłącznym składnikiem życia człowieka. W węższym znaczeniu istotę tej aktywności wyjaśnia się na podstawie koncepcji psychologicznych, socjologicznych i pedagogicznych. Opisuje się mechanizmy wewnętrznego i zewnętrznego funkcjonowania człowieka w różnych sytuacjach życiowych. Natomiast trzecie ujęcie zawęża aktywność twórczą do postaci operacyjnej i podjęcia badań empirycznych. W takim przypadku wyróżnia się cztery podejścia badawcze, polegające na traktowaniu twórczości jako: (1) procesu, (2) wytworu, (3) cech ludzi twórczych, (4) zewnętrznych warunków twórczości.

Zdaniem głównych przedstawicieli filozofii humanistycznej, aktywność twórcza stanowi sens i podstawę ludzkiego życia. Potencjalnie ona jest

⁹ Duraj-Nowakowa K., *Integrowanie edukacji wczesnoszkolnej*, Oficyna Wydawnicza “Impuls”, Kraków 1998, s. 27.

¹⁰ Wais J., *Z rozważań nad holizmem*, “Kwartalnik Naukowy AWF we Wrocławiu” 1995, nr 1–2, s. 109.

¹¹ Pasamonik B., op. cit., s. 13.

¹² Niemierko B., *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, WSiP, Warszawa 2002, s. 135–140.

¹³ Gnitecki J., *Kierunki badań nad twórczą aktywnością uczniów klas początkowych*, [w:] M. Jakowicka, J. Kujawiński (red.), *Twórcza aktywność uczniów klas początkowych*, Wydawnictwo WSP w Zielonej Górze, Zielona Góra 1989, s. 23–50.

dana każdemu i może przejawiać się we wszystkich sferach działalności. Człowiek dąży do samorealizacji, która wynika z hierarchii jego potrzeb¹⁴. Naczelne zadanie psychologii humanistycznej to – według różnych autorów – samoaktualizacja, samorealizacja, integracja, zdrowie psychiczne, indywidualizacja, autonomia, twórczość, produktywność¹⁵.

Według psychologii poznawczej człowiek jest układem przetwarzającym informacje ze środowiska zewnętrznego i struktur poznawczych. Przetwarzanie tych informacji wymaga zachowań twórczych; swoistej interpretacji, sposobu zapamiętywania i odtwarzania, czyli przekraczania dotychczasowych granic, podejmowania starań w celu zdobycia, stworzenia nowych wartości¹⁶. Gdy minione doświadczenie dostarcza niezbędnych danych, system informacji utrwalo-nych w pamięci jest odpowiednio transformowany i pozytywnie wpływa na proces wytwarzania nowej wiedzy¹⁷. Szczególne znaczenie przypisuje się problemom dywergencyjnym, które m.in. pobudzają twórcze myślenie¹⁸.

W teorii kod–emocje również mówi się o procesie twórczym, kiedy kod twórczy, który umożliwia myślenie przebiegające poza świadomością i dokonywanie operacji myślowych nie za pomocą obrazów i słów, lecz sensów jakby zakodowanych niewerbalnie, jest sposobem organizacji całości informacji, siecią informacyjną o nadrzędnym charakterze wobec struktur informacyjnych organizowanych przez kody konkretne i kod hierarchiczny¹⁹. System kodujący, to znaczy właściwy dla danej osoby sposób grupowania informacji i ustalania zależności między nimi, podlegający nieustannym zmianom i reorganizacji, wyróżnia *problem twórczości* jako jeden z trzech ogólnych problemów uczenia się. Twórczość to m.in. czynność wytwarzania pomysłów jako część procesu budowania systemów kodujących, które w przyszłości pozwalają radzić sobie z wielością informacji i wychodzić poza nie²⁰.

Wyrastająca z przedstawionych poglądów szkoła humanistyczna powinna promować postawę “być”, sprzyjać rozwojowi potencjału ludzi, wychowywać do demokracji uczestniczącej²¹, a praca pedagoga – mieć na względzie *budowanie Człowieka w człowieku*²².

¹⁴ Maslow A., *W stronę psychologii istnienia*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1986, s. 143–144.

¹⁵ Podaję za: Szymański M.S., *Twórczość i style poznawcze uczniów*, WSiP, Warszawa 1987, s. 38–39.

¹⁶ Koziński J., *Koncepcja transgresyjna człowieka*, PWN, Warszawa 1987, s. 44.

¹⁷ Koziński J., *Zagadnienia psychologii myślenia*, PWN, Warszawa 1968, s. 124–125.

¹⁸ Koziński J., *Koncepcja...*, op. cit., s. 40.

¹⁹ Obuchowski K., *Adaptacja twórcza*, Warszawa 1985, Książka i Wiedza, s. 150–161.

²⁰ Bruner J., *Poza dostarczone informacje*, Warszawa 1978, PWN, s. 389.

