PRACE NAUKOWE Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie
Seria: PSYCHOLOGIA 1996 z. V

Grażyna Mendecka
Zakład Psychologii, WSP Częstochowa

Zdolności twórcze wychowanków domów dziecka

Wprowadzenie

Aktywność twórcza stanowi istotny atrybut zachowania człowieka i może się odnosić do wszystkich dziedzin jego działalności. Indywidualna twórczość prowadzi bądź do przekształcania świata, a jej wytwory są wówczas dostępne intersubiektywnemu poznaniu, bądź też stanowi formę postrzegania rzeczywistości, czego efektem są subiektywne przeżycia podmiotu, które mogą, lecz nie muszą być komunikowane (Szymański, 1987, s. 16).

Fromm, Rogers, Maslov, rozwijając humanistyczne koncepcje człowieka akcentowali jego naturalne zdolności twórcze. Akt twórczy jako przeciwieństwo egocentryzmu pozwala na przekraczanie siebie ku czemuś innemu, niż „ja" (Fromm, 1971). Warunkiem twórczości jest miłość do tworzywa, do świata, zaś brak zdolności twórczych, produktywnego nastawienia, miłości może być zastąpiony tendencją niszczycielską. Stawiając alternatywę: progres lub regres, Fromm akcentuje, że twórczość jest jedynym sposobem istnienia człowieka. Twórczość ważna w procesie tworzenia kultury dla samego twórcy ma znaczenie drugorzędne. Ważne są natomiast jego przeżycia i podmiotowe skutki procesu tworzenia, czyli rozwój niepowtarzalnej osoby ludzkiej. Aktywność twórcza jest wynikiem określonej postawy wobec rzeczywistości, którą można wykształcić, zaś Fromm utożsamia kształcenie do twórczości z kształceniem do życia.

Carl Rogers do największych zagrożeń wynikających z cech kultury wysoko uprzemysłowionych społeczeństw zalicza konformizm, który prowadzi do zachowań konwencjonalnych, stereotypowych, konsumpcyjnych i pasywnych, przygotowujących jednostkę do życia we współczesnych społeczeństwach doskonale zorganizowanych i zaprogramowanych tak, że nie ma w nich miejsca na inwencję i indywidualizm. Z drugiej strony eksplozja informacyjna, gwałtowny rozwój nauki, przemiany technologiczne, ekspansja środków masowej komunikacji, zmiany w zakresie częstości i charakterze stosunków międzyludzkich sprawia, że w naszej cywilizacji przystosowanie jednostki do środowiska społecznego nie jest jednorazowym aktem, lecz ciągłym procesem. Nieuniknioną konsekwencją wyboru zachowań konwencjonalnych jest rozczarowanie, wzrost napięcia emocjonalnego, konflikty międzyludzkie. Zachowania twórcze rodząc emocje pozytywne, pociągają również za sobą poczucie zagrożenia i osamotnienia, lęk przed izolacją, mimo to jednak - podkreśla Rogers (1959) - tylko twórczość umożliwia rozwój. Rozwijanie i pielęgnowanie twórczości, które postuluje, możliwe jest wtedy,

gdy dziecko uczy się w wolności, pozwalającej na rozwój autonomii, pogłębiania tożsamości i refleksyjności.

Abraham Maslow uznał, iż ideałem człowieka jest jednostka zdrowa psychicznie to znaczy samorealizująca się, rozwijająca i twórcza, zdolna do przeżyć niezwykłych. Autor ten wyróżnił dwa źródła twórczości. Jednym z nich jest posiadanie specjalnego talentu, dzięki któremu rezultaty indywidualnej twórczości mają określoną wartość społeczną. Drugim źródłem twórczości jest samorealizacja, która możliwa jest w warunkach zaspokojenia niedostatku potrzeb niższego rzędu. Człowiek urzeczywistniający siebie to osoba zdrowa, rozwinięta i dojrzała. Jej potrzeby zostały zaspokojone w takim stopniu, że przestały dominować nad jej zachowaniem, stąd podchodzi ona twórczo do każdej dziedziny, w której działa (Maslow, 1959). Może przejawiać równocześnie dziecinny, naiwny sposób ekspresji i mądrość praktyczną. Jest otwarta na doświadczenie, może się uczyć nowych rzeczy od każdego, kto ma jej coś do zaoferowania, ponieważ akceptuje siebie i zachowuje naturalny, pozbawiony odruchów obronnych sposób bycia. Jej umysł cechuje niezależność i śmiały stosunek do rzeczywistości. Tylko splot pomyślnie działających czynników może stworzyć z człowieka jednostkę samorealizującą się, zdolną do twórczego działania w każdej sytuacji.

