

Elżbieta Płóciennik

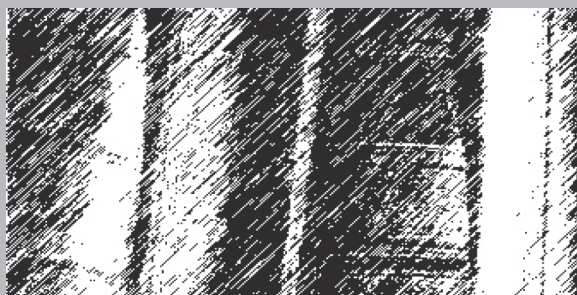
Obraz jako czynnik wspomagający rozwój twórczości dziecka

Chowanna 1, 173-196

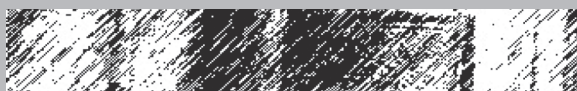
2011

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.



Obraz — wizja — samopoznanie



ELŻBIETA PŁÓCIENNIK

Obraz jako czynnik wspomagający rozwój twórczości dziecka

A picture as a stimulus for child's creativity development

Abstract: Problems related with picture's perception by children in older pre-school age were presented in this article. The authoress introduced in it possibilities of stimulating child's creative abilities across visual pictures. Pictures as factors of cognition and child's experiencing of surrounding reality as well as didactic materials were talked over. The authoress also pointed out that visual pictures usually have the huge influence on creating mental pictures as well as on the development of child's thinking, speaking, imagination and creativity.

Then there was presented the authoress' „dynamic pictures technique”, which can be used in stimulating of the child's development across the picture's analyze and interpretation or across divergent tasks linked with the plot of the picture.

Finally the authoress presented own experimental research verifying the „dynamic pictures technique”.

Key words: child in older pre-school age, picture's perception, imagination, creativity, dynamic pictures technique, experimental research.

Stosowanie w procesie dydaktycznym przez nauczyciela przedszkola atrakcyjnych, specyficznych środków dydaktycznych może mieć wpływ na osiągnięcia edukacyjne dzieci na późniejszych etapach kształcenia. Tym bardziej że coraz częściej podkreślane jest znaczenie myślenia krytycznego, twórczego, rozumienia przekazywanych treści, wczesnych doświadczeń oraz zaangażowania w proces edukacji dla samorozwoju i samorealizacji jednostki (por. Wojnar, 2000; Stasiakiewicz, 2004; Nęcka, 2005; Renzulli, 2005; Szmidt, 2007).

Stymulowanie zdolności i kreatywności dziecka

Okres przedszkolny, ze względu na bogaty rozwój sfery wrażliwej i emocjonalnej, szczególnie sprzyja spontanicznemu pojawieniu się i rozwojowi u dzieci różnorodnych zdolności. Ze względu na wyraźne zróżnicowanie szybkości opanowania przez dzieci różnych umiejętności i sprawności zaznaczają się wtedy również dysproporcje w zakresie rozwoju tych zdolności. Różnice są nieraz znaczne, ponieważ na rozwój ogólny, tempo oraz trwałość uczenia się wpływ mają różnorodne czynniki, a przede wszystkim: aktywność dziecka, jego wrażliwość i sprawność procesów poznawczych, sprawność asymilacji i transferu nabytych wiedzy, umiejętności i doświadczeń, ciekawość, wyobraźnia i twórcze myślenie, warunki środowiskowo-wychowawcze i postawy dorosłych, warunki metodyczne i środki stymulujące rozwój oraz wiedza i umiejętności nauczyciela.

W optymalizacji wszechstronnego rozwoju dziecka szczególne znaczenie ma charakter zabawowy uczenia się. Zabawa w tym okresie rozwojowym jest dominująca, w literaturze wielokrotnie podkreślany jest jej twórczy charakter. Jednak wyróżnia się także inne formy aktywności, które, traktowane przez dziecko również jak zabawa, wspomagają znacząco rozwój i doskonalenie się dziecięcych struktur wewnętrznych. Są to twórczość artystyczna, działalność poznawcza, formy uczenia się i pracy. Aktywności te mają charakter eksploracyjny, przynoszą dziecku radość działania, przyjemność wypływającą z możliwości eksperymentowania, odkrywania i wykorzystywania nabytych umiejętności, ekspresji własnych marzeń, pragnień lub własnej osobowości, stanowią podstawę i skutek aktywności oraz twórczego rozwoju.

Szczególne miejsce w rozwijaniu zdolności dziecka mają sytuacje edukacyjne i zadania o charakterze otwartym, w których każda wypowiedź

dziecka lub jego pomysł są dobre. Takie zadania podnoszą samoocenę dziecka, jego aktywność i wiarę we własne możliwości. Natomiast możliwość i prawo do wyrażania własnych opinii oraz prawo wyboru własnej wersji realizacji zadania otwartego skutkuje większą tolerancją dzieci dla odmiennego zdania rówieśników, a także szacunkiem dla wysiłku i wkładu pracy innych. Dziecko, prowokowane do pytań, wypowiedzi werbalnych na temat możliwych i prawdopodobnych sytuacji, z większą sprawnością tworzy historyjki obrazkowe, opowiadania, gry i zadania matematyczne z treścią, aktywnie i swobodnie wypowiada się na poruszone tematy realne i fantastyczne. Potwierdzeniem moich obserwacji są najnowsze badania empiryczne, dotyczące zdolności twórczych dzieci w wieku przedszkolnym; najciekawsze badania, z punktu widzenia problematyki prezentowanej w tym artykule, przeprowadzili Wiesława Limont (1996; 2005, s. 77—78), Janina Uszyńska-Jarmoc (2003, s. 206—211; 2005), Dorota Kubicka (2003) i Witold Ligęza (2003).

Kolejnym czynnikiem sprzyjającym stymulowaniu zdolności twórczych dziecka w wieku przedszkolnym są zasady organizacji nauczania i wychowania w przedszkolu: zasada wspierania rozwoju dziecka, zasada stopniowania trudności, zasada podążania za dzieckiem, za jego potrzebami, zainteresowaniami, zasada inspirowania aktywności dziecka w kontaktach z rzeczywistością społeczno-kulturową, przyrodniczą oraz techniczno-materialną, zasada zachęcania dziecka do samodzielności i aktywności w podejmowaniu nowych wyzwań oraz zasada organizowania współdziałania dziecka z innymi — rówieśnikami i dorosłymi. Jednak w realizacji zadań pedagogiki twórczości na gruncie przedszkola istotne są także inne normy postępowania pedagogicznego, czyli zasady prawidłowego kierowania dziecięcym rozwojem, określone przeze mnie w innowacji programowo-metodycznej (Plóciennik, 2005):

- zasada wykorzystywania naturalnych właściwości funkcjonowania poznawczego i rozwojowego dzieci,
- zasada inspirowania i stymulowania twórczej aktywności dziecka,
- zasada indywidualizacji oddziaływań, zaspokajania potrzeb i rozwijania zainteresowań dziecka,
- zasada otwartości w relacjach z dzieckiem,
- zasada tworzenia dziecku warunków do autokreacji i ekspresji w różnych formach aktywności,
- zasada wykorzystania środowiska społecznego, jego mądrości i dynamiki, w celu rozwoju umiejętności dziecka,
- zasada budzenia i stymulowania rozwoju postaw na bazie umiejętności i wiedzy,
- zasada twórczego i innowacyjnego postępowania nauczyciela, efektywnego realizowania celów w praktyce.

Nauczanie twórczości określane jest w literaturze jako system ćwiczeń (Nęcka et al., 2005; Szmidt, 2007, s. 302) lub ogół sposobów postępowania praktycznego (Dobrołowicz, 1995), które w perspektywie bieżącej i długofalowej zwiększają prawdopodobieństwo podjęcia przez dzieci/uczniów aktywności twórczej w różnorodnych lub wybranych dziedzinach działalności. Czynniki aktywizującymi są ćwiczenia w myśleniu dywergencyjnym, techniki swobodnych tekstów, dodatkowe lekcje przeznaczone na działania twórcze, ale także metody heurystyczne, rozumiane jako strategie poznawcze ułatwiające przebieg interakcji twórczej (Nęcka, 1999, s. 47). Czynniki te ułatwiają i regulują proces poszukiwania rozwiązania zadań i problemów praktycznych, poznawczych i przekazu, a ich procedury wchodzi w skład nauki określanej jako metodologia twórczości. Aktywność ucznia/dziecka pobudzana jest pytaniami, które pomagają mu powiązać ze sobą różne elementy wiedzy, doświadczenia i umiejętności oraz prowadzą do tworzenia nowych, oryginalnych rozwiązań. Dlatego postulat stosowania przez nauczyciela heurystyczności zadań jest jedną z podstawowych zasad wzmacniania procesu twórczego (Szmidt, 2001, s. 174).

