

IV. EKSPERYMENTY I KONCEPCJE ZWIĄZANE Z POSZUKIWANIEM SKUTECZNYCH SPOSOBÓW OPTYMALIZOWANIA PRACY DYDAKTYCZNO-WYCHOWAWCZEJ W KLASACH NIŻSZYCH

HALINA SMOLIŃSKA-RĘBAS

WSP w Bydgoszczy

PRÓBY ROZWIJANIA MYŚLENIA TWÓRCZEGO W KLASACH POCZĄTKOWYCH

1. Wprowadzenie

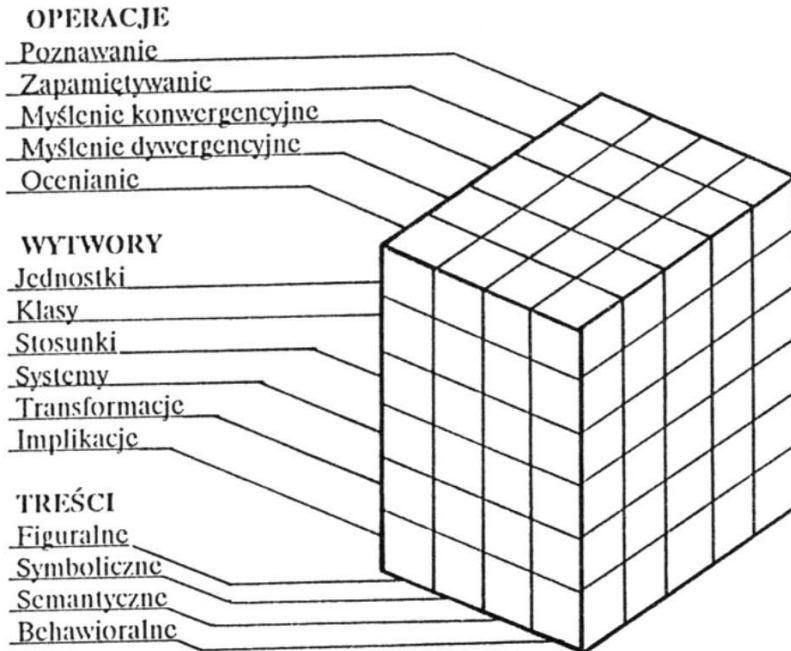
Rozwój współczesnej cywilizacji we wszystkich gałęziach wytwórczości i kultury wymaga człowieka o optymalnie rozwiniętych zdolnościach, a szczególnie myślenia, które pozwoli mu dostosowywać się do nieustannie zmieniającej się rzeczywistości. Stąd pedagogów współczesnych interesuje pytanie: jak rozwijać zdolność myślenia w praktyce szkolnej?

W Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej opracowano różne modele myślenia twórczego: Deweya, Wallasa, Guilforda.

Zdaniem Guilforda o działalności człowieka decyduje jego intelekt, który składa się z elementarnych zdolności. Przedstawiony na rysunku 1 trójwymiarowy model umysłu składa się ze 120 sześciątów. Każdy sześciąt reprezentuje jedną elementarną zdolność człowieka. Zdolność elementarna A jest czynnikiem wewnętrznym, który umożliwia wykonanie określonej operacji Q na określonym materiale M po to, aby osiągnąć określony wynik W, czyli:

$$A = (Q, M, W)$$

Biorąc pod uwagę rodzaj operacji wykonywanych przez podmiot wyodrębnia Guilford pięć zdolności: poznawcze, pamięciowe, myślenia konwergencyjnego, dywergencyjnego oraz oceny.



Rys. 1 Model umysłu (według J.P. Guilforda)

Spośród wymienionych zdolności myślenie twórcze warunkują zdolności dywergencyjne, które pozostają w ścisłym powiązaniu z pozostałymi zdolnościami, a szczególnie z myśleniem konwergencyjnym i ocenianiem.