Wydaje się, iż wyodrębnione przez Maslowa dwa źródła twórczości tylko jako konstrukt teoretyczny mogą odrębnie występować i decydować o procesie twórczym danej osoby. Bez odpowiednio rozwiniętych zdolności intelektualnych trudno podjąć aktywność twórczą, podobnie jak przy wysokim potencjale intelektualnym blokada może nastąpić ze względów osobowościowych, na przykład przez konformizm lub, wskutek zdominowania zachowania człowieka przez dążenie do zaspokojenia potrzeb niższych od samorealizacji wobec ich deprywacji. W rzeczywistości z obu źródeł pochodzą działania twórcze, tylko inna jest siła oddziaływania czynników intelektualnych przy tworzeniu czegoś znaczącego w skali społecznej, natomiast w przypadku tworzenia samego siebie twórczość jako ekspresja własnego rozwoju w mniejszym stopniu będzie czerpać swą energię z zasobów intelektualnych, a w większym z potrzeby samorealizacji.

Kształtowanie twórczej jednostki, ważne z indywidualnego i społecznego punktu widzenia, musi zmierzać do harmonijnego rozwoju intelektu, postaw i wielu cech osobowości człowieka. Środowiskiem tak wszechstronnie oddziałującym na rozwój całej osoby jest rodzina. Ma ona nie tylko przemożny wpływ na rozwój emocjonalny i społeczny, lecz znacząco wpływa również na rozwój intelektualny dziecka. Znane są badania wskazujące na jej udział w kształtowaniu poziomu aspiracji i potrzeby osiągnięć, a także na style myślenia i wyniki w nauce (zob. Pospiszyl, 1980, s. 113-126 i 130-131). Środowisko rodzinne wpływa również na rozwój zdolności twórczych, znane są zwłaszcza badania A. Roe z tego zakresu (1952, 1957, 1970). Przegląd badań dotyczących tego zagadnienia zawarłam w innej publikacji (Mendecka, Góra, 1993).

Rezultaty niektórych badań psychologicznych wskazują, że wiele wybitnych osób miało w dzieciństwie warunki typowe dla biografii przestępców, neurotyków, psychotyków (zob. Guilford, 1978, s. 638). Weisberg i Springer (1961) stwierdzili, iż bardziej twórcze dzieci wywodzą się z rodzin, które nie są zżyte, wiele tam kłótni i nieudanych małżeństw. Autorzy ci sądzą, że w domach tych kładzie się niewielki nacisk na to, by dziecko przyjęło wartości cenione przez rodziców, stąd powstają warunki do samodzielnego myślenia i rozwoju zdolności twórczych.

Przedmiot badań własnych, założenia, hipoteza

Niniejszy artykuł prezentuje badania rozwoju zdolności twórczych wychowanków domów dziecka. Wychowankowie ci podlegali oddziaływaniu dwóch domów stanowiących środowisko wychowawcze - rodzinne, w ich przypadku było to środowisko patologiczne - i zinstytucjonalizowanemu środowisku domu dziecka. Zgodnie z przytoczonymi w poprzednim rozdziale badaniami, skomplikowana sytuacja życiowa, w której znaleźli się wychowankowie domów dziecka mogła sprzyjać samodzielności ich myślenia, samodzielemu rozwiązywaniu problemów życiowych, z którymi musieli sobie radzić wobec nieodpowiedzialności rodziców. Przyjmując takie założenia można twierdzić, że wychowankowie domów dziecka mają lepiej rozwinięte zdolności twórcze od dzieci rozwijających się w pełnych rodzinach. W wielu domach dziecka funkcjonują koła zainteresowań, w których wychowankowie mogą rysować, haftować, tańczyć i śpiewać. To umożliwienie im ekspresji może również stanowić pozytywny element kształtujący i rozwijający twórcze zdolności. Uzwględniając stwierdzenie Maslowa o istnieniu dwóch źródeł twórczości - trzeba wziąć pod uwagę fakt, że dzieci te przebywając w domu rodzinnym miały niezaspokojoną potrzebę bezpieczeństwa, zaś oddzielenie ich od rodziców i umieszczenie w domu dziecka godziło ostatecznie w możliwość zaspokojenia potrzeb miłości i przynależności. Rozpatrując warunki rozwojowe stawiane przez domy dziecka, więcej można odnotować ich cech negatywnych niż pozytywnych.

Do cech pozytywnych należy zaliczyć zaspokojenie potrzeb fizjologicznych i materialnych w stopniu o wiele bardziej zadowalającym niż w domu rodzinnym, odizolowanie dzieci od demoralizującego wpływu rodziny, często także ochrona ich przed brutalnością i agresją rodziców oraz stworzenie warunków do podjęcia i kontynuowania nauki poczynając od klasy „0" aż do takiego poziomu, na jaki pozwalają zdolności i aspiracje dziecka.