W literaturze pedagogicznej odnoszącej się do edukacji przedszkolnej podkreśla się także znaczenie różnorodnych środków dydaktycznych w procesie kształcenia i rozwoju dziecka, szczególnie tych, za pomocą których dziecko może poznawać siebie i otaczającą rzeczywistość w sposób polisensoryczny, doskonali swoje sprawności, wyraża własne stanowisko i uczucia (Waloszek, 1995). Jednak dla każdego człowieka podstawowe znaczenie w rozwoju poznawczym ma zmysł wzroku i słuchu, które dopiero w połączeniu z innymi zmysłami pomagają zoptymalizować uczenie się.

Obraz jako element poznania i doświadczenia

Najwięcej informacji o właściwościach przedmiotów i zjawisk świata zewnętrznego dostarczają wrażenia wzrokowe i słuchowe. Wrażliwość, czyli zdolność do doznawania wrażeń, ma znamiona indywidualności. Rozwój wrażliwości, czułości i selektywności spostrzegania dokonuje się w działaniu, przy wykonywaniu określonych czynności, które wymagają posługiwania się zmysłami, pamięcią, uwagą, wyobraźnią i myśleniem (Fisher, 2002; Maruszewski, 2002; Matczak, 2003).

Obrazy są ważnym elementem ludzkiego poznania, doświadczenia, pomagają w tworzeniu reprezentacji świata, ponieważ są nośnikiem róż-

norodnych treści (dane o cechach przedmiotów fizycznych i ludzi, o stosunkach między przedmiotami, relacjach i interakcjach między ludźmi oraz zdarzeniach związanych z przedmiotami i społecznymi). Niektórzy psycholodzy wskazują nawet na tzw. efekt wyższości mnemicznej obrazu nad słowami, w odniesieniu zarówno do przedszkolaków, jak i do ludzi dorosłych. Efekt ten potwierdzony został przez badania empiryczne, których wyniki regularnie odzwierciedlały następujące zjawisko: obrazy zapamiętywane są skuteczniej i szybciej niż słowa im odpowiadające, a dziecku łatwiej jest je rozpoznać, zrozumieć, przypomnieć sobie lub skojarzyć (por. Jagodzińska, 1988; 1991, s. 129; Nęcka, Orzechowski, Szymura, 2006, s. 84—86). Jednak wskazuje się też na pozytywny wpływ werbalizacji treści przedstawianych przez obraz. Werbalizacja zwiększa zakres i trwałość pamiętania obrazu oraz usprawnia wybiórczość przy rozpoznawaniu i reprodukcji obrazu (Jagodzińska, 1991, s. 141). Słowa o dużym nasyceniu wyobraźniowym są też lepiej pamiętane, ponieważ obraz wywołany przez takie słowo jest bardziej sugestywny, wymaga intensywnego procesu przetwarzania informacji i przez to trwale zapisuje się w pamięci (Jagodzińska, 1991, s. 156).

Dla spostrzegania wzrokowego istotna jest także ostrość widzenia, czyli zdolność spostrzegania szczegółów. Oprócz zewnętrznych parametrów obserwowanego obiektu i warunków otoczenia na ostrość widzenia wpływa także stan psychosomatyczny obserwatora, czyli jego koncentracja uwagi, motywacja, aktualne samopoczucie, stan zdrowia (Młodkowski, 1998, s. 164) oraz skupienie na percepcyjnych aspektach poznawanych obiektów (Smykowski, 2004, s. 186). W spostrzeganiu istotna jest także selektywność uwagi, od niej bowiem zależy dobór informacji, zdolność do przeszukiwania pola percepcyjnego i przedłużona koncentracja na określonym bodźcu (Nęcka, Orzechowski, Szymura, 2006, s. 178—182).

Dysfunkcje analizatora wzrokowego, słaba pamięć wzrokowa lub mała sprawność spostrzegania opóźniają rozwój motoryczny i umysłowy oraz mają wpływ na zaburzenia rozwoju emocjonalno-społecznego. Nieskorygowane zaburzenia wzroku lub słabsza percepcja wzrokowa prowadzą w późniejszym okresie rozwojowym do trudności w spostrzeganiu barwy i kształtu, elementów, różnicowaniu treści przedstawionych na obrazkach oraz w tekście, trudności w czytaniu, kłopotów z ortografią, uczeniem się liczb, figur i wzorów geometrycznych, relacji przestrzennych, pojęć geograficznych, wzorów fizycznych, chemicznych i matematycznych, także alfabetów i pisowni w językach obcych (Hurlock, 1985; Przetaczniak-Gierowska, Makiello-Jarża, 1992; Fisher, 2002; Wilgocka-Okoń, 2003). Percepcja stanowi bowiem podłoże i jest niezbędna dla funkcjonowania innych procesów poznawczych: pamięci, myślenia, wyobraźni, przetwarzania języka itd. (Nęcka, Orzechowski,

Szymura, 2006, s. 317); rozwój zmysłów, wyobraźni i intelektu wzajemnie warunkują się (Smykowski, 2004, s. 225).

Jednak jakość i ilość „widzenia” zależne są od nastawień i doświadczeń percepcyjnych, wiadomości, zainteresowań i nastawień emocjonalnych oraz od uprzednio wytworzonych i utrwalonych schematów poznawczych, czyli wewnętrznego obrazu, który organizuje i ukierunkowuje czynność spostrzegania oraz jej wynik (Nęcka, Orzechowski, Szymura, 2006, s. 303). Na treść spostrzeżeń jednostki wpływ ma kontekst i warunki wewnętrzne i zewnętrzne, w jakich dokonywane jest spostrzeganie — czasem ten sam układ bodźców jest różnie interpretowany w zależności od bodźców towarzyszących (Nęcka, Orzechowski, Szymura, 2006, s. 298).

Wizualne obrazy są podstawą wielu pojęć, myślenia wizualno-przestrzennego, symbolicznego i wyobraźni (Jagodzińska, 1991; Przetacznik-Gierowska, Makiełło-Jarża, 1992; Fisher, 1999, 2002; Maruszewski, 2002; Limont, 1996, 2005). Szczególnie u dzieci w wieku przedszkolnym wyobraźnia twórcza i myślenie obrazami są aktywne, ponieważ dzieci nie tylko imitują i naśladują otaczającą rzeczywistość, ale także ją tworzą, np. umowne sceny i zdarzenia za pomocą słów, obrazów plastycznych, konstrukcji.

W literaturze psychopedagogicznej sugeruje się następujące działania w celu doskonalenia spostrzegania jednostki:

- tworzenie okazji do podejmowania działań wymagających aktywności spostrzeżeniowej,
- stawianie zadań, których wykonanie wymaga obserwacji, analityczno-syntetycznego spostrzegania,
- uwzględnianie zainteresowań i wewnętrznej motywacji w pobudzaniu aktywności spostrzeżeniowej,
- udzielanie pomocy w organizacji procesu spostrzegania, w przyswajaniu technik obserwacyjnych,
- łączenie czynności spostrzegania z opisem słownym (Matczak, 2003, s. 65—66).

Za pomocą wyobrażeń wzrokowych, na podstawie nabytego doświadczenia i spostrzeganych poprzednio składników rzeczywistości (np. form, kolorów, kształtów, faktur) tworzone są w umyśle jednostki wyobrażenia rzeczy, które może ona widzieć w wyobraźni także wtedy, gdy nie spostrzega ich w danym momencie; stąd wyróżnienie wyobrażeń spostrzeżeniowych, odtwórczych i wytwórczych (Limont, 1996, s. 5; Matczak, 2003, s. 69). Wyobrażenia, jako aktualizacja dawnych spostrzeżeń, mogą także odnosić się do treści niewizualnych lub konkretyzować pojęcia i wartości abstrakcyjne, takie jak miłość czy przyjaźń (Jagodzińska, 1991, s. 75). Treści te są zwykle skojarzone z obiektami, uczuciami, reakcjami lub sytuacjami adekwatnymi do odczuwanych emocji lub wyobraża-

nych wartości, są z nimi zintegrowane w każdym przypadku przywołania wyobrażenia o nich. Na odbiór, selekcję, przetworzenie i wykorzystanie informacji płynących z obrazów zewnętrznych i wewnętrznych wpływ jednak mają takie czynniki, jak: rodzaj zadania, uprzednia wiedza jednostki, nastawienia, zainteresowania, potrzeby i emocje (Jagodzińska, 1991, s. 68). Dlatego dziecko lepiej rozwija się w otoczeniu bogatym pod względem polisensorycznym, a szczególnie gdy spostrzeganie łączone jest z omawianiem i analizą werbalną dokonanych spostrzeżeń, uważnym przyglądaniem się obiektom z różnych perspektyw, wyobrażaniem sobie „oczami umysłu”, czy inaczej: „oczami wewnętrznymi” (Jagodzińska, 1991, s. 99; Fisher, 2002, s. 192; Davis, 2006, s. 241), ludzi, miejsc, przedmiotów, zjawisk oraz odtwarzaniem własnych obserwacji i odczuć w formie plastycznej (Limont, 1996).

