

# Gabriela Kapica

---

## Istota i wartości rozrywek umysłowych w świadomości nauczycieli klas początkowych

---

Kultura i Edukacja nr 1, 73-90

---

2005

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](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.



*Gabriela Kapica*

## **ISTOTA I WARTOŚCI ROZRYWEK UMYSŁOWYCH W ŚWIADOMOŚCI NAUCZYCIELI KLAS POCZĄTKOWYCH**

---

### **1. Wprowadzenie**

Zagadnienie wykorzystania rozrywek umysłowych w edukacji wczesnoszkolnej, jak dotąd, nie znalazło w literaturze pedagogicznej dokładnego i wyczerpującego opracowania, mimo iż są one szeroko propagowane i zalecane przez specjalistów tego szczebla kształcenia oraz masowo stosowane przez niemal wszystkich nauczycieli. I choć walory edukacyjne zagadek są znane od dawna, jednak w praktyce szkolnej nie zawsze bywają doceniane. Dlatego też rzadko nadaje im się odpowiednią rangę. Lekceważone są ich liczne wartości natury dydaktyczno-wychowawczej, czego dowodem może być uporczywe faworyzowanie wciąż tych samych odmian zagadek, banalnie łatwych, opartych na spowszedniałych, prostych, bezproblemowych schematach. Prowadzi to wprost do ignorowania możliwości intelektualnych młodszych uczniów (głównie w zakresie samodzielnego generowania przez nich pomysłów zagadek), do nudy oraz degradacji walorów, jakie kryje w sobie wysiłek myślowy. Jest on nieporównywalnie niższy od tego, który mogliby wydać, obcując z zagadkami o odpowiednim stopniu trudności, dostosowanymi do ich potrzeb oraz możliwości.

Problematyka dziecięcej enigmistyki (z łac. *aenigma* – zagadka, *enigmat* – rzecz tajemnicza), obejmująca zagadnienia rozwiązywania oraz komponowania różnorodnych zagadek, wymaga zatem dalszych, pogłębionych oraz wielokierunkowych badań. Opublikowana dwukrotnie monografia poświęcona rozrywkom umysłowym<sup>1</sup> pełniła rolę przewodnika metodycznego, którego celem było wzbogacenie wiedzy nauczycieli klas początkowych na temat zagadek i ich wykorzystania w edukacji wczesnoskol-

---

<sup>1</sup> G. Kapica, *Rozrywki umysłowe w nauczaniu początkowym*, Warszawa 1986, 1980.

nej. Zawarta tam skromna część teoretyczna znalazła swe rozszerzenie w szkicu, który stanowił próbę w miarę całościowego, systemowego, choć syntetycznego ujęcia zagadnienia dziecięcej enigmistyki – z uwzględnieniem jego złożoności, wielowarstwowości, z odwołaniem się do wielu dyscyplin oraz subdyscyplin naukowych takich jak psychologia, dydaktyka, lingwistyka, socjolingwistyka, psychodydaktyka twórczości czy też inwetyka<sup>2</sup>. Ukazanie istoty i specyfiki tak swoistego, niekonwencjonalnego fenomenu, jakim jest zagadka, miało na celu przekonanie Czytelnika, że zasługuje ona ze strony pedagogiki w ogóle, a edukacji wczesnoszkolnej w szczególności, na dużo większą uwagę, niż tylko na czysto instrumentalne traktowanie.

Postrzegane przez nas od wielu lat różnice pomiędzy teorią a praktyką na polu dziecięcej enigmistyki skłoniły nas do podjęcia szerszych badań. W ich toku pojawiła się hipoteza wskazująca na dość ubogi i nie zawsze odpowiednio uporządkowany zasób wiedzy nauczycieli klas początkowych o naturze zagadek oraz braku przekonania co do ich rzeczywistych walorów edukacyjnych. Dążenie do potwierdzenia bądź odrzucenia tego przypuszczenia zaowocowało badaniami, których przedmiotem uczyniono nauczycielskie opinie o rozrywkach umysłowych. Omówienia rezultatów tych badań, z konieczności zwięzłego, dokonał w niniejszej publikacji.

\*

Na percepcję, traktowaną jako proces poznawczy, składają się dwa odrębne procesy orientacyjne. *Jeden polega na wyuczaniu się, nabywaniu konkretnego doświadczenia, drugi – na czynnym dochodzeniu do wiedzy o tym, co możemy dostrzec*<sup>3</sup>.

Tak więc wynikiem pierwszego procesu jest posiadana przez nas reprezentacja, odzwierciedlenie świata, nie zawsze zresztą wierne i dokładne. Natomiast rezultat drugiego stanowi rozumienie, dostrzeganie cech istotnych, zdolność interpretacji, znajdowanie nowych zastosowań. Poznawania prowadzącego do rozumienia trzeba się uczyć. Nasza biegłość w tym zakresie zależy od poziomu posiadanego wykształcenia, jest też funkcją nieustannego treningu intelektualnego. *Poprzestanie na wiedzy nabytej biernie, niepoddawanie jej własnej obróbce intelektualnej, niedopasowywanie jej do tego, co już się wie, nietraktowanie jej jako nowej części samego siebie jest błędem sztuki*<sup>4</sup>.

Sformułowane przez nas cele oraz problemy badawcze odnosiły się do głębszej warstwy zagadnień dziecięcej enigmistyki. Polegały bowiem na konieczności dokonania ich interpretacji oraz oceny. Wymagały namysłu, pogłębionej analizy i refleksji w celu skonkretyzowania oraz wyartykułowania swego osobistego stosunku do zaproponowanych tez, w których zawarte zostały – prawdziwe bądź celowo błędnie sformułowane – sądy o istocie oraz o wartościach zagadek. Respondenci, zgodnie z posiadaną

<sup>2</sup> G. Kapica, *Zarys teorii dziecięcej enigmistyki*, „Edukacja” 2001, nr 3.

<sup>3</sup> K. Obuchowski, *Galaktyka potrzeb. Psychologia dążeń ludzkich*, Poznań 2000, s. 171–193.

<sup>4</sup> Ibidem, s. 185.

wiedzą i swymi przekonaniem, wybierali jedną z trzech kategorii odpowiedzi wyrażających akceptację, odrzucenie, względnie niepewność i niezdecydowanie.

Zaprogramowana w taki sposób sytuacja badawcza zmuszała zatem nauczycieli do zaprezentowania – poprzez intuicję bądź aktywność intelektualną – własnej koncepcji rozumienia najistotniejszych problemów składowych dziecięcej enigmistyki.