W zamian za te dobrodziejstwa wychowankowie domów dziecka opuszczają małą, naturalną grupę o bliskiej i bezpośredniej więzi, by dostać się w orbitę wpływów grupy o sformalizowanym układzie stosunków międzyludzkich, w świat gotowych i danych rzeczy, całkowicie pozbawionych indywidualizmu. Skierowany w przymusowych okolicznościach do domu dziecka jego wychowanek musi się przystosować jako małe dziecko do kolejnego środowiska wychowawczego, co wiąże się najczęściej z całkowitym zerwaniem dotychczasowych więzi uczuciowych, a wywołany tym faktem szok utrudnia nawiązanie nowych kontaktów emocjonalnych.

Rola „podopiecznego", w jakiej występują wychowankowie domów dziecka niesie szereg zagrożeń. Rozkład dnia ściśle zaplanowany, ciągle taki sam, wszystkie czynności - nawet zabawa, sen odpoczynek - wykonywane zbiorowo, bez uwzględniania indywidualnych upodobań i preferencji. Brak indywidualizacji to również niemożność posiadania czegoś własnego - kota, psa czy najmniejszej choćby zabawki, którą natychmiast anektują inne dzieci. Wszystko to powoduje zanik samodzielności i inicjatywy, rodzi bierność, a nawet bezradność w określonych sytuacjach życiowych.

Mimo iż wychowankowie żyją w grupie, nie czują się kochani czy z kimś związani emocjonalnie. Poszukując miłości uczucia swe lokują najczęściej w wychowawcy, który sprawując opiekę nad grupą nie jest w stanie zaspokoić uczuć każdego dziecka. Powoduje to ich zawód, który może przerodzić się w nienawiść. W efekcie wychowankowie domów dziecka prezentują postawę „stałej dezaprobaty", ponieważ nie zgadzają się ze swoją sytuacją, wstydzą się jej i uważają za tymczasową. Poczucie zawiedzenia, a także ubóstwo przeżyć i doznań emocjonalnych upraszcza znacznie obraz świata wychowan-

ków domów dziecka w porównaniu z dziećmi żyjącymi w pełnej, chociaż niezbyt szczęśliwej rodzinie.

Zakładając, że obraz świata wychowanków domów dziecka jest znacznie uproszczony, zaś możliwość działania w nim ograniczona, przyjęto do weryfikacji następującą hipotezę:

Zdolności wytwarzania dywergencyjnego, stanowiącego warunek konieczny aktywności twórczej, są na znacznie niższym poziomie rozwoju u dzieci z domów dziecka, w porównaniu z ich poziomem u dzieci, które wychowują się w rodzinach pełnych.

Metoda

W prezentowanych badaniach zdolności twórcze traktowano jako aktywność intelektualną jednostki przy znaczącej dominacji czynników wytwarzania dywergencyjnego. Identyfikowanie zdolności wytwarzania dywergencyjnego z uzdolnieniami twórczymi dość często występuje w literaturze psychologicznej (Zborowski, 1986), mimo zalecanej przez Guilforda (1978, s. 320-321) ostrożności z tego typu stwierdzeniami. Przytaczając rezultaty badań eksperymentalnych Guilford konkluduje, iż wynika z nich wysoka korelacja wytwarzania dywergencyjnego z kryterium zewnętrznym aktywności twórczej, jednak podkreśla małą precyzyjność owego kryterium, w czym upatruje przyczynę, iż wysokie rezultaty w testach wytwarzania dywergencyjnego nie zawsze i nie we wszystkich dziedzinach działalności idą w parze z wysoką aktywnością twórczą. Podkreśla również, że działania twórcze ze względu na swą złożoność, wymagają większej liczby cech wytwarzania dywergencyjnego a także udziału innych czynników, które leżą poza nią (Guilford, 1978, s. 329).

Powyższe twierdzenia świadczą o tym, iż zdolność wytwarzania dywergencyjnego nie wyczerpuje procesów intelektualnych lażących u podstaw aktywności twórczej, lecz stanowiąc podstawowy trzon jest jej warunkiem koniecznym, choć nie wystarczającym.

Zdolności wytwarzania dywergencyjnego pojawiają się wcześnie w życiu dziecka i najpełniej demonstrują w zabawie tematycznej, która ma twórczy charakter i świadczy o pomysłowości, fantazji, o otwartej i twórczej postawie dziecka wobec otaczającego świata. W zależności od tematu dziecko w sposób dowolny posługuje się jako rekwizytem daną zabawką lub przedmiotem, a ich niekonwencjonalne wykorzystanie jest możliwe dzięki zdolności przedefiniowywania ich funkcji. Ta zdolność już około piątego roku życia ulega zahamowaniu w związku z wdrażaniem dziecka do zachowań regulaminowych i respektowania zasad współżycia społecznego, co jest związane z przygotowaniem go do nauki szkolnej (Hurlock, 1985). Dochodzi wówczas po raz pierwszy do zahamowania jego naturalnego pędu do twórczej aktywności, a proces ten nasila się jeszcze po rozpoczęciu nauki w szkole (Gloton, Clero, 1988). Świadomi tego psychologowie formułują zasady, których respektowanie może proces blokowania aktywności twórczej dziecka w młodszym wieku szkolnym złagodzić lub zniwelować (Zborowski, 1986).