²¹ Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Oficyna Wydawnicza “Impuls”, Kraków 1998, s. 234–235

²² Ablewicz K., *Hermeneutyka i fenomenologia w badaniach pedagogicznych*, [w:] S. Palka (red.), *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1998, s. 26.

3. Kierunek badań własnych

Kierunek badań własnych wyznaczyła kategoria druga w zakresie trzeciego aspektu rozumienia aktywności twórczej (zawężenia aktywności twórczej do postaci operacyjnej i podjęcia badań empirycznych), czyli wytwór. Jako przykład przyjęto: opowiadanie jako wytwór twórczości literackiej uczniów trzeciej klasy szkoły podstawowej. Podjęte badania mieszczą się w kategorii badań teoretyczno-praktycznych, czyli takich, które mają znaczenie w poznawaniu i przekształcaniu bieżącej praktyki pedagogicznej, w upowszechnianiu użytecznych informacji²³. Są próbą „pogodzenia” stanu wiedzy pedagogicznej w kwestii inspirowania twórczej aktywności literackiej dzieci oraz wiedzy psychologicznej na temat badania jednostek twórczych ze względu na ich cechy osobowościowe i ich sposób postępowania ze stanem niewiedzy w zakresie diagnozy aktywności twórczej na podstawie wytworu.

C. Rogers określa wytwór jako obserwowalny i nowy produkt procesu twórczego, który nosi w sobie piętno osoby twórcy i tworzywa; a tworzywo to należy rozumieć bardzo szeroko, poza dosłownym znaczeniem może to być słowo, stosunki interpersonalne, teoria naukowa itp.²⁴.

Według M. Szymańskiego wytwór jest najtrudniejszym do opisanego aspektem twórczości, co wynika z niemożności ustalenia obiektywnych, jednoznacznych kryteriów twórczości dla wszystkich obszarów ludzkiej działalności. Autor wymienia jako najczęściej przyjmowane w tej materii kryteria: nowość w sensie obiektywnym, użyteczność i wartość społeczną²⁵.

E. Pietruska-Madej podaje za L. Briskmanem, że określenie jakiejś działalności lub jednostki jako twórczej następuje w konsekwencji uznania rezultatu tej działalności za osiągnięcie twórcze, co z kolei wymaga wartościowania lub oceny dzieła²⁶.

J. Koziński stwierdza, że zagadnienie oceny pomysłów technicznych, literackich, społecznych nie jest problemem stricte psychologicznym, a wartościowanie pomysłów ze względu na ich społeczny aspekt powinno mieć istotne znaczenie, chociaż szczególnie trudno jest ustalić obiektywne kryteria tej działalności²⁷.

U M. Jakowickiej czytamy, że analiza wytworów uczniowskich umożliwia interpretację efektów jednocześnie pod kątem poprawności wykonania zadania i indywidualnych osiągnięć, a postęp w kategoriach rozwoju pokażą m.in. wskaźniki wartościujące wytwór twórczy ucznia²⁸.

²³ Palka S., *Ilościowo-jakościowe badania pedagogiczne*, „Ruch Pedagogiczny” 1989, nr 1, s. 8.

²⁴ Szymański M. S., op. cit., s. 31

²⁵ Ibidem, s. 11–12.

²⁶ Podaje za: Giza T., *Wybrane zagadnienia metodologii twórczości*, [w:] A. Pluta (red. nauk.), *Pedagogika ogólna a filozofia nauki. Wybrane problemy poznawcze i konteksty dydaktyczne*, Wyd. WSP w Częstochowie, Częstochowa 1997, s. 163.

²⁷ Koziński J., *Zagadnienia...*, op. cit., s. 119.

²⁸ Jakowicka M., *Kształcenie dla rozwoju – potrzeba zmiany wartościowania ucznia*, [w:] M. Jakowicka, K.D. Mende (red.), *Edukacja w okresie przemian ustrojowych*, Zielona Góra–Cottbus 1994, Wyd. WSP w Zielonej Górze, s. 170–171.

4. Elementy strategii holistycznej w ocenie wytworów twórczej aktywności literackiej uczniów klas trzecich szkoły podstawowej

W ocenianiu wytworów twórczej aktywności literackiej uczniów badacz musi korzystać ze strategii holistycznej, ponieważ twórczość, a więc i jej wytwory, analizuje się w ramach szeroko pojętego humanizmu. Ponadto *zjawisko twórczości jest zbyt skomplikowane, by można je opisać w jednym wymiarze, czy w jednym paradygmacie. Ani psychologia, pedagogika, filozofia czy też inna nauka nie jest w stanie opisać twórczości sama, dopiero ujęcie interdyscyplinarne może przynieść wyraźne postępy*²⁹.

Praca twórcza uczniów wymaga metodycznego zorganizowania warunków z uwzględnieniem osiągnięć w zakresie pozostałych aspektów twórczości: procesu, cech twórcy/ postawy twórczej, a przede wszystkim warunków zewnętrznych. Wszystkie cztery aspekty definiujące twórczość ujęto w hipotezie roboczej badań własnych nad twórczością literacką uczniów klas trzecich.