## 2. Problematyka i organizacja badań

Celem głównym badań było prześledzenie procesu kształtowania się opinii nauczycieli klas początkowych (z uwzględnieniem poziomu ich wykształcenia) na temat natury zagadek oraz wartości dydaktyczno-wychowawczych, jakie niosą czynności ich rozwiązywania i konstruowania przez dzieci w młodszym wieku szkolnym.

Problemy badawcze zawarto w następujących pytaniach:

1. Czy w świadomości nauczycieli dominuje przeświadczenie o ludycznym charakterze rozrywek umysłowych, czy dostrzegają oni także ich naturę problemową, sprzyjającą rozwijaniu kreatywnego myślenia uczniów?
2. Czy w opiniach nauczycieli uwidacznia się ich wiedza na temat językowej proweniencji zagadek oraz przekonanie o ich służebnej roli wobec procesu doskonalenia kompetencji językowych uczniów?
3. Czy respondenci skłonni są przyznać rozrywkom umysłowym funkcję wspomagającą w stosunku do propedeutycznej aktywności samokształceniowej?
4. W jakim zakresie, zdaniem badanych, czynności rozwiązywania oraz konstruowania zagadek przyczyniają się do kształtowania sfery aksjonormatywnej uczniów?

Badania zostały przeprowadzone w roku szkolnym 2000/2001 oraz 2001/2002. Wzięło w nich udział 511 nauczycieli klas I–III (w tym 7 mężczyzn), zatrudnionych w szkołach podstawowych położonych w makroregionie południowym (województwa dolnośląskie, opolskie i śląskie) w trzech różnych środowiskach: małomiasteczkowym (37,0%), wielkomiejskim (32,0%) oraz wiejskim (31,0%). Wśród badanych przeważały osoby w średnim wieku (30–35 lat) ze stażem około 15 lat (68,0%). Pozostała część reprezentowała grupę młodych nauczycieli w wieku 22–30 lat (20,0%) oraz starszych, z dłuższym stażem (12,0%).

Poziom wykształcenia nauczycieli przedstawiał się następująco:

- wykształcenie średnie lub SN – 162 osoby (31,7%),
- licencjat – 155 osób (30,3%),
- wyższe magisterskie – 194 osoby (38,0%).

Wszyscy nauczyciele, bez względu na poziom wykształcenia, mieli wymagane kwalifikacje specjalnościowe, upoważniające do pracy na szczeblu edukacji wczesnoszkolnej, zaś 51 osób (10,0%) legitymowało się I stopniem specjalizacji zawodowej. Aż 69,0% spośród nich posiadało dodatkowe kwalifikacje, nabyte w ramach studiów podyplo-

mowych bądź kursów specjalistycznych. Najczęściej było to: wychowanie przedszkolne, terapia pedagogiczna, a także przygotowanie informatyczne, logopedia, wychowanie muzyczne, wychowanie plastyczne, język obcy oraz nauczanie blokowe w zakresie edukacji humanistycznej. Tę ostatnią specjalność wiele osób zdobyło „na wszelki wypadek”, gdyby z racji trwającej reformy systemu oświatowego bądź niżu demograficznego doszło do zwolnienia z pracy.

Wiodącą metodą zastosowaną w badaniach był sondaż diagnostyczny, w obrębie którego wykorzystano dwie techniki: ankietowanie nauczycieli oraz swobodną rozmowę z nimi. Główne narzędzie badawcze stanowił kwestionariusz ankiety, specjalnie skonstruowany dla celów niniejszych badań. Składał się on z 20 tez, określających szczegółowo najistotniejsze cechy zagadek, ich edukacyjne walory oraz przydatność w procesie kształcenia i wychowania młodszych uczniów. Wypełnienie kwestionariusza polegało na wybraniu jednej z trzech następujących odpowiedzi:

1 – zgadzam się; 2 – nie zgadzam się; 3 – nie jestem pewny.

Scharakteryzowane wyżej postępowanie badawcze posiadało charakter diagnostyczny. Ich cel i zakres wynikał z przesłanki o ubogim i nie zawsze usystematyzowanym zasobie nauczycielskiej wiedzy o rozrywkach umysłowych, co – naszym zdaniem – zdaje się być przyczyną ich niedoceniań oraz niezbyt racjonalnego wykorzystywania w edukacji wczesnoszkolnej. Opinię tę sformułowaliśmy w toku badań prowadzonych na długo przed wprowadzeniem do klas początkowych kształcenia zintegrowanego oraz w pierwszych latach jego wdrażania.

Obejmowały one:

- nadzór nad eksperymentem pedagogicznym prowadzonym w roku szkolnym 1998/99 w ramach seminarium magisterskiego<sup>5</sup>;
- obserwację przebiegu hospitowanych zajęć w klasach I–III prowadzonych przez nauczycieli i studentów;
- analizę scenariuszy zajęć znajdujących się w różnorodnych poradnikach, w czasopiśmie pedagogicznych i innych materiałach metodycznych, dostarczających nauczycielom tego szczebla kształcenia pomysłów do realizacji programu nauczania;
- analizę podręczników szkolnych dla klas I–III oraz zeszytów ćwiczeń dla uczniów;
- swobodną rozmowę z nauczycielami klas początkowych podczas formalnych i nieformalnych spotkań, np. w ramach konferencji metodycznych, warsztatów, kursów, hospitacji studenckich praktyk śródrocznych i terenowych itp.

---

<sup>5</sup> U. Jankowska, *Rozrywki umysłowe w rozwijaniu kreatywności językowej młodszych uczniów*; G. Piątkowska, *Rozrywki umysłowe w rozwijaniu kreatywności językowej młodszych uczniów*; M. Połomska, *Rozrywki umysłowe w rozwijaniu kreatywności językowej młodszych uczniów* – niepublikowane prace magisterskie napisane w Uniwersytecie Opolskim w roku 1999 pod kierunkiem autorki artykułu.

Sformułowane wyżej przypuszczenie w znacznej mierze potwierdziło się, na co wskazuje interpretacja przez respondentów też zestawionych w kwestionariuszu ankiety. Rezultaty tej interpretacji poddane zostały dokładniejszej analizie ilościowej i jakościowej w dalszej części publikacji.

### 3. Rozrywki umysłowe w świetle opinii nauczycieli

Przed przystąpieniem do prezentacji oraz omówienia rezultatów badań na temat postrzegania istoty oraz walorów rozrywek umysłowych przez nauczycieli klas początkowych należy zaznaczyć, iż zebrane od nich opinie przeanalizowaliśmy w zależności od poziomu wykształcenia. W wielu wypadkach okazał się on czynnikiem różnicującym zapatrywania badanych na interesujące nas problemy.