Zborowski opracował test, który umożliwia pomiar u uczniów w młodszym wieku szkolnym czterech cech myślenia dywergencyjnego, a mianowicie płynności: słownej, skojarzeniowej, ekspresyjnej i ideacyjnej. Test ten został zaprezentowany w całości wraz z instrukcją i kluczem w cytowanej tu pracy poświęconej rozwijaniu aktywności twórczej uczniów klas początkowych. Został także zastosowany w opisywanych tu badaniach zdolności twórczych wychowanków domów dziecka.

Płynność słowną badano poprzez wymaganie generowania słów zaczynających się bądź kończących na określoną literę, dzieci układały z rozsypanych liter nazwę kwiatu i ptaka oraz znajdowały odpowiedź na zagadkę. Rozwiązywanie tych zadań wymagało

generowania z zasobów pamięci słów spełniających określone wymagania konstrukcyjne. Zadania z zakresu płynności skojarzeniowej polegały na układaniu wyrazów z podanych sylab, znajdowaniu określeń dla podanych wyrazów oraz wyszukiwaniu liter powtarzających się w każdym wyrazie podanych zdań. Zadania te wymagały wydobywania z pamięci słów, spełniających konkretne wymagania pod względem treści. Zadania z zakresu płynności ekspresyjnej wymagały konstruowania zdań, w których wyrazy zaczynają się od podanych liter oraz wykazania się zrozumieniem treści kilkuzdaniowego opowiadania. Dzieci podawały również, jakie rzeczy można wykonać dysponując określonym, podanym w zadaniu testowym materiałem. Zadania tej części wymagały umiejętności konstruowania bardziej złożonej wypowiedzi, rozumienia oraz pomysłowości. W zadaniach testujących płynność ideacyjną dzieci podawały zastosowanie trzech przedmiotów. Rozwiązanie ich wymagało każdorazowo przedefiniowania typowej bądź wcześniej podanej funkcji przedmiotu.

Odpowiedzi oceniano zgodnie z kluczem podanym przez autora - były to najczęściej dwa lub jeden punkt za każdą prawidłową odpowiedź. Wszystkie rezultaty osiągnięte przez dzieci w grupie zadań badających jeden rodzaj płynności podsumowywano i obliczano średni rezultat uzyskany przez daną grupę. Średnie te porównywano z rezultatami uzyskanymi w badaniach Zborowskiego.

Dobór badanych

W badaniach porównywano rezultaty dwóch grup: eksperymantalnej, w skład której wchodzili wychowankowie domów dziecka oraz kontrolnej, złożonej z dzieci wychowujących się w pełnych rodzinach. Dzieci dobierano parami w ten sposób, że do każdego wychowanka domu dziecka dopasowywano partnera o możliwie najbardziej zbliżonych cechach społeczno-demograficznych. Dobierając partnera do grupy kontrolnej brano pod uwagę następujące kryteria: wiek dziecka, oceny szkolne, płeć, poziom wykształcenia rodziców. Dobór dzieci do grupy eksperymentalnej był losowy, zaś do grupy kontrolnej - celowy. W badaniach uczestniczyły dzieci w młodszym wieku szkolnym.

Organizacja badań

Prezentowane badania prowadziły studiujące zaocznie uczestniczki seminarium magisterskiego na temat rodzinnych uwarunkowań rozwoju zdolności twórczych, aktywne zawodowo nauczycielki nauczania początkowego. Na terenie własnych szkół oraz sąsiednich badały indywidualnie uczęszczających do klas I-III wychowanków domów dziecka oraz odpowiednio dobrane dzieci z grupy kontrolnej. Badania prowadzono najczęściej po lekcjach, w klasie do której dzieci uczęszczały. Ze względu na to, że osoby prowadzące badania nie były psychologami nie zastosowano testów inteligencji, zatem miernikiem poziomu rozwoju intelektualnego dzieci były uzyskiwane przez nie oceny szkolne.