Myślenie za pomocą obrazów, nazywane myśleniem wyobrażeniowym, jest czynnością wewnętrzną (zinterioryzowaną). Jego rozwój rozpoczyna się od ok. 18. miesiąca życia człowieka (Matczak, 2003, s. 69) i jest wykorzystywane w mniejszym lub większym stopniu w toku dalszego rozwoju. Plastyczność wyobrażeń człowieka można ukształtować między innymi przez właściwe i celowe kierowanie procesem spostrzegania, uczenie systematycznej obserwacji i analizy danych percepcyjnych w okresie dzieciństwa (Poddjakow, 1983).

Z kolei wyobraźnia, jako mechanizm psychiczny pozwalający na dokonywanie przetwarzania wyobrażeń (Młodkowski, 1998, s. 251), w powiązaniu z myśleniem pojęciowym i emocjami stanowi podstawę twórczości dojrzałej. Jednak w okresie przedszkolnym wyobraźnia odgrywa istotną rolę we wszechstronnym rozwoju dziecka — prowadzi do rozwoju intelektualnego, poznawania świata i analizy źródeł treści powstających wyobrażeń. Jest ona szczególnie aktywna, gdy dziecko nie opanowało w pełni języka (Maruszewski, 2002, s. 255) lub ma problemy w komunikowaniu się z otoczeniem — niektóre informacje łatwiej jest dziecku przedstawić w kodzie obrazowym niż w kodzie werbalnym (Jagodzińska, 1988; Maruszewski, 2002, s. 287), o czym może świadczyć tendencja wspierania wypowiedzi werbalnej śledzeniem obiektu gałką oczną (Młodkowski, 1998, s. 249), gestykulacja podejmowana przez ludzi podczas rozmowy, różnorodne synkinezy.

Dzięki wyobraźni dziecko potrafi wczuć się w psychikę i czynności innych ludzi czy bohaterów literackich, uwewnętrznić czynności zabawowe i swoją mowę — w jego psychice zachodzą zmiany jakościowe, dziecko doskonali się i wzbogaca własną aktywność umysłową. Ma to duży wpływ na rozwój wyobraźni twórczej, związanej z charakterem aktywności jednostki, co z kolei wpływa na rozwój twórczego myślenia — umiejętność dokonywania analogii, budowania metafor, transformacji (Limont,

1996, 2005; Kubicka, 2003; Kielar-Turska, 2005). O znaczeniu wyobraźni i myślenia wizualnego dla określania aktualnego poziomu rozwoju i diagnozowania zdolności jednostki świadczą także wykorzystywane w psychometrii, testach i treningach twórczości zadania oraz techniki zawierające elementy spostrzegania, odtwarzania i transformowania obrazów (Matczak, 1994; Limont, 1996; 2005; Wilgocka-Okoń, 2003; Nęcka, 2005; Karwowski, red., 2006).

Brak stymulacji obrazami zubaża doświadczenia indywidualne, pamięć i uwagę, prowadzi do mniejszego zasobu wyobrażeń, pojęć i rzadszego posługiwania się śladami pamięciowymi, co z kolei może powodować degradację rozwoju umysłowego i wyobraźni w późniejszym wieku (Jagodzińska, 1991; Kielar-Turska, 1992, 2005; Młodkowski, 1998, s. 253). Zaniedbanie rozwijania myślenia za pomocą obrazów, gdy dziecko stopniowo przechodzi w etap myślenia abstrakcyjnego (pojęciowego), może prowadzić do trudności w rozumieniu i interioryzacji pojęć, trudności w procesie rozwiązywania problemów, także matematycznych, oraz negatywnie wpłynąć na funkcjonowanie poznawcze i społeczne jednostki w przypadku braku zdolności do konstruowania wyobrażeń określanych jako „marzenia na jawie”.

Obraz jako środek dydaktyczny

We współczesnym świecie, w tzw. cywilizacji obrazkowej, czy inaczej: „kulturze obrazkowej”, następuje szybki rozwój i rozpowszechnienie technik obrazowych w kulturze masowej (Młodkowski, 1998, s. 378—379; Leszczyński, 2005). Dla małego dziecka pogłębione, refleksyjne treści niesione przez ikonografię są często niedostępne, dlatego dziecko nie rozumie ani słów, ani obrazów. Istotne jest więc towarzyszenie dziecku podczas spostrzegania i odczytywania obrazów, podczas interpretacji i tworzenia własnych graficznych przedstawień otaczającej rzeczywistości oraz przywrócenie kultury literackiej, także w obrębie ekspresji werbalnej i interpretacji ilustracji literackich utworów.

W literaturze psychopedagogicznej i metodycznej obraz w znaczeniu graficznym określa się jako wizualne przedstawienie jakiegoś przedmiotu lub sytuacji, o jego wartości dydaktycznej i technicznej decyduje podobieństwo do odtwarzanego przedmiotu, o wartości artystycznej zaś — poziom inwencji twórczej tego przedstawienia (Okoń, 1996, s. 194). Jest to także kompozycja plastyczna stanowiąca pod względem treści i formy wyodrębnioną i zamkniętą całość; wizualne przedstawienie przedmio-

tu lub sytuacji powinno być zrozumiałe i interesujące bez komentarza w odróżnieniu od ilustracji, która jest kompozycją plastyczną treściowo i formalnie związaną z tekstem, któremu towarzyszy (Słońska, 1977). Obraz rozumiany jest nie tylko jako wierne odzwierciedlenie rzeczywistości — to także forma wypowiedzi i komunikacji (Olechnicki, red., 2003, s. 8). Jednak zdarza się, że obrazy są podatne na „manipulację” — ten sam obraz może być skomentowany na różne sposoby, szczególnie gdy koncepcja obrazu i treści niesionych przez niego nie jest znana odbiorcy lub jest dla niego nieczytelna (Olechnicki, red., 2003, s. 16).

Obraz może ujawniać trzy warstwy przekazu (Barthes, podają za: Graczyk, 2003, s. 47):

- językowy, który nie zawsze występuje,
- denotowany (ikoniczny, niekodowany), związany z rzeczywistym, dosłownym, percepcyjnym odbiorem treści prezentowanych na obrazie,
- konotowany (ikoniczny, kodowany), odnoszący się do symboliki, znaczeń i interpretacji treści prezentowanych na obrazie.

W wielu metodycznych publikacjach często używa się wymiennie pojęć „obraz” i „ilustracja”. Jednak niektórzy metodycy i psychologowie różnią je i wyraźnie oddzielają od siebie ich treść i formę. Zauważyć można w ich analizach także pewne kategorie podziału (zob. tabela 1).

O wartości obrazka i jego znaczeniu dla dziecka decyduje czytelność i wyrazistość obrazu, żywość barw, zrozumiała i dostępna tematyka, otwarta dla uczuć i przeżyć forma oraz pogodny, pozytywny stosunek przekazu do rzeczywistości (Białołęcka, Dunin-Wąsowicz, 1982, s. 46; Stucki, 1984, s. 16). Dlatego dzieci wołają optymistyczne, radosne ilustracje, o ciepłych kolorach, emanujące optymizmem, gdyż radość, poczucie bezpieczeństwa, stabilności są warunkami ich rozwoju i dobrego samopoczucia. Dobór barw i jakość kompozycji obrazu to zagadnienie wykraczające poza sferę wizualną, to także sprawa wywoływania radości i optymistycznego nastawienia lub niepokoju i przygnębienia, a więc oddziaływania na sferę emocjonalną dziecka, a w związku z tym może nawet na jego postawę wobec życia (Szuman, 1951; Słońska, 1977).

Obraz pozwala przyglądać się z bliska i uważnie, ukierunkowuje myślenie dziecka; dla badawczego umysłu każda ilustracja jest opowieścią i okazją, żeby przenieść ją do wyobraźni (Fisher, 1999, s. 152). Aby zrozumieć ilustrację, trzeba zobaczyć wiele rzeczy, których na niej nie ma — ilustracja jest jakby fragmentem życia (lub powieści fantastycznej), unieruchomionym w jakimś momencie jego trwania; trzeba wyobrazić sobie ruchy, czynności postaci nieruchomych na obrazie, domyślić się, co poprzedziło moment przedstawiony, aby wysnuć właściwe wnioski dotyczące tematu, treści i „myśli” obrazu. Zrozumienie jest więc rezultatem spostrzegania, dopełniania treści przez wyobraźnię, abstrahowania i wnioskowania.