Rozważania rozpoczynamy analizą danych odnoszących się do nauczycielskiej oceny edukacyjnych wartości rozrywek umysłowych – w ujęciu globalnym. W tezie, do której ustosunkowywali się badani (zgadzam się, nie zgadzam się, nie jestem pewna/y) zagadki określone zostały mianem komunikatów edukacyjnych, poprzez które możliwe jest stymulowanie wielostronnego rozwoju osobowości wychowanków.

#### 3.1. Edukacyjne walory zagadek w opinii respondentów

Teza: *Zagadki to komunikaty edukacyjne umożliwiające wielostronne kształtowanie osobowości uczniów*

**Tabela 1. Opinie nauczycieli o walorach zagadek – ujęcie globalne (dane w %)**

Lp.	Poziom wykształcenia	1	2	3	Razem
1.	średnie, SN	67,9	7,1	25,3	100,0
2.	licencjat	61,9	8,4	29,7	100,0
3.	wyższe	63,9	11,3	24,8	100,0
Razem		64,7	8,5	26,8	100,0

Objaśnienia:

1 – zgadzam się; 2 – nie zgadzam się; 3 – nie jestem pewna/y.

Dość niski odsetek odpowiedzi potwierdzających sformułowaną wyżej tezę może świadczyć o braku pełnej orientacji nauczycieli co do wartości rozrywek umysłowych. W świetle tych danych niezrozumiały wydaje się fakt, że zagadki są stale obecne w ich codziennej pracy (niemal w każdym konspekcie, scenariuszu, nie mówiąc o podręcznikach i uczniowskich zeszytach ćwiczeń), podczas gdy tej ich praktyce nie towarzyszy odpowiednia świadomość pedagogiczna. Prawdopodobnie zagadki są dla wielu nauczycieli jedynie niewiele znaczącym incydentem, doraźnie stosowanym przerywni-

kiem, czymś w rodzaju pomostu w przechodzeniu do kolejnych faz zajęć, a więc jakby przysłowiowym uprawianiem sztuki dla sztuki. Uzyskane od nauczycieli opinie tłumaczą nam także, przynajmniej częściowo, brak troski nauczycieli o odpowiedni stopień trudności wykorzystywanych zagadek. W przeciwnym razie byłyby one starannie dopasowywane do wieku i możliwości uczniów, do ich potencjału intelektualnego. A tak – zamiast frapować, niosą nudę i zubożenie.

Obserwowane na co dzień uporczywe faworyzowanie w podręcznikach oraz scenariuszach zajęć wciąż takich samych rodzajów zagadek, banalnie łatwych, o niskim stopniu trudności, opartych na najprostszych algorytmach i „ograniczonych” schematach (najczęściej logogryfów z „nieśmiertelną” instrukcją: „wpisz poziomo, a rozwiązanie wyjdzie ci pionowo”), z dziecinnie łatwymi określeniami poszukiwanych wyrazów, nie stymuluje myślenia współczesnego dziecka otoczonego wirtualną rzeczywistością. Wątpliwe jest więc, czy zagadki w takiej postaci można zaliczyć do problemów dydaktycznych na miarę XXI wieku. *Jeśli coś jest zbyt proste, jest to obraza dla rozumu. Wszystko powinno być choć cokolwiek złożone i prowokująco niejednoznaczne, aby rzeczywistość nie nużyła nas swą monotonią i nie usypiała naszych władz umysłowych*<sup>6</sup>. Zapominanie o tej zasadzie prowadzi do infantylizmu i „zabijania” u uczniów motywacji do nauki. A jak wiadomo, dzieci frapują i fascynują rzeczy prawdziwie tajemnicze, zagadkowe, a reakcją na to, co dobrze znane i „oklepane” – jest po prostu obojętność i niechęć do wysiłku intelektualnego oraz twórczego myślenia. Warto przypomnieć, że *przyczyną znużenia oraz zmęczenia uczniów w trakcie zajęć jest nie tylko nadmiar wysiłku, ale i nuda, wynikająca z braku wysiłku umysłowego*<sup>7</sup>.

Niejednokrotnie zaobserwować możemy, jak wraz z upływem czasu maleje u dzieci motywacja do nauki, pracują w znużeniu, bez radości tworzenia, pod przymusem, nieraz w lęku, pod presją, a czynności wykonują nierzadko mechanicznie i bezmyślnie. Po przekroczeniu progu szkoły na początku edukacji „dzieci tryskają energią... Tyle w nich życia i tyle światła... Na twarzach maluje się głód wiedzy... Poruszają się ze swobodą, chętnie eksperymentują, mają zaufanie do własnego rozumu... Po czasie milknie gwar, niknie głód, dzieci zamykają się, giną marzenia. Ich prawdziwą osobowość przysypuje lawina popiołów”<sup>8</sup>. Po prostu – zbyt często w procesie kształcenia młodszych uczniów dominuje percepcyjno-odtwórczy styl uczenia się. Nauczyciele wykazują skłonność do przejawiania zachowań transmisyjnych, polegających na przekazywaniu gotowych wiadomości. Aktywizowany jest głównie obszar wiedzy nazewniczej i eksplanacyjnej po śladzie nauczyciela, przy jednoczesnej koncentracji uwagi na teorii z pomijaniem działań praktycznych<sup>9</sup>.

<sup>6</sup> R. Gutowski, *Motto Przedmowy [w:] O pedagogice twórczości*, J. Łaszczuk (red.), Warszawa 1997, s. 5.

<sup>7</sup> L. Jeleńska, *Szkoła kształcąca*, Warszawa 1957, s. 8.

<sup>8</sup> D. Markova, A. Powell, *Twoje dziecko jest inteligentne*, Warszawa 1998, s. 26–27.

<sup>9</sup> D. Klus-Stańska, *O co chodzi w nauczaniu początkowym?*, „Edukacja i Dialog” 1998, nr 2, s. 15–25.



Degradowanie kontaktów z zagadkami do niewiele znaczących incydentów edukacyjnych nasuwa tezę o traktowaniu dzieci przez dorosłych jako jednostek nie w pełni dojrzałych, wartościowych, a więc niekompetentnych, niezdolnych do odpowiedniego wysiłku myślowego, zasługujących jedynie na zabawianie i pobłażliwe traktowanie.

W tym miejscu nasuwa się nam przypuszczenie, iż ewentualną przyczyną proponowania dzieciom zbyt łatwych, infantylnych zagadek może być schematyzm i sztywność myślenia niektórych dorosłych, którzy z tego powodu niechętnie odnoszą się do czynności tzw. łamania sobie głowy. Stronią więc na co dzień od tego rodzaju wysiłku umysłowego. Nie wierząc we własne siły – lekceważą i negują zarazem potencjał intelektualny dzieci.