Charakterystyka osób badanych

Przebadano ogółem dwie grupy dzieci liczące po 28 osób każda. Grupa eksperymentalna złożona z wychowanków domów dziecka dobrana została losowo - o udziale dziecka w badaniach decydowała ich obecność w szkole, do której dostęp miały magistrantki. Grupa kontrolna dobrana została celowo z uwzględnieniem kryteriów podanych we wcześniejszym rozdziale. Warto zaznaczyć, że z badań części wychowanków domów dziecka zrezygnowano - było tak w przypadku, gdy dzieci te były „prze-

rośnięte" wiekowo w porównaniu z innymi z danej klasy. Dzieci z domów dziecka często powtarzały klasę, niektóre z nich były odroczone z obowiązku szkolnego z powodu licznych zaburzeń spowodowanych ich rodzinnymi przeżyciami. Pominięcie dzieci „przerośniętych" stwarzało problem ze skompletowaniem odpowiednio dużej grupy badanych - stąd grupy badane liczą mniej niż zakładane minimum - 30 osób. Fakt ten miał jednak i swą pozytywną stronę - pozwolił na uniknięcie wrażenia, że to znowu wychowankowie domu dziecka są obiektem badań. Nauczycielka prosząc dzieci o udział w badanich powiedziała im, ża sama się uczy i pisze pracę magisterską, i prosi ich o pomoc. Dzieci chętnie uczestniczyły w badaniach, a niektóre z nich nawet czuły się przez fakt ten wyróżnione. Badania prowadzono na terenie miast: Zawiercia, Sosnowca i Gliwic. Zestawienie badanych z uwzględnieniem klasy i wieku zawiera tabela 1.

Tabela 1. Wiek badanych dzieci i klasa

Klasa i wiek	Dom dziecka		Pełna rodzina		Razem		Chi^2 df = 1
	L	%	L	%	L	%	
Klasa I							
7 lat	4	14	4	14	8	14	–
8 lat	5	18	5	18	10	18	
Klasa II							
8 lat	3	11	4	14	7	13	0,219
9 lat	7	25	6	22	13	23	ni
Klasa III							
9 lat	4	14	5	18	9	16	0,222
10 lat	5	18	4	14	9	16	ni
Razem	28	100	28	100	56	100	–

Różnice wieku, które wystąpiły wśród badanych z klasy II i III są statystycznie nieistotne, zatem grupa dzieci z rodzin pełnych pod tym względem spełniła warunki grupy kontrolnej. Również pod względem płci grupy były minimalnie zróżnicowane, co nie różniło ich pod względem statystycznym. W grupie wychowanków domów dziecka było 16 dziewcząt (57%) i 12 chłopców (43%), zaś w grupie kontrolnej po połowie - 14 chłopców i dziewcząt. Średnia ocen dzieci z obu grup również nieznacznie się różniła, mianowicie dla wszystkich dzieci z grupy eksperymentalnej ich średnia ocen wynosiła 3,2 - dla dzieci z grupy kontrolnej natomiast była nieco wyższa i wynosiła 3,4. W grupie kontrolnej oceny były nieco wyższe, jednak generalnie obie grupy miały podobnie ukształtowaną ich strukturę. Badane dzieci bardzo rzadko otrzymywały piątki, sporadycznie czwórki. Najczęściej spotykaną oceną była trójka, w klasach wyższych pojawiało się coraz więcej ocen niedostatecznych.

Dzieci z obydwu grup miały rodziców z wykształceniem niepełnym podstawowym, podstawowym lub zawodowym. Nie było ani jednego dziecka, którego rodzice mieliby wykształcenie średnie. Rozkład poziomu wykształcenia rodziców badanych dzieci z obu grup zawiera tabela 2.

Jak wynika z danych zawartych w tabeli 2. brak jest statystycznie istotnych różnic w poziomie wykształcenia rodziców dzieci z obu grup. Dzieci z grupy eksperymental-

nej to w ponad 90% sieroty społeczne, które trafiły do domów dziecka przed ukończeniem piątego roku życia, były więc za małe, by samodzielnie rozwiązywać problemy życia rodzinnego. Pochodzą z rodzin patologicznych, często rozbitych, rodzice ich albo są bez pracy, albo ją utracili wskutek przestępczej działalności, alkoholizmu, rzadziej narkomanii. Dzieci miały za sobą często dotkliwe przeżycia, takie jak stosowanie wobec nich fizycznej przemocy, nadużycia seksualne, pojenie ich alkoholem, nagminny brak opieki nad chorym, głodnym, zziębniętym i skrajnie zaniedbanym dzieckiem.

Tabela 2. Wykształcenie rodziców dzieci z obu grup

Poziom wykształcenia	Wychowankowie domu dziecka				Dzieci z rodzin pełnych				Razem	
	Ojciec		Matka		Ojciec		Matka			
	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%
Niepełne podstawowe	6	21	5	18	4	14	5	18	19	17
Podstawowe	15	54	19	68	16	57	18	64	69	62
Zawodowe	7	25	4	14	8	29	5	18	24	21
Razem	28	100	28	100	28	100	28	100	112	100

Dzieci z grupy kontrolnej wywodziły się z prostych, żyjących w skrajnym ubóstwie rodzin, z których rodzice z powodu braku kwalifikacji bądź nie mieli w ogóle pracy lub otrzymywali za nią bardzo niskie wynagrodzenie. Część dzieci pochodziło z marginesu społecznego, z rodzin patologicznych, gdzie alkoholizm, burdy, bicie dzieci było na porządku dziennym, jednak rozmiary tego zjawiska nie spowodowały konieczności odebrania praw rodzicielskich.