Tabela 1

Kategorie podziału związane z obrazkiem i ilustracją

Kategoria		Objaśnienie	Źródło
Cel przekazu	obrazek	artystyczne i plastyczne przedstawienie jakiegoś tematu w celu wywołania przeżycia estetycznego	H. Kien, podając za: Rytlowa, 1967
	ilustracja	fragment rzeczywistości przedstawiony graficznie, aby dać obserwatorowi wiedzę, objaśnić, poinformować	
Związek z tekstem, ze słowem	obrazek	obrazek istniejący samodzielnie, nie wiąże się z tekstem i można mu przypisać dowolną interpretację, zgodną z własnymi odczuciami i wyobrażeniami	Łada-Grodzicka et al., 2001
	ilustracja	obrazek połączony z tekstem, dopełniający tekst, ilustrujący i udokładniający treść tekstu	
Treść i forma	obrazek	wyodrębniona i zamknięta całość, niezależna od tekstu, samodzielna pod względem dydaktycznym	Węglińska, 2000
	ilustracja	kompozycja treściowo i formalnie związana z tekstem, stanowi jego objaśnienie lub uzupełnienie	
Stopień trudności odczytania treści obrazka/ilustracji	łatwe do odczytania	dziecko ogarnia treść od pierwszego wejrzenia	Szuman, Dzierżanka, 1957
	trudne do odczytania	dziecko nie jest w stanie zauważyć i zrozumieć treści obrazka, ponieważ wybiega ona poza doświadczenia i wiedzę dziecka	
	odpowiednio trudne dla danego wieku	oparte na przeżyciach, doświadczeniach i wiedzy dziecka, ale zawierają także elementy nowe lub nowy sposób ich zastosowania; dziecko ma sposobność odkryć i zauważyć na obrazku coś jeszcze dla siebie nowego	
Stopień trudności wyodrębniania elementów na obrazku/ilustracji	przedstawiające przedmioty	służące do opisu wyglądu tych przedmiotów i stosunków ilościowych (opis autora)	Mórawska, Wilkowska, 1965
	przedstawiające czynności fizyczne	służące do wyróżniania, opisu i nazywania tych czynności (opis autora)	
	przedstawiające konkretne właściwości tych przedmiotów i czynności	służące do wyróżniania kształtu, stosunków jakościowych i ilościowych, dokładnej analizy i opisu właściwości tych przedmiotów (opis autora)	

	<p>stosunki przestrzenne</p> <p>przedstawiające relacje, zależności oraz związki i pozwalające na indywidualną interpretację treści</p>	<p>zawierają wiele elementów związanych ze sobą tylko relacjami przestrzennymi (opis autora)</p> <p>przedstawiające przeżycia osób</p> <p>przedstawiające stosunki przyczynowo-skutkowe między komponentami obrazka</p> <p>pozwalające na ocenę przedmiotów i czynności</p> <p>pozwalające na snuć domysłów na temat przyczyn i skutków wydarzeń przedstawionych na obrazku</p> <p>pozwalające na uogólnienie treści – nadanie tytułu</p> <p>pozwalające na porównanie treści obrazka z innymi obrazkami lub faktami z życia</p>	
Przeznaczenie metodyczne obrazków/ilustracji	<p>przedstawiające oddzielne przedmioty</p> <p>przedstawiające jakąś fabułę</p> <p>serie obrazkowe (historyjki obrazkowe)</p> <p>sumatywny</p> <p>strukturalny</p>	<p>służące do ćwiczeń logicznych: klasyfikacji, układania zdań, uściślenia wyobrażeń, wzbogacania aktywnego słownika, rozwijania pojęć matematycznych</p> <p>służące do układania opowiadań ustnych i pisemnych, ćwiczeń gramatycznych i ortograficznych</p> <p>służące do układania planu opowiadania, logicznej kolejności wydarzeń, wyjaśniania związków przyczynowo-skutkowych</p> <p>poszczególne elementy występują niejako „obok siebie” – ob-raz jest sumą poszczególnych elementów treści, najczęściej na obrazach statycznych</p> <p>podstawowy element znajduje się na pierwszym planie obrazu, a inne elementy (drugo- i trzecioplanowe) są powiązane określonymi, wzajemnymi zależnościami z elementem podstawowym, wyjaśniają element podstawowy</p>	Baczyńska, 1985; Więckowski, 1995
Układ elementów treści obrazu/ilustracji	<p>narzędzie metodyczne</p> <p>narzędzie diagnostyczne</p>	<p>rozwijanie podstawowych procesów myślenia, mowy, nośnik wartości wychowawczych, moralnych i estetycznych</p> <p>sprawdzanie stopnia rozwoju myślenia i mowy</p>	Więckowski, 1995
Wykorzystanie pedagogiczne obrazków/ilustracji			Dudzińska, red., 1976

Dzieci nie poprzestają na spostrzeganiu i wyliczaniu poszczególnych przedmiotów i istot na obrazku, lecz wyobrażają sobie w związku z danym obrazkiem różne zdarzenia i sytuacje, w których przedmioty czy istoty na obrazku obserwowane występują, przeprowadzają własne rozumowanie, dociekania na tle zdarzenia na obrazku (Szuman, 1951). Umysł małego dziecka podczas oglądania obrazów nie kopiuje tylko jego poszczególnych elementów, ale eksploruje obraz — zauważa różne rzeczy, zbiera je, klasyfikuje, łączy ze sobą i na tej podstawie dochodzi do własnych wyobrażeń i wniosków (Szuman, 1936/1937). Tak więc praca z obrazkiem powinna być skierowana na „wyjaśnianie” obrazka (a nie tylko proste wyliczenie przedmiotów, ich opis i nazywanie czynności ludzi), to znaczy zauważanie szczegółów, przeprowadzanie porównań, wykrywanie związków, wykrywanie głównego i istotnego tematu obrazka, czyli nadawanie tytułu. Uważa się także, że dziecko w wieku przedszkolnym rzadko osiąga umiejętności uogólniania, nazywania sytuacji przedstawionej na obrazku, ale stwarzając dzieciom okazję do oglądania obrazków, można ten cel osiągnąć (Dudzińska, red., 1976).

A zatem, celem oglądania obrazków powinno być nie tylko nauczanie obserwacji i wnikliwego poznawania tego, co **widać** na obrazku, ale przede wszystkim nauczanie konstruowania wypowiedzi jasnych i zrozumiałych, treściwych, precyzyjnych, konkretnych, na temat tego, co **dzieje się** na obrazku. W literaturze można znaleźć tezy, że obrazek spełnia swoje zadanie, gdy dziecko ma sposobność zauważyć i odkryć w nim coś jeszcze dla siebie nowego (Szuman, Dzierżanka, 1957), gdy ułatwia wyodrębnianie przedmiotów, czynności, sytuacji poprzez dokonywanie jego analizy, wpływa na rozwój pojęć, rozwija podstawowe procesy myślowe — porównywanie, analizę i syntezę, wnioskowanie i uogólnianie oraz rozwija wyobraźnię przez komponowanie brakujących fragmentów, uzupełnianie treści na zasadzie związków przyczynowo-skutkowych (Dudzińska, red., 1976).

W podnoszeniu efektywności wykorzystania obrazu/ilustracji w edukacji istotną rolę odgrywają instrukcje i zadania stawiane przed dziećmi, zachęcające do posłużenia się tzw. strategią obrazową (Jagodzińska, 1991, s. 277), np.:

- instrukcje zachęcające do wykonania czegoś, co jest pokazane na obrazku,
- instrukcje pobudzające do odszukania związków pomiędzy ilustracjami lub ilustracją a tekstem,
- instrukcje stymulujące do wytwarzania wyobrażeń na podstawie ilustracji,
- instrukcje zachęcające do samodzielnego tworzenia ilustracji, przykładowo do tekstu.

Efektywność wykorzystania obrazowych strategii do uczenia się podlega treningowi, a doskonaleniu tych umiejętności w znacznym stopniu pomaga wyprowadzanie wniosków z obrazu, interpretacja ilustracji za pomocą tekstu i tekstu za pomocą ilustracji, poszukiwanie związków między ilustracjami a wcześniej zdobytą wiedzą (Jagodzińska, 1991, s. 278). Dzięki odpowiedniemu i efektywnemu wykorzystaniu obrazów w procesie kształcenia podwyższa się sprawność operacji logicznych, ale do posługiwania się obrazami w myśleniu logicznym niezbędny jest także zasób wyobrażeń i znajomość technik przekształcania obrazów (Jagodzińska, 1991, s. 127).

W literaturze psychopedagogicznej wyróżnia się różne stadia percepcji obrazu przez jednostki. Niektórzy zauważają trzy podstawowe stadia rozumienia obrazka przez dziecko: stadium zawartości, w którym dziecko wylicza elementy zamieszczone na obrazku, stadium opisu czynności oraz stadium interpretacji, w którym dziecko jest zdolne uchwycić sens całości, cechy i stosunki zachodzące między przedmiotami i osobami (Stern, podają za: Słońska, 1977). Inni wyróżniają cztery takie stadia: stadium globalnego ujmowania treści obrazu, stadium dostrzegania i opisywania słownego czynności oraz cech przedmiotów przedstawionych na obrazie, stadium wykrywania związków przyczynowo-skutkowych między przedmiotami i charakteryzowania osób przedstawionych na obrazie, stadium rozumienia treści obrazu, charakterystyki osób, oceny moralnej i wykrywania sensu (Fleming, podają za: Stucki, 1984, s. 17). Wykorzystując w pracy z dziećmi obraz graficzny, nauczyciel powinien mieć zatem prze-myślany porządek rozpatrywania i analizy obrazka oraz pracować w następujący sposób:

- najpierw analiza, czyli omawianie, co znajduje się na obrazku,
- potem synteza, czyli określenie, co przedstawia ujęcie całości,
- na końcu interpretacja przeżyć osób i ich wypowiedzi, przyczyn i skutków przedstawionych na obrazku wydarzeń (Mórawska, Wilkova, 1965).