Ponadto, niedocenywanie edukacyjnych walorów dziecięcej enigmistyki może nasuwać podejrzenie, iż nauczyciele nie zdają sobie w pełni sprawy z rozwojowych uwarunkowań interesującego nas zagadnienia. Wprawdzie większość naszych respondentów jest świadoma tego, że rozrywki umysłowe należą do najbardziej lubianych przez dzieci treści zawartych w czasopismach dziecięcych, w podręcznikach czy też zeszytach ćwiczeń (87,2% odpowiedzi „zgadzam się”, 1,7% „nie zgadzam się”, 11,1% – brak pewności), to jednak na co dzień skłonni są lekceważyć ich liczne walory natury poznawczej i wychowawczej, które należałoby cenić w procesie kształtowania osobowości uczniów, właśnie w młodszym wieku szkolnym. Dzieciństwo to okres wyjątkowej pobudliwości umysłowej. Naturalny głód wiedzy powoduje ogromne zapotrzebowanie na gry i zabawy o charakterze indywidualnym, ćwiczące zdolność kombinowania, porównywania, wynajdywania, a więc wszelkiego rodzaju zagadki. Początkowo winny one się opierać na tematyce konkretnej, a następnie coraz częściej odwoływać się do rozwijającego się myślenia abstrakcyjnego i przybierać postać trudniejszych łamigłówek czy gier dydaktycznych. Umiejętności rozumowania i rozwiązywania problemów bowiem gwałtownie rosną wraz z wiekiem. Potwierdzeniem mogą tu być wyniki badań prowadzonych w ostatnim ćwierćwieczu. Dowiodły one, iż u dzieci w wieku przedszkolnym występuje wyższy poziom kompetencji poznawczych niż wskazywały to badania J. Piageta, który przeceniał różnice pomiędzy wczesnym dzieciństwem a młodszym wiekiem szkolnym<sup>10</sup>.

Po zaprezentowaniu nauczycielskiego globalnego widzenia wartości rozrywek umysłowych przechodzimy do analizy zapatrywań co do ich szczegółowych właściwości.

### **3.2. Zabawowa oraz problemowa natura rozrywek umysłowych w świadomości nauczycieli**

W dokonaniu rozeznania w opiniach nauczycieli co do ludyczności oraz problemowości zagadek posłużą nam pomocą dane zestawione obok siebie w tabeli 2, co ułatwia porównanie punktu widzenia badanych.

---

<sup>10</sup> R. Vasta, M. M. Haith, S. A. Miller, *Psychologia dziecka*, Warszawa 1995, s. 298–309, 349; A. Kamiński, *Aktywizacja i uspołecznianie uczniów w szkole podstawowej*, Warszawa 1960, s. 45–46.



Wbrew naszym oczekiwaniom dane te wskazują, iż prawie jednakowy odsetek respondentów opowiedział się za ludycznym, a zarazem problemowym charakterem zagadek (Z – 70,6%; P – 67,1%). Obydwu tym tezom zaprzeczył mniej więcej co dziesiąty badany (Z – 10,6%; P – 9,2%). Natomiast prawie co czwarta osoba nie była pewna problemowego charakteru zagadek (23,7%).

Tezy: Z: *Zagadki to zabawy umysłowe stosowane głównie dla uprzyjemniania uczniom nauki*

P: *Zagadki to teoretyczne problemy dydaktyczne o otwartym charakterze*

**Tabela 2. Ludyczna i problemowa natura rozrywek umysłowych w opinii badanych nauczycieli (dane w %)**

Lp.	Poziom wykształcenia	1		2		3		Razem	
		Z	P	Z	P	Z	P	Z	P
1.	średnie, SN	72,4	67,3	12,8	9,9	14,8	22,8	100,0	100,0
2.	licencjat	72,5	61,9	7,8	10,4	19,7	27,7	100,0	100,0
3.	wyższe	64,6	75,2	12,8	6,2	22,7	18,6	100,0	100,0
Razem		70,6	67,1	10,6	9,2	18,8	23,7	100,0	100,0

Objaśnienia: 1, 2, 3 – jak w tabeli 1

Z, P – zabawowy, problemowy charakter zagadek

Poziom wykształcenia okazał się czynnikiem nieco różnicującym nauczycielskie opinie, odnotowano bowiem prawie o 8% mniej osób z wyższym wykształceniem faworyzujących zabawową naturę i funkcję rozrywek umysłowych. Przeważali oni natomiast w grupie osób, które opowiedziały się za ich problemowym charakterem. Powyższe dane świadczą o pozytywnym wpływie wykształcenia na poziom orientacji w zakresie omawianego zagadnienia.

Przeświadczenie nauczycieli o ludyczności zagadek kształtuje się pod wpływem wielu okoliczności. Jest to przede wszystkim rezultat umiejscawiania zagadek w proponowanych nauczycielom wzorcach metodycznych, takich jak np. scenariusze czy też przykładowe konspekty. Jeśli występują na początku zajęć, to stanowią jedynie niewielki znaczący element wprowadzający do ich tematyki. Wówczas ukryte w zagadkach rozwiązanie pokrywa się z głównym tematem zajęć. Z rzadka rozrywki umysłowe są wykorzystywane, w sposób świadomy, w celu powtórzenia i utrwalenia materiału, a prawie wcale – jako forma kontroli i oceny uczniowskich osiągnięć. Tak więc nie są im przypisywane poważniejsze funkcje, jak tylko uprzyjemnianie dzieciom pracy umysłowej, stwarzanie okazji do relaksu, dostarczanie radości. Dlatego też propozycje zagadek są „oklepane”, mało ciekawe, zbyt łatwe, za mało zróżnicowane.

Nie negujemy bynajmniej walorów scharakteryzowanej funkcji. Sądzymy jednak, że zabawa nie powinna być synonimem nudy i bezmyślności. „Zabawa dziecka nie

musi zawsze oznaczać infantylnych czynności jako tylko coś przyjemnego i „po nic”. Jej cel nie musi być przez dziecko uświadomiony, ale skutki powinny stanowić ewidentny zysk rozwojowy<sup>11</sup>.