Wyniki

Przeprowadzona analiza statystyczna posiadanego materiału empirycznego wykazała, że dzieci z rodzin pełnych uzyskały wyższe rezultaty we wszystkich rodzajach płynności wytwarzania dywergencyjnego badanych Testem Zborowskiego - w tym również i globalny wynik uzyskany przez dzieci z grupy kontrolnej był wyższy. Zestawienie punktacji za każdy rodzaj płynności uzyskanej przez dzieci z obu grup ich średnie i graniczne wartości zawiera Tabela 3. Z danych przytoczonych w tabeli wynika, iż największa różnica zaznaczyła się w średnich z zakresu płynności ideacyjnej i wyniosła ona 6,3 punktu. W zakresie wartości minimalnych największą różnicę, bo 8 punktów odnotowano w płynności słownej i ekspresyjnej. Wydaje się, że tak mała liczba punktów w przypadku płynności słownej u jednego dziecka z grupy eksperymentalnej (więcej takich przypadków nie odnotowano) które w kolejnych próbach osiągało wyższą punktację, mogła być wynikiem zahamowania na początku badań. Przemawia za tym również fakt, że maksymalne rezultaty są identyczne w obu grupach właśnie tylko w zakresie płynności słownej. W ideacyjnej wystąpiła największa różnica 8 punktów w zakresie maksymalnej ich liczby.

Tabela 3. Suma punktów oraz ich średnia i graniczna wartość uzyskana w czterech próbach testu przez obie grupy dzieci

Grupa i punkty	Płynność				Wynik globalny
	Słowna	Skojarz.	Ekspresyjna	Ideacyjna	
Eksperym.					
Ogółem	602	311	318	197	1428
Średnia	21,5	11,1	11,3	7,0	51,9
Minimum	4	6	7	7	24
Maksimum	44	18	33	23	118
Kontrolna:					
Ogółem	715	406	339	373	1 733
Średnia	25,5	14,5	12,1	13,3	65,4
Minimum	12	7	17	12	48
Maksimum	44	24	39	31	138

Dzieci wychowywane w rodzinach potrafiły wynaleźć więcej zastosowań patyka czy papieru i były w swych pomysłach bardziej oryginalne niż wychowankowie domów dziecka. Oto przykłady ich wypowiedzi: „Patykiem można podeprzeć drzwi do szafki, gdy się otwierają.", „można nim zapalić w piecu", „można wyciągnąć różne rzeczy, które wpadną pod łóżko lub za szafę". Zastosowanie papieru: „można podłożyć do buta papier, jeśli tam jest gwóźdź i kaleczy nogę albo jak jest dziura", „można papier poskładać i podłożyć pod nogę stołu, gdy się kiwa". Dzieci z domów dziecka miały mniej oryginalne pomysły: „patyk może być do zabawy", „żeby kogoś uderzyć", „to może być taka szabla albo strzelba", „może to być laska". Dla papieru dzieci znajdowały typowe zastosowania: „można w nie coś zwinąć, śniadanie, albo książki, żeby się nie zniszczyły", „można na nim pisać", „może to być książka albo zeszyt". Dzieciom z obu grup trudno było znaleźć zastosowanie dla koła, ich pomysły w tym przypadku były bardzo stereotypowe „żeby mogło coś jeździć", „do roweru", „do samochodu".

Globalne, średnie i graniczne wartości uzyskanych punktów nie uwypuklają znacząco różnic w zakresie rezultatów uzyskanych przez dzieci z obu grup. Dzieci z grupy eksperymentalnej miały rezultaty bardziej skontrastowane, obok stosunkowo wysokich, dość niskie - w grupie kontrolnej były bardziej wyrównane, zbliżone do średniej. Ogólnie jednak grupy były zbyt małe, by tego typu tendencje wyraźnie nakreślić.