Szczególnie użyteczne w rozwijaniu wyobraźni i myślenia twórczego są historyjki mentalne (Kielar-Turska, 2004). Ich zrozumienie wymaga od dziecka oderwania się od spostrzeganych na obrazkach elementów i odwołania się do osobistej wiedzy o świecie, myśli, przeżyć, pragnień, oczekiwań. Na tej podstawie dziecko wypowiada się o najbardziej prawdopodobnej wewnętrznej i zewnętrznej aktywności osób prezentowanych w historyjce, przewiduje zachowania bohaterów obrazków na podstawie wyrazu ludzkich twarzy, emocji na nich wyrażonych, wyglądu i ruchów ciała.

Historyjki i opowieści obrazkowe (jako forma dydaktycznej zagadki) świetnie służą myśleniu dedukcyjnemu i dywergencyjnemu, wymagają

przemyslenia, odtworzenia oraz przetwarzania w umyśle ich treści i formy. Skłaniają do wypowiedzi wielozdaniowych — dziecko musi kierować uwagę na to, co działo się przed sytuacją przedstawioną na obrazku lub co może się wydarzyć po niej, wyprowadza wnioski na podstawie zaobserwowanych i przeanalizowanych szczegółów, tworzy subiektywne sądy na temat treści obrazków, wiąże ze sobą przyczyny ukazanych sytuacji i zjawisk, by wydedukować logicznie prawdopodobne skutki, uzasadnia swoje sądy, które poparte są intuicją (Nęcka, Orzechowski, Szymura, 2006, s. 564) lub osobistymi doświadczeniami, przeżyciami i zdobytą wcześniej wiedzą.

Na osiągnięcie wyników w rozwoju opisanych umiejętności mowy i myślenia wpływa sposób wykorzystania obrazka lub historyjki przez nauczyciela, pytania, które on zadaje, czyli umiejętność skupienia uwagi dziecka na zadaniu. Korzystnym sposobem pracy z obrazkiem jest także nadawanie mu tytułu oraz pobudzanie dziecka do formułowania pytań na temat jego treści, tworzenie, domyślanie się następstw wypadków, uogólnianie sytuacji, jej analiza czy wyciąganie wniosków, tworzenie zakończenia. **Dokładniej zapamiętywane są także obrazki niekompletne, ponieważ podlegają one bardziej intensywnemu przetwarzaniu w umyśle osoby spostrzegającej** (Nęcka, Orzechowski, Szymura, 2006, s. 280).

Uważa się także, że rysowanie obrazków i historyjek to dobry sposób, by myślenie stało się widzialne — dziecku łatwiej też zrozumieć coś, co widać (de Bono, podaję za: Fisher, 1999, s. 69) — nadzwyczajna jest bowiem zdolność małych dzieci do wytwarzania pomysłów za pomocą rysunku. Rysunki wspomagają także rozwój mowy i ekspresji werbalnej, szczególnie umiejętności opowiadania i tworzenia opowiadań, formułowania dłuższych, komunikatywnych wypowiedzi, zachęcają do aktywności werbalnej (Więckowski, 1995; Fisher, 2002). Podczas rysowania dziecko całym ciałem i umysłem stara się wyrazić własną ideę, przedmiot myśli, a także osobowość; rysunek jest też wyrazem sposobu bycia dziecka, działania i myślenia (Wallon, Cambier, Engelhart, 1993, s. 20—21). Rysunek pomaga w rozwoju zdolności, w utrwalaniu i przyswajaniu wiedzy, w zrozumieniu szczegółów, doskonaleniu zdolności obserwacyjne, wyraża i utrwała odkrycia dziecka (Wallon, Cambier, Engelhart, 1993, s. 132).

Oglądanie obrazków to dla dzieci w wieku przedszkolnym pierwszy krok do czytelnictwa (Fisher, 2002, s. 365), ponieważ wzbudza zainteresowanie treścią, a co za tym idzie, wzbudza zainteresowanie uczeniem się i samodzielną nauką. Stwarza także dziecku możliwość chwilowej ucieczki do świata fantazji i zjawisk nadprzyrodzonych, swobodnej interpretacji obserwowanych zjawisk i wydarzeń, snucia fantazji na temat, co

„mogłoby się zdarzyć” (Hurlock, 1985, s. 34). Opowiadanie dziecka jest też jedną z niewielu dziedzin twórczości, w których dziecko nie spotyka się ze społeczną krytyką lub z wyśmiewaniem, a ów brak krytyki po większa radość z własnej twórczej aktywności werbalnej.

Jednak pomoce graficzne przynoszą takie korzyści pod warunkiem przestrzegania pewnych zasad wykorzystania obrazków w metodzie zadaniowej:

- praca z obrazkiem powinna odbywać się w atmosferze w miarę poważnej i w miarę swobodnej — poprawnie wykonane zadanie nie wyklucza zabawy, żartu, śmiechu,
- ćwiczenia z obrazkami powinny być planowane zgodnie z zasadą stopniowania trudności,
- najlepszą formą podawania zadań jest takie pokierowanie myśleniem i aktywnością dziecka, by zadania były odpowiedzią na jego samodzielne pytania i poszukiwania,
- formułowane polecenia powinny być jasne i powinny uwzględniać swobodę i możliwości w wyborze drogi do celu,
- nauczyciel nie powinien narzucać dziecku swojego sposobu myślenia,
- oglądanie obrazków powinno być wsparte rozmową, która zmobilizuje do aktywności, zachęci do działania, zaspokoi potrzebę sukcesu, ukierunkuje obserwację dziecka.

Istnieje potrzeba stosowania w edukacji przedszkolnej przemyślanych i właściwie dobranych wizualnych środków dydaktycznych w formie obrazów/ilustracji oraz prowadzenia badań nad skutecznością wizualnych środków dydaktycznych, stymulujących i wspierających kreatywność dzieci w wieku przedszkolnym. Tym bardziej że najnowsze badania gotowości szkolnej dzieci 6-letnich ukazują znaczne trudności dzieci przekraczających próg szkoły w rozumieniu związków przyczynowo-skutkowych w prezentowanych historyjkach, wyróżnianiu nedorzecznosci w treści obrazka oraz w samej technice prezentacji historyjki, czyli układaniu obrazków w odpowiedniej kolejności (por.: Markowska, red., 2007).

Technika obrazków dynamicznych

Wymienione wcześniej umiejętności i kompetencje dziecko może osiągnąć za pomocą oglądania oraz analizy obrazków i ilustracji dynamicznych. Są to obrazy sytuacji — mimo pewnej stabilności spostrzeganego obrazu jego treść może się zmienić pod wpływem wyobrażeń (Młodkowski, 1998, s. 23); a także obrazki przedstawiające sceny z życia, zdarzenia, akcje, wzajemne relacje obiektów o charakterze czynnościowym.

Obrazki takie wymagają od obserwatora nie tylko opisu, ale także wyjaśnienia związków przyczynowo-skutkowych, relacji między bohaterami obrazka lub między zachowaniem bohaterów a wydarzeniami przedstawionymi na obrazku. Wymagają interpretacji, dopowiedzeń ze względu na częściową nieokreśloność lub niejednoznaczność. Dzięki takim cechom praca z obrazkiem dynamicznym stymuluje wszechstronny rozwój: obrazki te inspirują do wnikliwej obserwacji i poznawania, doskonalą procesy poznawcze i operacje umysłowe poprzez analizę i wyodrębnianie związków przestrzennych, czasowych, celu i obrazu działań, rozwijają mowę (Szuman, Dzierżanka, 1957; Baczyńska, 1985; Kielar, 1990; R. Więckowski, 1995; Węglińska, 2000).

Przykładem wykorzystania obrazów dynamicznych jako środków dydaktycznych, stymulujących wyobraźnię i myślenie twórcze dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym jest **technika obrazków dynamicznych**, opracowana przeze mnie jako element innowacji metodyczno-programowej i jeden ze środków dydaktycznych programu wychowania przedszkolnego przeznaczonego dla dzieci w wieku od 3 do 6 lat pod nazwą *Zabawy z wyobraźnią* (Płóciennik, 2005). Technika ta stała się także podstawowym elementem eksperymentu pedagogicznego — funkcjonuje ona w opisie eksperymentalnych badań własnych jako zmienna niezależna „technika obrazków dynamicznych stymulujących wyobraźnię i myślenie twórcze” (Płóciennik, 2008).