Problemowa natura zagadek nie jest szerzej propagowana w literaturze pedagogicznej. Nauczyciele nie odnoszą więc do rozrywek umysłowych posiadanej wiedzy na temat zalet, jakie kryje w sobie proces rozwiązywania problemów, szczególnie w fazie wytwarzania i weryfikacji pomysłów. Nie traktując zagadek jako problemów dydaktycznych – nie zdają sobie sprawy z ich swoistości. Tymczasem, wbrew pozorom, algorytmy jako niezawodne przepisy określające sposób dochodzenia do celu nie zawsze gwarantują sukces. Wyjątkiem mogą być nieliczne, najprostsze, najłatwiejsze dziecięce zagadki. Subiektywizm dokonywanej interpretacji danych zawartych w zagadkach – czego nie przewiduje algorytm – wymaga wysiłku myślowego. W takich sytuacjach tracą one charakter zwykłych zadań umysłowych i przybierają postać problemów. W celu ich rozwiązania – zamiast algorytmów dziecko musi zastosować metody heurystyczne, „uruchomić” myślenie twórcze, wykazać się sporym wkładem własnej aktywności badawczej. Konieczność tworzenia hipotez rozwiązań częściowych niesie z sobą wariantowość pomysłów, będącą zasadniczą cechą problemu i sytuacji problemowej. I w tym właśnie autogennym pokonywaniu trudności tkwi główna, znacznie większa niż się powszechnie uznaje, wartość czynności rozwiązywania, a szczególnie konstruowania rozrywek umysłowych. Wprowadzenie ich do procesu kształcenia staje się czynnikiem niezwykle silnie stymulującym rozwój aktywności intelektualnej i emocjonalnej uczniów.

Bez tej wiedzy nauczyciele nie orientują się, czy i w jakim stopniu obcowanie dzieci z zagadkami może przyczynić się do rozwijania u nich myślenia twórczego oraz głównych jego atrybutów, takich jak oryginalność, płynność i giętkość. Potwierdziły to wyniki naszych badań, gdyż prawie jedna trzecia respondentów (31,8%) nie była pewna tego rodzaju wartości. A ponad połowa (51,0%) nie zdyskwalifikowała częstego wykorzystywania wciąż tych samych typów i rodzajów rozrywek umysłowych, zabijającego w dzieciach kreatywność. Skłonni są twierdzić, iż jedynie tą drogą możliwe jest dochodzenie do perfekcyjnego opanowania umiejętności radzenia sobie z zagadkami. Ponadto tylko połowa nauczycieli (56,0%) zaprzeczyła twierdzeniu, że ważniejsze jest, by dzieci zawsze uparcie dążyły do rozwiązania zagadki, aniżeli poszukiwały wciąż nowych sposobów jej rozszyfrowania. A jak wiadomo, takie zachowania utrwalają sztywność myślenia, aktualizują stereotypowe zachowania nieadekwatne do pojawiających się nowych sytuacji. Utrwalająca się tą drogą uporczywość nastawień, zwana perseweracją, utrudnia dziecku wytwarzanie nowych, oryginalnych

---

<sup>11</sup> A. Suchora-Olech, *Stymulowanie rozwoju poznawczego dzieci przez zabawę* [w:] *Obszary dyskusji o edukacji*, A. Suchora-Olech (red.), Słupsk 1999, s. 124–125.

pomysłów. Powiela ono nieskuteczne sposoby, choć nieustannie przekonuje się o ich bezużyteczności<sup>12</sup>.

Przytoczone wyżej dane statystyczne były bardzo zbliżone w poszczególnych grupach, co wskazywałoby na fakt, iż bez względu na poziom wykształcenia respondenci dysponują jednakową, skąpą raczej wiedzą na temat problemowego charakteru rozrywek umysłowych.

Innym dowodem potwierdzającym ten zarzut mogą być przekonania badanych na temat wpływu pracy z zagadkami na rozwój myślenia przyczynowo-skutkowego (tabela 3).

Nie orientując się w występującej w tym procesie wariantowości generowanych pomysłów rozwiązań, tylko połowa badanych (51,0%) zaprzeczyła, iż dana nam instrukcja postępowania jest zawsze niezawodna. Nieznajomość zagadnienia potwierdzają także zaskakująco wysokie dane odzwierciedlające wahanie nauczycieli, a więc brak pewności co do wysuniętej tezy (od 29,7% do 46,4%).

*Teza: Praca z zagadką nie rozwija myślenia przyczynowo-skutkowego, gdyż dzieci, mając instrukcję jej rozwiązania, dochodzą wprost do celu końcowego*

**Tabela 3. Zagadki a rozwój myślenia przyczynowo-skutkowego w opinii badanych nauczycieli (dane w %)**

Lp.	Poziom wykształcenia	1	2	3	Razem
1.	średnie, SN	14,2	53,1	32,7	100,0
2.	licencjat	15,5	54,8	29,7	100,0
3.	wyższe	12,4	41,2	46,4	100,0
Razem		14,3	51,0	34,7	100,0

Objaśnienia: jak w tabeli 1

Natomiast zadowolająco kształtują się wyniki ukazujące stanowisko badanych wobec następującej tezy: *Praca z zagadkami przyczynia się do rozwijania u uczniów myślenia pojęciowego*. Aż 86,7 % badanych potwierdziło jej słuszność. Interesujący może tu być fakt, iż zwolenników tej tezy było najwięcej wśród osób z najniższym wykształceniem (90,1%), zaś najmniej – z wykształceniem akademickim (80,5%).

<sup>12</sup> A. Kulikowska, *Wpływ sztywnych nastawień na myślenie pojęciowe dzieci* [w:] *Materiały do nauczania psychologii*, L. Wołoszynowa (red.), seria II, t. 6, Warszawa 1970, s. 380–388.

### 3.3. Postrzeganie przez nauczycieli językowej proweniencji zagadek

Jak zorientowaliśmy się na podstawie przeprowadzonych badań, nauczyciele są bardziej świadomi językowej aniżeli problemowej natury rozrywek umysłowych. Dowodzą tego wybrane i zaprezentowane niżej dane (tabela 4 i 5). Jednak tezy odnoszące się do tego zagadnienia pozwoliły i w tym zakresie odkryć pewne luki i nieścisłości w poglądach nauczycieli.

*Teza: Zagadki to komunikaty językowe przetwarzające informacje, a także wyrażające osobowość twórcy*

**Tabela 4. Językowy charakter zagadek w świadomości badanych (dane w %)**

Lp.	Poziom wykształcenia	1	2	3	Razem
1.	średnie, SN	88,9	4,3	6,8	100,0
2.	licencjat	87,7	3,9	8,4	100,0
3.	wyższe	79,4	10,3	10,3	100,0
Razem		86,2	5,5	8,3	100,0

Objaśnienia: jak w tabeli 1

Wysoki odsetek osób podzielających punkt widzenia zawarty w powyższej tezie (86,2 %) spowodował, iż do minimum zmalała liczba wypowiedzi negujących ją (5,5%) oraz wyrażających niezdecydowanie (8,3%). Zatem nauczyciele wydają się być w pełni świadomi, iż rozrywki umysłowe przybierają postać komunikatów językowych. Są one nie tylko nośnikami zakodowanych, przetworzonych odpowiednio informacji, ale zarazem specyficznym, niekonwencjonalnym sposobem, który odzwierciedla funkcjonowanie procesów poznawczych, motywacyjnych oraz emocjonalnych twórców (impresyjna i ekspresyjna funkcja języka). Język ma tu wartość „samą w sobie”. Jest to płaszczyzna, na której w sposób twórczy dochodzi do konstruowania oryginalnych wytworów w połączeniu z zewnętrznianiem i przekazywaniem swych myśli, doświadczeń oraz uczuć<sup>13</sup>.