Formułując kryteria oceny wytworów literackiej twórczości uczniów, oparto się na zweryfikowanej teorii i własnej pracy koncepcyjnej. Badanie wytworu twórczej aktywności literackiej poprzedziły badania kontekstowe aktywności twórczej oraz aktywności literackiej, a w ramach pracy koncepcyjnej założono przenikanie i uzupełnianie się tych aktywności.

Za podstawę charakteryzowania aktywności twórczej przyjęto poddane analizie testy do wytwarzania treści semantycznych z macierzy myślenia dywergencyjnego i elementarne zdolności twórcze uczniów. Natomiast głównymi źródłami dla sformułowania kryteriów w zakresie aktywności literackiej były: formalne cechy pisemnych form wypowiedzi, typologia twórczości literackiej uczniów klas I–IV oraz kompetencja lingwistyczna³⁰.

Również w postępowaniu badawczym przyjęto strategię holistyczną, na którą składały się quasi-eksperyment w organizowaniu warunków twórczej aktywności literackiej uczniów, wskaźniki typu mieszanego empiryczno-inferencyjno-definicyjne oraz metody ilościowe i jakościowe dla analizy wytworu, określenia kwantyfikujące, kryteria oceny wytworu dla określenia niektórych zmiennych, metoda sędziów kompetentnych.

Odpowiadając na pytanie zawarte w tytule niniejszego wystąpienia: “Czy możliwe jest skonstruowanie narzędzia do badania osiągnięć w zakresie twórczo-

²⁹ Nęcka E., *Wymiary twórczości*, [w:] K.J. Szmidt, T. Piotrowski, *Nowe teorie twórczości. Nowe metody pomocy w tworzeniu*, Oficyna Wydawnicza “Impuls”, Kraków 2002, s. 45.

³⁰ Guilford J.P., *Natura inteligencji człowieka*, PWN, Warszawa 1978; Puślecki W., *Wspieranie elementarnych zdolności twórczych uczniów*, Oficyna Wydawnicza “Impuls”, Kraków 1999; Józwicki T., *Opowiadanie jako forma wypowiedzi w klasach początkowych*, WSiP, Warszawa 1984; Baczyńska H., *Rozwój mowy pisanej w klasach I–IV (Typy twórczości literackiej)*, PWN, Warszawa 1965; Rittel T., *Podstawy lingwistyki edukacyjnej. Nabywanie i kształcenie języka*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1993; Sarnecka M., *Wartości edukacyjne twórczości literackiej dzieci w klasach początkowych*, [w:] W. Puślecki (red.), *Cele kształcenia w edukacji szkolnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 1999.

ści literackiej uczniów po pierwszym etapie kształcenia w szkole podstawowej?”, uzyskujemy odpowiedź twierdzącą.

Zaproponowane narzędzie jest pierwszą niestandardyzowaną wersją. Nie wszystkie wskaźniki punktowane od 1 do 3 były możliwe do zdefiniowania czy dokładnego policzenia – jak zawsze w takich przypadkach, sędziowie kompetentni będą polegać nie tylko na miarach, stopniach, ale też ogólniejszych opisach, a nawet własnej intuicji.

5. Schemat badania osiągnięć w zakresie twórczości literackiej uczniów po pierwszym etapie kształcenia w szkole podstawowej

1. Spójność logiczna
2. Poprawność gramatyczna, ortograficzna, interpunkcyjna³¹
3. Trójczłonowa struktura wypowiedzi
4. Oryginalny tytuł
5. Podstawowe elementy opowiadania (postacie, zdarzenia przebiegające w czasie, miejsce akcji)
6. Zasób słownictwa z uwzględnieniem frazeologii
7. Składniowe środki stylistyczne
8. Czystość języka, estetyka wypowiedzi
9. Oryginalność tematyki (w porównaniu do tematyki inspiracji i tematyki opowiadań innych uczniów w klasie)
10. Uwagi *odautorskie* (np.: wyrażanie własnych uczuć, dedukcja, wnioskowanie, moralizowanie, planowanie w narracji)
11. Humor (np.: sytuacyjny, w narracji, charakterystyce postaci)
12. Zabawa słowem (neologizmy *odautorskie*, stylizacja, fonetyczne środki stylistyczne, morfologiczne środki stylistyczne)
13. Estetyka graficzna (staranność pisma, czytelność, sposób rozmieszczenia wypowiedzi pisemnej na kartce; dodatkowe elementy, np.: ilustracje, łączenie kartek, okładka)
14. Oryginalność graficzna (zabawa znakiem, np.: oryginalny kształt lub układ liter czy wersów, oryginalna okładka)
15. Organizacja koherentna (*ekonomiczna spójność* według subiektywnego odczucia badacza)

³¹ W badaniach własnych nie ujęto tego kryterium, ponieważ uczniowie na bieżąco korzystali z pomocy (uzgodniono to na początku cyklu zajęć wspierających twórczość).