W celu pełniejszego uwypuklenia różnic, które stwierdzono między grupą eksperymentalną i kontrolną skonfrontowano ich wyniki z rezultatami badań testem Zborowskiego, które uzyskała losowo dobrana grupa ze szkoły podstawowej w Gliwicach (Imbirowska, 1993), licząca 57 dzieci, w tym 22 z klasy II i 35 z klasy III. Zbiorowość ta obejmowała dzieci o niezadowalających, niskich, średnich i wysokich osiągnięciach szkolnych, rodzice ich zaś legitymowali się wszystkimi poziomami wykształcenia - od podstawowego po wyższe. Grupa ta stanowiła zatem zewnętrzne kryterium oceny rezultatów uzyskanych przez wychowanków domów dziecka z grupy eksperymentalnej i dzieci z grupy kontrolnej, które tworzyły zbiorowość badanych ujemnie wyselekcjonowanych ze względu na niski poziom osiągnięć szkolnych oraz wykształcenie rodziców. W czterech kolejnych tablicach zostaną zaprezentowane zestawienia wskazujące liczbę dzieci z obu grup, które w poszczególnych próbach osiągnęły większą lub równą i mniejszą od przeciętnej liczbę punktów w porównaniu z badaniami A. Imbirowskiej. Podane zostaną również wartości testu chi^2 wskazujące na istotność różnic występujących między grupami w tym zakresie.

Tabela 4. Porównanie rezultatów w zakresie płynności słownej w obu grupach z kryterium zewnętrznym

Rezultat	Grupa eksperym.		Grupa kontr.		Razem		Chi^2 df = 1
	L	%	L	%	L	%	
Wyżej średniej	8	29	10	36	18	47	0,327
Średnia i niżej	20	71	18	64	38	53	ni
Razem	28	100	28	100	56	100	

Tabela 5. Porównanie rezultatów w zakresie płynności skojarzeniowej w obu grupach z kryterium zewnętrznym

Rezultat	Grupa eksperym.		Grupa kontr.		Razem		Chi^2 df = 1
	L	%	L	%	L	%	
Wyżej średniej	7	25	8	29	15	27	0,009
Średnia i niżej	21	75	20	71	41	73	ni
Razem	28	100	28	100	56	100	

Z danych zawartych w tabelach wynika, że w przypadku płynności słownej i skojarzeniowej nie wystąpiły statystycznie istotne różnice w zakresie rezultatów uzyskanych przez obydwie grupy w konfrontacji z badaniami Imbirowskiej, natomiast różnica taka wyraźnie zaznaczyła się w przypadku płynności ekspresyjnej i ideacyjnej. Tak jak to już wykazano na przykładach wypowiedzi, dzieci wychowywane w rodzinach otrzymywały wyższą punktację w tym zakresie.

Tabela 6. Porównanie rezultatów w zakresie płynności ekspresyjnej w obu grupach z kryterium zewnętrznym

Rezultat	Grupa eksperym.		Grupa kontr.		Razem		Chi^2 df = 1
	L	%	L	%	L	%	
Wyżej średniej	4	14	12	43	16	29	5,600
Średnia i niżej	24	86	16	57	40	71	$p < 0,05$
Razem	28	100	28	100	56	100	

Tabela 7. Porównanie rezultatów w zakresie płynności ideacyjnej w obu grupach z kryterium zewnętrznym

Rezultat	Grupa eksperym.		Grupa kontr.		Razem		Chi^2 df = 1
	L	%	L	%	L	%	
Wyżej średniej	3	11	13	46	16	29	8,750
Średnia i niżej	25	89	15	54	40	71	$p < 0,001$
Razem	28	100	28	100	56	100	

Dyskusja

W części wprowadzającej do niniejszej publikacji przywołano wizje rozwoju człowieka psychologów humanistycznych, którzy akcentując wiodącą rolę aktywności twórczej w kształtowaniu i samourzeczywistnianiu siebie docenili rangę twórczości w skali indywidualnej - nie mniej ważną od tej uznawanej w skali społecznej. Najnowsze teorie psychologiczne podkreślają, iż klasyczne testy wytwarzania dywergencyjnego nie stanowią wystarczającego wskaźnika prognozującego możliwości twórcze człowieka. Trudno jednak byłoby zaprzeczyć, że wszelka aktywność twórcza odwołuje się jednak do tych zdolności ludzkiego intelektu i że stanowią one bazę, konieczny warunek zachowań twórczych.

Prowadząc badania zdolności wytwarzania dywergencyjnego wychowanków domów dziecka, które utożsamiano ze zdolnościami twórczymi starano się ustalić, czy dzieci te, wskutek uwarunkowań środowiskowych, nie są ograniczane w zakresie ich rozwoju. Rezultaty opisanych badań potwierdziły słuszność postawionej hipotezy - środowisko domu dziecka nie sprzyja rozwojowi cech myślenia dywergencyjnego. Dzieci z grupy kontrolnej pochodzące z ubogich, zaniedbanych środowisk, jednak przebywające w rodzinie, mimo nie najlepszego potencjału intelektualnego, o czym świadczą ich oceny szkolne, uzyskały lepsze rezultaty w zakresie badanych płynności wytwarzania. Znacząca jest zwłaszcza różnica w zakresie płynności ekspresyjnej i ideacyjnej. W tej ostatniej najpełniej ujawniły się cechy dwóch środowisk wychowawczych: sztywnego, sformalizowanego domu dziecka i słabo rozwijającego intelektualnie ale pobudzającego zaradność i pomysłowość ubogiego w dobra materialne domu rodzinnego. Mówiąc o patyku, którym podpiera się drzwi, o papierze podkładanym pod nogę stołową lub wkładanym do podartego buta, dzieci te prezentowały w odpowiedziach swe życiowe doświadczenia, które czynią bogatszym ich obraz świata. Dzieciom z domu dziecka prawdopodobnie nikt nie opatrywał podartego buta gazetą, lecz fakt ten wcale nie poprawił ich wizerunku świata oraz nie ułatwił odnalezienia siebie w świecie.