Nie wszyscy badani byli jednak całkowicie pewni, czy obrazki, będące ikoniczną wersją zawartych w zagadkach informacji, posiadają związek z ich lingwistycznym charakterem (tabela 5). Do tej grupy zaliczyliśmy co czwartą osobę. Niespodzianką okazał się fakt, iż znalazło się w niej aż 28,9 % nauczycieli z wyższym wykształceniem.

<sup>13</sup> G. Kapica, *Dziecięce zagadki jako środek komunikacji językowej*, „Życie Szkoły” 1996, nr 9.

Teza: *Rozrywki umysłowe z zastosowaniem obrazków nie rozwijają kompetencji językowych. Obrazki nie mają bowiem związku z językiem.*

**Tabela 5. Obrazki w zagadkach a ich lingwistyczna natura w opinii nauczycieli (dane w %)**

Lp.	Poziom wykształcenia	1	2	3	Razem
1.	średnie, SN	9,3	79,0	11,7	100,0
2.	licencjat	6,5	76,1	17,4	100,0
3.	wyższe	7,2	71,1	21,7	100,0
Razem		7,7	76,1	16,2	100,0

Objaśnienia: jak w tabeli 1

Ponadto w kwestionariuszu zamieściliśmy kilka tez uściślających służebną, usługową funkcję rozrywek umysłowych w stosunku do procesu rozwijania kompetencji językowych młodszych uczniów (m.in. doskonalenie umiejętności czytania, nawyku ortograficznego, uatrakcyjnianie ćwiczeń gramatycznych, słownikowych i frazeologicznych, a nade wszystko twórczy rozwój języka). Ze względu na ograniczone ramy tej publikacji nie prezentujemy wszystkich danych statystycznych i dokonujemy ich analizy. Na ich podstawie można sformułować jeden globalny wniosek, iż badani, bez względu na poziom wykształcenia, nie widzą zbyt szerokiego zastosowania rozrywek umysłowych w edukacji językowej w klasach początkowych. Pewnym usprawiedliwieniem może być fakt, iż w literaturze polonistycznej nie wymienia się czynności rozwiązywania oraz konstruowania zagadek wśród form wypowiedzi stwarzających okazję do twórczego rozwoju języka uczniów. A możliwości w tym zakresie są niezwykle szerokie<sup>14</sup>.

Wybór odpowiedzi, akceptujących bądź odrzucających sformułowane przez nas tezy dotyczące powyższych zagadnień, zdaje się ponownie potwierdzać przypuszczenie o niezbyt celowym i nie zawsze racjonalnym stosowaniu zagadek w edukacji wczesnoszkolnej, a więc bez wyznaczania im konkretnych celów i zadań (por. wspomniane już uprawianie sztuki dla sztuki).

### **3.4. Spojrzenie nauczycieli na wartości rozrywek umysłowych w kontekście wdrażania dzieci do samodzielnego uczenia się**

Zagadnieniom dotyczącym związku pomiędzy obcowaniem dzieci z zagadkami a procesem rozwijania ich kompetencji samokształceniowych poświęciliśmy w naszym kwestionariuszu aż sześć tez szczegółowych. Przejdźmy do prezentacji oraz do analizy

<sup>14</sup> G. Kapica, *Konstruowanie rozrywek umysłowych w rozwijaniu kreatywności językowej uczniów*, „Życie Szkoły” 1995, nr 2.

danych (zestawionych w tabeli 6 i 7 oraz przytoczonych w tekście) odnoszących się do czterech tez.

*Teza: Praca z zagadkami wspiera propedeutyczną aktywność samokształceniową dzieci, ponieważ uświadamia im niektóre mechanizmy uczenia się*

**Tabela 6. Poglądy nauczycieli dotyczące roli zagadek w przygotowaniu uczniów do samodzielnego uczenia się**

Lp.	Poziom wykształcenia	1	2	3	Razem
1.	średnie, SN	80,2	1,9	17,9	100,0
2.	licencjat	80,0	4,5	15,5	100,0
3.	wyższe	71,1	7,2	21,7	100,0
Razem		78,0	4,1	17,9	100,0

Objaśnienia: jak w tabeli 1

Z tezą zakładającą pozytywny wpływ czynności rozwiązywania i układania zagadek na opanowywanie przez dzieci kompetencji samokształceniowych zgodziło się ponad trzy czwarte badanych (78,0%). Najmniej liczna okazała się grupa nauczycieli z wyższym wykształceniem (71,1%). Najwięcej natomiast było ich wśród niezdecydowanych (21,7%).

Taki rozsiew danych nie powinien zbytnio dziwić, jako że problematyka wspierania propedeutycznej aktywności samokształceniowej na szczeblu edukacji wczesnoszkolnej jest wciąż lekceważona i zaniedbywana. Dla wielu nauczycieli, a nawet twórców licznych programów edukacji zintegrowanej (zatwierdzonych przez MEN do użytku szkolnego u progu reformy szkolnej!) młodszy wiek szkolny jest zbyt wczesnym momentem wdrażania uczniów do racjonalnego uczenia się. Tymczasem w obliczu aktualnych przeobrażeń cywilizacyjnych konieczne staje się wyrobienie tzw. biegłości informacyjnej (zdobywanie informacji, ich przetwarzanie i efektywne wykorzystywanie dla realizacji własnych celów, podejmowanie optymalnych decyzji). Potrzebom tym z powodzeniem wychodzi naprzeciw wprawianie uczniów do samodzielnego rozwiązywania i konstruowania zagadek.

Jedną z cenniejszych umiejętności w tym procesie jest niewątpliwie wdrażanie uczniów do odpowiedzialności za przebieg i rezultaty własnej pracy, dokonujące się głównie poprzez staranną samokontrolę i samoocenę. Postanowiliśmy zbadać, czy nasi respondenci dostrzegają znaczenie czynności rozwiązywania i konstruowania rozrywek umysłowych w doskonaleniu tych umiejętności (tabela 7).