Technika obrazków dynamicznych oparta jest na zestawie 25 obrazków, których treść nie jest do końca określona. Obrazki przedstawiają sceny z życia, przedmioty, zjawiska albo pewną zagadkową akcję lub sytuację. Przedmioty i postacie na obrazkach przedstawione są zwykle w ruchu (dynamicznie), a ich prezentacji dokonano w sposób, który określa się jako „zatrzymane w kadrze”. Zabieg ten pozwala na snucie przez dziecko domysłów na temat przyczyn i skutków wydarzeń przedstawionych na obrazku oraz na dowolną, indywidualną interpretację przedstawionej sytuacji. Efektem analizy i interpretacji przez dzieci treści tych obrazków są ekspresyjne wypowiedzi, nietypowe pomysły, twórcze opowiadania, oryginalne tytuły oraz prace plastyczne lub graficzne. Elementem stymulującym aktywność dziecka jest fakt, że nie ma tu niewłaściwych i błędnych rozwiązań — każde rozwiązanie jest możliwe, istotne i dobre. Dlatego treści zaproponowanych obrazków mogą stanowić źródło twórczej inspiracji wielokierunkowej aktywności poznawczej, społecznej, działaniowej nauczycieli i dzieci.

Do zaproponowanych obrazków opracowałam następujący tok postępowania nauczyciela do inspirowania działań twórczych dziecka (por. Płóciennik, Dobrakowska, 2009):

1. Przygotowanie dziecka do działań twórczych.

2. Prezentacja obrazka o charakterze dynamicznym oraz krótki opis tego obrazka.

3. Uszczegółowienie, wzbogacenie wypowiedzi dzieci poprzez postawienie pytania, stymulującego myślenie pytajne: „Co was zastanawia, gdy patrzycie na ten obrazek? Co was dziwi?”.

4. Organizacja twórczej działalności werbalnej lub działalności plastycznej dziecka.

5. Organizacja zakończenia działań plastycznych oraz proponowanie i wybór tytułu opowiadania lub pracy plastycznej, tworzenie podpisów do ilustracji itp.

6. Prezentowanie dzieła grupy lub dzieł indywidualnych.

Opowiadanie treści obrazków i tworzenie przez dziecko opowiadań inspirowanych obrazkami czy historyjkami obrazkowymi może stanowić dla nauczyciela informację na temat opanowanego przez dziecko słownictwa, zdolności formułowania wypowiedzi, koncentracji uwagi, pamięci, a przede wszystkim na temat zrozumienia treści wizualnej przez dziecko, stopnia pobudzenia jego wyobraźni i fantazji, myślenia przyczynowo-skutkowego, zainteresowania treściami spostrzeganymi na obrazku. Może zatem stanowić skuteczne narzędzie w diagnozowaniu dojrzałości umysłowej i społecznej przedszkolaka.

Doniesienie z badań własnych

W roku szkolnym 2006/2007 przeprowadziłam w Łodzi badania pedagogiczne o charakterze eksperymentalnym, podczas których zweryfikowałam w sposób naukowy opracowaną przez siebie technikę obrazków dynamicznych. Badania te przeprowadzone zostały według planu Solomona z wykorzystaniem w preteście i postteście zadań testowych rozwijających i identyfikujących zdolności ogólne, twórcze i zaangażowanie w zadanie, zgodnie z przyjętym modelem teoretycznym badań — Trójpierścieniową Koncepcją Wybitnych Zdolności (The Three-Ring Conception of Giftedness) według koncepcji Josepha S. Renzulliego (1998; 2005, s. 256—267).

Przeprowadzone badania stały się źródłem rzetelnej wiedzy na temat możliwości stymulowania i diagnozowania przez nauczycieli edukacji przedszkolnej wybranych zdolności twórczych dziecka w starszym wieku przedszkolnym. Zdolności te, wykorzystywane podczas realizacji powierzonych zadań, niezbędne są także do wytworzenia jakościowo i ilościowo wartościowych pomysłów (werbalnych i rysunkowych).

Do potwierdzenia rzetelności i trafności badań wykorzystałam zaawansowane analizy statystyczne (test *t*-Studenta i ANOVA) oraz anali-

zy korelacji ocen zespołu sędziów kompetentnych (α Cronbacha), których dobór okazał się optymalny. Oceny sędziów wykorzystano do weryfikacji skuteczności stosowania opracowanej techniki obrazków dynamicznych poprzez ocenę jakości wytworów i porównanie jej z wynikami ilościowymi, uzyskanymi z preteście i postteście.

W analizie badań wykazałam, że opracowana przeze mnie i zastosowana w pracy z dzieckiem 5- i 6-letnim technika obrazków dynamicznych pobudziła rozwój zdolności twórczych dziecka w starszym wieku przedszkolnym poprzez zajęcia organizowane na terenie dwóch przedszkoli z częstotliwością raz w tygodniu przez pięć miesięcy. Rozwój tych zdolności przejawiał się w zwiększonej aktywności werbalnej i graficznej dzieci podczas wykonywania przez nie zadań o charakterze otwartym, dywergencyjnym, zarówno w trakcie zajęć, jak i przy wykonywaniu zadań testowych użytych do pretestu.

Po zastosowaniu techniki obrazków dynamicznych zauważalna była w badaniach posttestowych wyższa płynność ideacyjna i oryginalność dziecięcych pomysłów na tle grupy, zarówno podczas nadawania tytułów, budowania skojarzeń co do treści obrazków, wyszukiwania epitetów, analogii i porównań wyszczególnionych obiektów, jak i podczas generowania ciekawych pomysłów dotyczących uzupełniania treści obrazków o wydarzenia prawdopodobne i fantastyczne. Jednak potwierdzone także zostały doniesienia psychologów, że dziecko w tym wieku bardzo mocno związane jest z otaczającą rzeczywistością i rzadko produkuje pomysły nierealne, fantastyczne, nierzeczywiste. Bazą jego pomysłów zwykle bywa wiedza, doświadczenia oraz poznane utwory literackie i filmy.

Przeprowadzone badania potwierdziły także, że dzieci w starszym wieku przedszkolnym chętnie i z zaangażowaniem wykonują interesujące i pobudzające zadania proponowane przez nauczyciela, także w dłuższym czasie skupiają uwagę podczas analizy treści obrazków, stawiania hipotez dotyczących tego, co może znajdować się poza obrazkiem lub rozważań na temat związków przyczynowo-skutkowych między obrazkami, pod warunkiem, że dzieci zostaną pozytywnie zmotywowane atrakcyjną aktywnością.

W badaniach własnych uzyskałam naukowe potwierdzenie możliwości stymulowania i identyfikacji zdolności twórczych dziecka w starszym wieku przedszkolnym poprzez zadania o charakterze otwartym, uwzględniające grupowe uczenie się, dyskusje, prezentacje własnych wytworów, produkowanie większej liczby rozwiązań problemów dywergencyjnych. Rezultaty uzyskane przez dzieci z grup eksperymentalnych są dowodem na efektywność ćwiczeń wykorzystanych podczas zajęć eksperymentalnych. Naukowa weryfikacja potwierdziła moje wcześniejsze obserwacje dotyczące efektów własnej pracy dydaktycznej w przedszkolu podczas wieloletniej praktyki pedagogicznej.

Zadania testowe były naturalne i angażujące, spotkały się z zainteresowaniem dzieci uczestniczących w badaniach. Zadania dostosowano do poziomu rozwoju i możliwości dzieci w starszym wieku przedszkolnym, co podniosło dziecięcą motywację do działania, zaangażowanie w wykonywanie zaproponowanych zadań. Zainteresowanie dzieci zadaniami testowymi może sugerować, że były to formy nowe i ciekawe dla dzieci. Można z tego wnioskować, że w przedszkolach masowych nie są to formy zbyt często stosowane, być może z tego powodu, że wymagają one od nauczyciela wprowadzenia zasad indywidualizacji oddziaływań, stopniowania trudności i przeznaczenia większej ilości czasu na rozmowy z każdym dzieckiem. Zgodnie z zaleceniami Edwarda Nęcki (1994), zadania, w których realizacji uczestniczyły dzieci, były dla nich atrakcyjne, wymagały aktywności, inicjatywy i wyobraźni, ale przy tym były na tyle łatwe, że nie powodowały poczucia niekompetencji, beznadziejności czy frustracji. Zadania przynosiły dzieciom radość z podejmowanej aktywności, były angażujące i pozytywnie motywujące.

Zajęcia eksperymentalne i zadania testowe pobudzały uczestników do podawania trudniejszych wypowiedzi, co podniosło także jakość wytworów (wyższe oceny sędziów kompetentnych przy ocenie giętkości myślenia); stymulowały do zadawania pytań i udzielania odpowiedzi. Poza tym dotyczyły takich umiejętności poznawczych, jak: koncentracja uwagi na dostępnej informacji, zapamiętywanie i odtwarzanie informacji, analiza posiadanej informacji, wytwarzanie nowej informacji na podstawie informacji posiadanej. Dzięki temu zadania te pobudzały dziecko do przetwarzania informacji poprzez jej pozyskiwanie, przechowywanie, porządkowanie i wykorzystanie.