Postawiony tu problem na pewno zasługuje na szerszą i głębszą prezentację, ale już teraz można podkreślić, że bezduszne, sformalizowane środowisko domów dziecka pustoszy wychowanków nie tylko emocjonalnie, lecz również wyjaławia intelektualnie i zabija zdolność do przeżywania radości tworzenia samego siebie. Rezultaty badań stanowią jeszcze jedno potwierdzenie, że tylko rodzina - w przypadku dzieci z grupy eksperymentalnej powinna to być rodzina zastępcza - może im zapewnić odpowiednie warunki wszechstronnego rozwoju.

Bibliografia

Fromm, E. (1971). *O sztuce miłości*. Warszawa. PWN.

Gloton, R., Clero C. (1976). *Twórcza aktywność dziecka*. Warszawa: WSiP.

Guilford, J.P. (1978). *Natura inteligencji człowieka*. Warszawa: PWN.

Hurlock, E.B. (1985). *Rozwój dziecka*. Warszawa: PWN.

Imbirowska, A. (1993). *Kary i nagrody stosowane w rodzinie a rozwój zdolności twórczych*. WSP. Wydział Pedagogiczny. Częstochowa. (Nie publikowana rozprawa magisterska).

Maslow, A.H. (1959). Creativity in self-actualizing people. [w:] H.H. Anderson (Ed.), *Creativity and its cultivation*. New York. Harper and Row. 83-95.

Mendecka, G., Góra, B. (1993). *Zmienne życia rodzinnego a rozwój zdolności twórczych*. Częstochowa: WSP.
Pospiszyl, K. (1980). *Ojciec a rozwój dziecka*. Warszawa: Wiedza Pow.
Roe, A. (1952). *The making of a scientist*. New York: Dodd, Mead.
Roe, A. (1957). Early determinants of vocational choices. *Journal of Counseling Psychology*, 4, 212-217.
Roe, A. (1970). A psychologist examines sixty four eminent scientists. [w:] E.P. Vernon (ed.). *Creativity. Selected readings middle sex*. Hermondsworth: Perequin Books.
Rogers, C.R. (1959). Toward a theory of creativity. [w:] H.H. Anderson (Ed.), *Creativity and its Cultivation*. New York: Harper and Row. 68-82.
Szymański, M.S. (1987). *Twórczość a style poznawcze uczniów*. Warszawa: WSiP.
Weisberg, P.S., Springer K.J. (1961). Environment factors in creative function: a study of gifted children. *Archives of General Psychiatry* vol. 5, 554-564.
Zborowski J. (1986). *Rozwijanie aktywności twórczej dzieci*. Warszawa: WSiP.

Grażyna Mendecka
Zakład Psychologii, WSP Częstochowa

Creative Abilities of Foster Children

Summary

In the introduction to the paper, a vision of development of a human being is recalled, as presented by humanistic psychologists who, by stressing the leading role of creative activity in formation and fulfilment of one's self, recognized the importance of individual creativity which is as important as the widely recognized creativity on social scale. Starting from that assumption, it was recognized that forming a creative individual involves harmonious development of his/her intellect, attitudes and many other features of his/her personality. Family, that also affects development of creative abilities, is an environment universally affecting development of a human being. Results of investigating creative abilities of foster children, who were exposed to influence of two environments - pathological home and institutionalized orphanage were analysed. Reference sources reveal that many outstanding, creative people had childhood experiences typical for criminals or neurotics. Pathological homes exert no pressure over children to assume a system of values of their parents which positively affects intellectual independence which, in turn, is very important for development of creative abilities. Treating creative abilities as an intellectual activity with significant domination of factors of divergent creativity we used J. Zborowski's Test that allows measuring verbal, associational, expressive and ideational fluency of young children. Results obtained in an experimental group of foster children were compared with those obtained in a control group of children reared in normal families. There were 28 children in each group. They were matched in pairs. Their age, class at school, school marks and education of parents were considered before matching them. Children from normal families scored higher results in all kinds of divergent creating. The widest gap was detected in ideational fluency.