*Teza: Praca z zagadkami to dobry sposób wdrażania uczniów do samokontroli i samooceny.*

**Tabela 7. Wdrażanie uczniów do samokontroli i samooceny poprzez zagadki – w ocenie respondentów (dane w %)**

Lp.	Poziom wykształcenia	1	2	3	Razem
1.	średnie, SN	61,1	11,1	27,8	100,0
2.	licencjat	51,6	16,8	31,6	100,0
3.	wyższe	49,5	17,5	33,0	100,0
Razem		54,8	14,7	30,5	100,0

Objaśnienia: jak w tabeli 1

Zestawione w tabeli 7 rezultaty badań pokazały, że respondenci na tej płaszczyźnie nie dostrzegli w rozrywkach umysłowych zbyt wielu walorów. Tezę potwierdziło tylko 54,8% badanych, w tym najmniej osób z wyższym wykształceniem (49,5%). Wyjątkowo dużo, bo aż 30,5% – to osoby należące do grona niepewnych, niezdecydowanych, w istocie sceptycznie nastawionych do tego zagadnienia. A przecież bez czynności autokontrolnych w pracy z zagadką nie byłoby możliwe osiągnięcie ani rezultatów etapowych, ani efektu końcowego.

Z problematyką wdrażania dzieci do samodzielnego uczenia się związane są, jak sądzimy, dylematy, o rozstrzygnięcie których prosiliśmy badanych nauczycieli: czy w klasie wskazane jest rozwiązywanie zagadek równocześnie przez wszystkich uczniów oraz czy głównym kryterium doboru zagadek wykorzystywanych na zajęciach powinien być wiek uczniów oraz klasa, do której uczęszczają?

Niestety, i w tej materii punkt widzenia wielu nauczycieli był sprzeczny z przyjętymi w enigmistyce zasadami. I tak, tezie o pracy z zagadkami „równym frontem” zaprzeczyło tylko 43,2% nauczycieli, a prawie co trzeci (30,2%) nie potrafił zająć w tym zakresie odpowiedniego stanowiska. Co do tezy drugiej – ponad trzy czwarte nauczycieli (78,7%) opowiedziało się za stosowaniem rozrywek umysłowych ujednoczonych pod względem stopnia trudności, a więc bez uwzględnienia właściwości rozwojowych dzieci oraz ich postępów w nauce. Co dziesiąty badany tezie zaprzeczył (12,1%) lub był niepewny (9,2%). Dane sugerują więc, iż w swej codziennej praktyce nauczyciele nie organizują zajęć z zagadkami w formie zróżnicowanej pracy jednostkowej, a tym samym nie jest honorowana zasada indywidualizacji w nauczaniu. Zatem i te wyniki badań wskazują na niedoceniecie przez nauczycieli wielu przymiotów rozrywek umysłowych. Wobec powyższego można się spodziewać, iż zaprzepaszczają oni szansę na ukształtowanie u uczniów wielu cennych umiejętności, niezbędnych w procesie samodzielnego uczenia się.



### 3.5. Opinie nauczycieli na temat kształtowania sfery emocjonalno-motywacyjnej uczniów poprzez obcowanie z zagadkami

Kilka też umieszczonych w kwestionariuszu wskazywało na wartości rozrywek umysłowych przyczyniających się do rozwoju sfery aksjonormatywnej uczniów. Interesował na bowiem fakt, czy badani dostrzegają jakikolwiek wpływ czynności rozwiązywania i układania zagadek na stany uczuciowe dzieci, czy orientują się w motywach towarzyszącym tym działaniom. Od posiadanej wiedzy w tym zakresie w znacznym stopniu zależy sposób kierowania przez nauczycieli tego rodzaju dziecięcą aktywnością, prowadzącą wprost do zapoczątkowania, a następnie do rozwijania u uczniów zainteresowań i zamiłowań enigmatycznych.

Wyniki badań (tabela 8) dość wyraźnie sugerują, iż nauczyciele skłonni są raczej do nakłaniania uczniów, by usilnie zmierzali do celu, jakim jest namacalny efekt w postaci rozwiązanej bądź skonstruowanej zagadki. Ich zdaniem, to właśnie ten końcowy efekt powinien być głównym celem obcowania dziecka z zagadką (83,8% osób zgadzających się z tą tezą, najmniej z licencjatem – 79,3%).

*Teza A: Najważniejszym celem inicjowanej przez nauczyciela pracy z zagadką powinno być doprowadzenie do jej rozwiązania lub skonstruowania*

*Teza B: Nauczyciel winien zadbać, by największą radość i satysfakcję przynosiły dzieciom konkretne wyniki w postaci jak największej liczby rozwiązanych bądź ułożonych zagadek*

**Tabela 8. Wiedza respondentów dotycząca wpływu rozrywek umysłowych na rozwój sfery uczuciowej i motywacyjnej dzieci (dane w %)**

Lp	Poziom kształcenia	1		2		3		Razem	
		A	B	A	B	A	B	A	B
1.	średnie, SN	90,2	81,5	4,9	8,0	4,9	10,5	100,0	100,0
2.	licencjat	79,3	80,6	10,3	7,1	10,4	12,3	100,0	100,0
3.	wyższe	80,4	73,2	11,3	10,3	8,3	16,5	100,0	100,0
	Razem	83,8	79,2	8,5	8,2	7,7	12,6	100,0	100,0

Objaśnienia: 1, 2, 3 – jak w tabeli 1

A, B – rozpatrywane tezy

Sądzymy jednak, iż w procesie krystalizowania się tego rodzaju zainteresowań i zamiłowań źródłem radości i przyjemności nie powinna być liczba zagadek, ale przede wszystkim gimnastyka umysłu, a więc sam proces myślenia, przetwarzania informacji, operowania materiałem językowym, czyli tzw. łamanie sobie głowy. Wówczas przyjemności dostarcza dziecku sam przebieg czynności szaradziarskich, niezależnie od tego, czy mają one jakiś jasno sprecyzowany, czy też nie w pełni uświadomiony i okre-

ślony cel. Chodzi bowiem o to, by praca z zagadką przybierała zawsze postać działań o charakterze autotelicznym. Natomiast samo dążenie do celu, jakim jest rozwiązanie czy ułożenie zagadki, winno zachęcać uczniów do podniesienia poziomu swych osiągnięć, pobudzać ich ambicje oraz aspiracje, wyzwalać pozytywne emocje. Stają się one wówczas silnym motorem kreatywności i perfekcyjności<sup>15</sup>.

*Twórczość – jak pisze A. Góralski – jest zawsze dążeniem do jakiejś doskonałości, do osiągnięcia pełni – wyrazu, sensu prawdy, przedsięwziętej drogi, dobra, wrażliwego współistnienia ze światem piękną, ładu i harmonii; a będąc tym dążeniem, jest samodoskonalaćca*<sup>16</sup>.