Podczas zajęć eksperymentalnych dzieci miały także możliwość spostrzegania podobieństw między oglądanymi i rysowanymi obrazami a informacjami znajdującymi się w ich pamięci i wyobraźni. Dzięki podejściu emocjonalnemu spostrzegane i wyobrażane obrazy były znacznie żywsze, bardziej dynamiczne. Pozytywne pobudzenie spowodowało, że skojarzenia były łatwiej dostępne. Zajęcia umożliwiały więc doskonalenie procesu werbalizacji spostrzeżeń na podstawie łączenia słów i mowy w percepcję treści obrazowych. Z kolei dobrze rozwinięty analizator wzrokowy niejednokrotnie był podstawą rozwoju zdolności rysunkowych. Można zatem stwierdzić, iż badania potwierdziły tezę, że proces twórczy nie jest jedynie uzewnętrznieniem zdolności twórczych jednostki, lecz także procesem jej uczenia się, zdobywania kompetencji w działaniu (Stasiakiewicz, 2004), również w innych obszarach i na innych polach.

Jednak analiza i opis przeprowadzonych badań wskazują także na spójność w zakresie powiązania teorii z praktyką. Trójpięścienny model zdolności J. Renzulliego sprawdził się w przypadku identyfikacji i sty-

mulacji obserwowalnych zdolności poznawczych dzieci w starszym wieku przedszkolnym, ponieważ ujmuje on diagnozę i rozwój inteligencji czy zdolności specjalnych (m.in.: logicznego rozumowania, rozumienia pojęć, implikacji i relacji, dobrego wykorzystania słownictwa, tempa i organizacji pracy), zdolności do angażowania się w zadanie (m.in.: samodzielności, zdolności do długiej koncentracji, pasji, poświęcania zadaniom więcej czasu niż jest to wymagane) oraz twórczości (m.in.: wyobraźni i fantazji, zdolności do wymyślania wielu rozwiązań, oryginalności wypowiedzi i wytworów, zdolności do ryzyka poznawczego).

Model ten jest również optymalny i skuteczny w przypadku integracji dwóch sposobów stymulowania zachowań twórczych: procesualnego i strukturalnego (Stasiakiewicz, 2004, s. 171). Uaktywnienie oraz rozwijanie podczas własnej aktywności potencjalnych zdolności twórczych oparte jest bowiem na stopniowym osiąganiu przez dziecko coraz wyższego poziomu zdolności w zakresie giętkości, oryginalności i płynności myślenia, wyobraźni, wrażliwości percepcyjnej i emocjonalnej.

Badania potwierdziły także założenia J. Renzulliego głoszące, że zdolności twórcze powinny być rozwijane i diagnozowane u wszystkich uczniów, ponieważ ujawnienie potencjalnych zdolności i uaktywnienie ich możliwe jest tylko przy pobudzeniu tych zdolności zgodnie z dynamiką ich rozwoju na różnych polach i w różnych obszarach podejmowanej aktywności. Poza tym badania potwierdziły zależność myślenia dywergencyjnego od innych zdolności i motywacji — ich rozwój następuje poprzez stosowanie różnorodnych oraz zróżnicowanych metod uczenia się problemowego i heurystycznego, które sprzyjają integracji, a także rozwijaniu wszystkich procesów i mechanizmów poznawczych na fundamencie motywacji do działania.

Przeprowadzone badania potwierdzają wyniki innych badań:

1. Marca Runco (2005) w zakresie skuteczności treningu twórczości w celu zwiększenia płynności ideacyjnej, czyli ilości pomysłów.

2. Teresy Amabile (1996) w zakresie skuteczności integracji szeroko rozumianych zdolności twórczych i warunków środowiskowych dla podnoszenia jakości wytworów.

3. Nikołaja N. Poddjakowa (1983) i Lwa Wygotskiego (1989) w zakresie skuteczności warunków środowiskowych stymulacji myślenia w odniesieniu do dzieci w wieku przedszkolnym.

4. Wiesławy Limont (1996, s. 144—145) w zakresie podnoszenia rezultatów myślenia „obrazowo-wizualnego” poprzez integrację systemów wyobrażeniowego i werbalnego podczas przeprowadzanych testów.

5. Witolda Ligęzy (2000, 2003) w zakresie skuteczności treningu twórczości w odniesieniu do kompetencji twórczych nabywanych przez dzieci w wieku przedszkolnym w toku uczenia się.

6. Ireny Adamek (1989) w zakresie doboru warunków uczenia się dziecka do określonych czy zaplanowanych przez nauczyciela edukacji elementarnej celów i zadań oraz sposobów kierowania pracą uczniów i ich aktywizowania.

Przeprowadzone przeze mnie badania potwierdziły rolę doświadczenia indywidualnego, edukacji i kultury w rozwoju poznawczym. Uzasadniły także tezę, że rozwijanie twórczości potencjalnej jest stosunkowo łatwe w przypadku użycia technik heurystycznych, zadawania pytań, pobudzania ciekawości poznawczej oraz dokonywania skojarzeń (por. Szmidt, 2003). Dziecięcy umysł stymulowany przekształceniami idei, pomysłów i obrazów, rozpatrywaniem problemów z różnych perspektyw, bawieniem się pojęciami, informacjami oraz wymyślaniem rzeczy nowych i niezwykłych doskonalił się i rozwijał w toku zajęć eksperymentalnych, szczególnie w zakresie zdolności dostrzegania powiązań, rozumienia ukrytych znaczeń, rozumowania z użyciem myślenia indukcyjnego, dedukcyjnego i dywergencyjnego.

Biorąc pod uwagę uzyskane w przeprowadzonych badaniach pedagogicznych wyniki, uważam za konieczne wskazanie pewnych dyrektyw pedagogicznych, które są istotne z punktu widzenia pedagogiki przedszkolnej i pedagogiki twórczości. Oto one:

- podstawą wychowania do twórczego stylu życia już na poziomie przedszkola jest kultywowanie twórczej atmosfery poprzez uznanie dla twórczych pomysłów dzieci i nauczyciela,
- niezbędne jest pobudzanie i wspomaganie aktywności twórczej dziecka nie tylko poprzez plastykę, dramę, improwizowanie i ekspresję dziecka, ale także poprzez takie działania umysłowe, jak: przypuszczanie, domyślanie się, abstrahowanie, dokonywanie analogii czy metaforyzowanie oraz zachęcanie do projektowania, modyfikowania, przekształcania przedmiotów, obiektów, maszyn,
- stosowanie metod i form wspomagających rozwój i doskonalenie dziecięcego rozumowania, również z wykorzystaniem przewidywania i domyślania się, stawiania pytań, przekształceń, projektowania, metaforyzowania itp.,
- wyposażanie młodych twórców w odpowiedni warsztat, m.in. z zakresu technik rozwiązywania problemów, wspieranie ich twórczego myślenia, szczególnie poprzez zadania o charakterze otwartym, oraz stosowanie różnorodnych sposobów postępowania,
- angażowanie dziecka w proces tworzenia, pobudzanie jego zainteresowania, motywacji wewnętrznej pomaga w znoszeniu barier i przeszkód, jakie dziecko napotyka w procesie twórczym, oraz zachęca je do prezentacji przed innymi własnych pomysłów i wytworów,
- rozwijanie myślenia dywergencyjnego dziecka możliwe jest poprzez pobudzanie i rozwijanie umiejętności dokonywania przez dziecko sko-

- jarzeń na temat ludzi, przedmiotów, zjawisk i obrazów oraz rozwijanie i utrwalanie umiejętności stawiania pytań i dziwienia się,
- zachęcanie dziecka do manipulowania pojęciami, pomysłami, materiałem, obrazami, przedmiotami, ideami rozwija i podkreśla tolerancyjny stosunek do nowych idei i pojęć,
 - zachęcanie dziecka do bycia oryginalnym i poszukiwania takich pomysłów, których nie wymyślił żaden kolega z grupy, pomaga nauczycielowi identyfikować zdolności twórcze dziecka, by w sposób świadomy stymulować rozwój jego umiejętności, kompetencji.

Dyrektywy te w sposób bardzo szczegółowy i czytelny wskazują nauczycielom sposoby pracy z dzieckiem w wieku przedszkolnym. Jednocześnie wyznaczają możliwości stymulowania rozwoju twórczości dziecka przy wykorzystaniu ogólnie dostępnych środków dydaktycznych oraz materiałów metodycznych.