#### 4. Uwagi końcowe

Przemiany cywilizacyjne oraz nowe wyzwania stojące przed społeczeństwem informacyjnym wymuszają głębokie zmiany w edukacji, także na szczeblu edukacji wczesnoszkolnej. Priorytetowe znaczenie należy przypisać perfekcyjnie wyrobionym kompetencjom związanym z pozyskiwaniem i przetwarzaniem informacji, z samodzielnym uczeniem się, których fundamentem są umiejętności intelektualne wyższego rzędu: myślenie pojęciowe, krytyczne oraz twórcze<sup>17</sup>. Wymogom tym, ze względu na szereg bezspornych wartości, w znacznym stopniu mogą sprostać rozrywki umysłowe wprowadzone do procesu edukacji młodszych uczniów w sposób racjonalny i intencjonalny. Ogniwem decydującym jest tu niewątpliwie postawa oraz styl pracy nauczycieli, którzy dysponować winni odpowiednią wiedzą oraz umiejętnością ich wykorzystywania w codziennej pracy dydaktyczno-wychowawczej.

W świetle zaprezentowanych wyników badań percepcja wiedzy badanych nauczycieli na temat istoty oraz walorów rozrywek umysłowych, i to bez względu na poziom wykształcenia, pozostawia wiele do życzenia. Należy ją uznać za fragmentaryczną i nie w pełni usystematyzowaną. Tłumaczyłoby to widoczne u wielu nauczycieli dość płytkie, schematyczne rozumienie interesujących nas zagadnień, a zarazem mylną ich interpretację. W praktyce – może to oznaczać niską jej operatywność i skuteczność. Stwierdzone przez nas braki kompetencyjne u nauczycieli z pewnością znacznie utrudniają im, a nawet udaremniają świadomą refleksję nad wykorzystaniem zagadek w procesie edukacji, tłumią kreatywność i innowacyjność dydaktyczną, pozbawiają też należytego krytycyzmu.

---

<sup>15</sup> G. Kapica, *Problemy – zagadki w procesie kształtowania sfery emocjonalno-motywacyjnej uczniów*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Opolskiego. Pedagogika” 1996, nr 35; eadem, *Dziecięce kompetencje enigmistyczne – synonimem kreatywności i perfekcyjności*, „Kultura i Edukacja” 2002, nr 2.

<sup>16</sup> A. Góralski, *Wzorce twórczości*, Warszawa 1998, s. 111.

<sup>17</sup> R. Pachociński, *Podstawy kształtowania wyższych umiejętności poznawczych w nowoczesnej szkole*, Warszawa 1997.

Dostrzeżone luki dotyczą szczególnie problemowego charakteru rozrywek umysłowych, jak i licznych walorów możliwych do wykorzystania w edukacji współczesnego dziecka, takich jak np. wspomaganie jego propedeutycznej aktywności samokształceniowej, indywidualizowanie wysiłku myślowego, intensyfikacja procesu doskonalenia kompetencji językowej uczniów. Dominująca w świadomości nauczycieli ludyczna natura rozrywek umysłowych, preferowana w ramach zajęć, nie pobudza ich do przemysleń w kierunku stawiania zagadkom ambitniejszych i istotniejszych zadań, jak tylko świadczenie funkcji zabawowej. Jednocześnie badani nie zdają sobie w pełni sprawy z możliwości wykraczania poza sferę kognitywną, w kierunku kształtowania sfery aksjonormatywnej uczniów.

Na podstawie przeprowadzonych badań dochodzimy do następującej konstatacji: poziom efektywności procesu wykorzystywania rozrywek umysłowych w edukacji wczesnoszkolnej nie wzrośnie dopóty, dopóki nauczyciele tego szczebla nie zmienią swego stosunku do zagadek, nie uzupełnią wiedzy o ich istocie i walorach, nie wyeliminują ze swej codziennej praktyki złych przyzwyczajęń degradujących tak liczne ich wartości edukacyjne.

## LITERATURA:

- Góralski A., *Wzorce twórczości*, Warszawa 1998.
- Gutowski R., *Motto Przedmowy [w:] O pedagogice twórczości*, J. Łaszczyk (red.), Warszawa 1997.
- Jankowska U., *Rozrywki umysłowe w rozwijaniu kreatywności językowej młodszych uczniów*, niepublikowana praca magisterska, Uniwersytet Opolski 1999.
- Jeleńska L., *Szkoła kształcąca*, Warszawa 1957.
- Kamiński A., *Aktywizacja i uspołecznianie uczniów w szkole podstawowej*, Warszawa 1960.
- Kapica G., *Rozrywki umysłowe w nauczaniu początkowym*, Warszawa 1986, 1990.
- Kapica G., *Konstruowanie rozrywek umysłowych w rozwijaniu kreatywności językowej uczniów*, „Życie Szkoły” 1995, nr 2.
- Kapica G., *Dziecięce zagadki jako środek komunikacji językowej*, „Życie Szkoły” 1996, nr 9.
- Kapica G., *Problemy – zagadki w procesie kształtowania sfery emocjonalno-motywacyjnej uczniów*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Opolskiego. Pedagogika” 1996, nr 35.
- Kapica G., *Zarys teorii dziecięcej enigmistyki*, „Edukacja” 2001, nr 3.
- Kapica G., *Dziecięce kompetencje enigmatyczne – synonimem kreatywności i perfekcyjności*, „Kultura i Edukacja” 2002, nr 2.

- Klus-Stańska D., *O co chodzi w nauczaniu początkowym?*, „Edukacja i Dialog” 1998, nr 2.
- Kulikowska A., *Wpływ sztywnych nastawień na myślenie pojęciowe dzieci* [w:] *Materiały do nauczania psychologii*, L. Wołoszynowa (red.), seria II, t. 6, Warszawa 1970.
- Markova D., Powell A., *Twoje dziecko jest inteligentne*, Warszawa 1998.
- Obuchowski K., *Galaktyka potrzeb. Psychologia dążeń ludzkich*, Poznań 2000.
- Pachociński R., *Podstawy kształtowania wyższych umiejętności poznawczych w nowoczesnej szkole*, Warszawa 1997.
- Piątkowska G., *Rozrywki umysłowe w rozwijaniu kreatywności językowej młodszych uczniów*, niepublikowana praca magisterska, Uniwersytet Opolski 1999.
- Połomska M., *Rozrywki umysłowe w rozwijaniu kreatywności językowej młodszych uczniów*, niepublikowana praca magisterska, Uniwersytet Opolski 1999.
- Suchora-Olech A., *Stymulowanie rozwoju poznawczego dzieci przez zabawę* [w:] *Obszary dyskusji o edukacji*, A. Suchora-Olech (red.), Słupsk 1999.
- Vasta R., Haith M. M., Miller S. A., *Psychologia dziecka*, Warszawa 1995.