Bibliografia

- Adamek I., 1989: *Umiejętności dydaktyczne nauczycieli klas I—III szkoły podstawowej*. Kraków.
- Amabile T.M., 1996: *Creativity in Context. Update to the Social Psychology of Creativity*. Boulder.
- Baczyńska H., 1985: *Metodyka języka polskiego w klasach I—III szkoły podstawowej*. Warszawa.
- Białołęcka H., Dunin-Wąsowicz M., 1982: *Pomoce graficzne w przedszkolu*. Warszawa.
- Davis G.A., 2006: *Gifted Children. Gifted Education: A Handbook for Teachers and Parents*. Scottsdale, AZ.
- Dobrołowicz W., 1995: *Psychodydaktyka kreatywności*. Warszawa.
- Dudzińska I., red., 1976: *Metodyka wychowania w przedszkolu*. Cz. 2. Warszawa.
- Fisher R., 1999: *Uczymy, jak myśleć*. Tłum. K. Kruszewski. Warszawa.
- Fisher R., 2002: *Lepszy start. Zapewnij swemu dziecku lepszy start*. Tłum. J. Kubiak. Poznań.
- Graczyk A., 2003: *Ideologia, Mít, Fotografia. Casus „National Geographic Magazine”*. W: *Obrazy w działaniu. Studia z socjologii i antropologii obrazu*. Red. K. Olechnicki. Toruń.
- Hurlock E., 1985: *Rozwój dziecka*. T. 2. Wyd. 3. zm. Warszawa.
- Jagodzińska M., 1988: *Pamięć obrazów*. „Psychologia Wychowawcza”, nr 2.
- Jagodzińska M., 1991: *Obraz w procesach poznania i uczenia się*. Warszawa.
- Karwowski M., red., 2006: *Identyfikacja potencjału twórczego. Teoria — metodologia — diagnostyka*. Warszawa.
- Kielar M., 1990: *Orientacja w przyczynowo-skutkowych powiązaniach zjawisk*. „Wychowanie w Przedszkolu”, nr 6.

- Kielar-Turska M., 1992: *Jak pomagać dziecku w poznawaniu świata*. Warszawa.
- Kielar-Turska M., 2004: *Jak dziecko interpretuje zachowania własne i innych*. „Wychowanie w Przedszkolu”, nr 10.
- Kielar-Turska M., 2005: *O dziecięcej wyobraźni*. „Wychowanie w Przedszkolu”, nr 9.
- Kubicka D., 2003: *Twórcze działanie dziecka w sytuacji zabawowo-zadaniowej*. Kraków.
- Leszczyński G., 2005: *Językowy obraz świata dziecka*. „Wychowanie w Przedszkolu”, nr 10.
- Ligęza W., 2000: *Stymulowanie twórczego rozwoju dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym poprzez pracę w małych grupach twórczych*. W: *Wspomaganie rozwoju. Psychostymulacja. Psychokorekcja*. Red. B. Kaja. T. 2. Bydgoszcz.
- Ligęza W., 2003: *Model rozwijania kompetencji kreatywnej u dzieci od 3 roku życia*. W: *Dydaktyka twórczości*. Red. K.J. Szmida. Kraków.
- Limont W., 1996: *Analiza wybranych mechanizmów wyobraźni twórczej*. Toruń.
- Limont W., 2005: *Eksperymentalne badania wyobraźni twórczej*. W: *Psychologia zdolności*. Red. A. Sękowski. Warszawa.
- Łada-Grodzicka A. et al., 2001: *ABC... Program wychowania przedszkolnego XXI wieku*. Warszawa (DKW—4013-1/00).
- Markowska M., red., 2007: *Sześciolatki w Polsce. Województwo łódzkie. Raport z badań 2006*. Kielce. Tryb dostępu: <http://www.6latki.com.pl/pdf/konf/łodzkie.pdf>. Data dostępu: 1 marca 2011 r.
- Maruszewski T., 2002: *Psychologia poznania*. Gdańsk.
- Matczak A., 1994: *Diagnoza intelektu*. Warszawa.
- Matczak A., 2003: *Zarys psychologii rozwoju. Podręcznik dla nauczycieli*. Warszawa.
- Młodkowski J., 1998: *Aktywność wizualna człowieka*. Warszawa.
- Mórawska Z., Wilkowska A., 1965: *Kształcenie języka dzieci w klasach 1—4*. Warszawa.
- Nęcka E., 1994: *TroP... Twórcze rozwiązywanie problemów*. Kraków.
- Nęcka E., 1999: *Proces twórczy i jego ograniczenia*. Kraków.
- Nęcka E., 2005: *Psychologia twórczości*. Gdańsk.
- Nęcka E. et al., 2005: *Trening twórczości*. Gdańsk.
- Nęcka E., Orzechowski J., Szymura B., 2006: *Psychologia poznawcza*. Warszawa.
- Okoń W., 1996: *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa.
- Olechnicki K., red., 2003: *Obrazy w działaniu — obrazy w badaniu*. W: *Obrazy w działaniu. Studia z socjologii i antropologii obrazu*. Red. K. Olechnicki. Toruń.
- Płóciennik E., 2005: *Zabawy z wyobraźnią. Program wychowania do twórczości w edukacji przedszkolnej. Innowacja o charakterze programowo-metodycznym*. Materiały niepublikowane na prawach autorskich. Przedszkole Miejskie nr 118. Łódź.
- Płóciennik E., 2008: *Stymulowanie zdolności twórczych dzieci w starszym wieku przedszkolnym za pomocą techniki obrazków dynamicznych*. Praca doktorska napisana pod kierunkiem prof. dr. hab. K.J. Szmida. Uniwersytet Łódzki. Wydział Nauk o Wychowaniu. Zakład Pedagogiki Twórczości. Maszynopis.
- Płóciennik E., Dobrakowska A., 2009: *Zabawy z wyobraźnią. Scenariusze i obrazki o charakterze dynamicznym rozwijające wyobraźnię i myślenie twórcze dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*. Łódź.
- Poddjakow N.N., 1983: *Myślenie przedszkolaka*. Tłum. M. Kielar. Warszawa.
- Przetacznik-Gierowska M., Makiełło-Jarża G., 1992: *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*. Warszawa.

- Renzulli J.S., 1998: *The Three-Ring Conception of Giftedness*. In: *Nurturing the gifts and talents of primary grade students*. Eds. S.M. Baum, S.M. Reis, L.R. Maxfield. Mansfield Center, CT.
- Renzulli J.S., 2005: *The Three-Ring Conception of Giftedness. A Developmental Model for Promoting Creative Productivity*. In: *Conceptions of giftedness*. Eds. R.J. Sternberg, J.E. Davidson. New York.
- Runco M.A., 2005: *Creative Giftedness*. In: *Conceptions of giftedness*. Eds. R.J. Sternberg, J.E. Davidson. New York.
- Rytłowa J., 1967: *Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu w klasach I—IV szkoły podstawowej*. Warszawa.
- Słońska I., 1977: *Psychologiczne problemy ilustracji dla dzieci*. Wyd. 2. Warszawa.
- Smykowski B., 2004: *Wiek przedszkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać*. W: *Psychologiczne portrety człowieka*. Red. A.I. Brzezińska. Gdańsk.
- Stasiakiewicz M., 2004: *Proces twórczy jako zdobywanie kompetencji działania. W: Twórczość w teorii i praktyce*. Red. S. Popek. Lublin.
- Stucki E., 1984: *Techniczne środki dydaktyczne w pracy przedszkola*. Warszawa.
- Szmidt K.J., 2001: *Twórczość i pomoc w tworzeniu w perspektywie pedagogiki społecznej*. Łódź.
- Szmidt K.J., 2003: *Czy twórczość można zmierzyć? Spory wokół psychometrycznych metod badania twórczości*. W: *Twórczość — wyzwanie XXI wieku*. Red. E. Dombrowska, A. Niedźwiecka. Kraków.
- Szmidt K.J., 2007: *Pedagogika twórczości*. Gdańsk.
- Szuman S., 1936/1937: *Jak dzieci oglądają obrazki i co one im dają*. „Przedszkole”, nr 4/5.
- Szuman S., 1951: *Ilustracja w książkach dla dzieci i młodzieży*. Kraków.
- Szuman S., Dzierżanka A., 1957: *Rozwój umiejętności opisywania i wyjaśniania przez dzieci splotu zdarzeń przedstawionego na obrazku*. „Zeszyty Naukowe UJ. Psychologia i Pedagogika”, z. 1.
- Uszyńska-Jarmoc J., 2003: *Twórcza aktywność dziecka. Teoria — rzeczywistość — perspektywy rozwoju*. Białystok.
- Uszyńska-Jarmoc J., 2005: *Od spontanicznej twórczości dziecka przez edukację kreatywną do samorealizacji*. W: *Edukacja kreatywna*. Red. E. Zwolińska. Bydgoszcz.
- Wallon P., Cambier A., Engelhart D., 1993: *Rysunek dziecka*. Tłum. R. Gałkowski. Warszawa.
- Waloszek D., 1995: *Środki edukacji dzieci*. „Wychowanie Przedszkolne”, nr 9.
- Węglińska M., 2000: *Jak pracować z obrazkiem*. Kraków.
- Więckowski R., 1995: *Pedagogika wczesnoszkolna*. Warszawa.
- Wilgocka-Okoń B., 2003: *Gotowość szkolna dzieci sześciolatków*. Warszawa.
- Wojnar I., 2000: *Humanistyczne intencje edukacji*. Warszawa.
- Wygotski L.S., 1989: *Myślenie i mowa*. Warszawa.