Tabela 1. Macierz zdolności myślenia dywergencyjnego⁴

Materiał Wyniki	Figuralny	Symboliczny	Semantyczny
Jednostki		Płynność słowna	Płynność pojęciowa
Klasy			Semantyczna giętkość spontaniczna
Systemy		Płynność tworzenia wyrażenia	
Transformacje		Symboliczna giętkość adaptacyj.	Oryginalność
Implikacje			Elaboracja

Zdolności myślenia dywergencyjnego decydują o płynności myślenia rozumianej jako łatwość wytwarzania przez człowieka w krótkim czasie jak największej liczby wytworów, np.: słów, wyrazów, pomysłów oraz giętkości myślenia pozwalającej na wytwarzanie jakościowo różnych wyników, zmianę kierunku poszukiwań⁵.

2. Pobudzanie zdolności myślenia twórczego w praktyce szkolnej

W Instytucie Nauczania Początkowego i Wychowania Przedszkolnego Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy zainteresowanie problematyką pobudzania myślenia twórczego dzieci klas początkowych sięga lat siedemdziesiątych. Inspirowani badaniami N. Trowbridge'a postawiliśmy pytania:

1. Które z kategorii myślenia wymieniane przez J.P. Guilforda najczęściej uaktywniane są na lekcjach języka polskiego podczas pracy z tekstem?
2. W jakim stopniu planowo prowadzone ćwiczenia skonstruowane w oparciu o model struktury intelektu J.P. Guilforda wpłyną na rozwój myślenia twórczego uczniów?
3. W jakim stopniu systematycznie prowadzone zajęcia swobodnego tekstu wpłyną na rozwój myślenia twórczego uczniów?

2.1. Operacje myślowe najczęściej uaktywniane na lekcjach języka polskiego

Podczas obserwacji lekcji języka polskiego w klasach trzecich województwa bydgoskiego zarejestrowano na taśmie magnetofonowej przebieg czynności nauczyciela i uczniów, na podstawie której sporządzono stenogramy lekcji. Z kolei zapis ten podzielono na 15-sekundowe odcinki i poddano je szczegółowej analizie pod kątem trwania operacji myślowych. Po zsumowaniu 15-sekundowych odcinków przyporządkowanych odpowiednim kategoriom myślenia obliczono procent czasu lekcyjnego, w którym występowało myślenie konwergencyjne, dywergencyjne, ocenianie, pamięć i poznawanie⁶. Podstawę do analizy stanowiły prace J.P. Guilforda, J. Kozielskiego, Z. Pietraszńskiego, A. Strzałckiego⁷.

Tabela 2. Kryteria klasyfikacji wypowiedzi do odpowiedniej kategorii operacji myślenia

Kategoria operacji myślowych	Ogólny opis	Przykład aktywności słownej
1	2	3
Poznanie i pamięć	<p>Procesy zachodzące przy uświadamianiu sobie, bezpośrednim odkrywaniu bądź ponownym odkrywaniu lub rozpoznawaniu informacji; rozumieniu czy też pojmowaniu.</p> <p>Przechowywanie lub magazynowanie informacji; w takiej formie w jakiej były one przyswajane</p>	<ul style="list-style-type: none"> – słuchanie tekstu czytanego przez nauczyciela lub uczniów, – wskazywanie i wyjaśnianie niezrozumiałych wyrazów i wyrażeń, – wskazywanie podobieństw między wyrazami, sytuacjami, zdaniem, – zdawanie sprawy z czytanego tekstu po jednorazowym przeczytaniu – ciche czytanie ze zrozumieniem, – rozmowa na temat przeczytanego tekstu, – opowiadanie fragmentu lub całości tekstu, – wygłaszanie z pamięci wiersza lub fragmentu prozy
Myślenie konwergencyjne	Wytwarzanie nowych informacji z informacji dawnych, już znanych i zapamiętanych w celu uzyskania jedyne poprawnego rozwiązania	<ul style="list-style-type: none"> – wyodrębnienie zdarzeń, – ustalanie kolejności zdarzeń, ich wzajemnej zależności, – charakterystyczne cechy bohatera, – wyszukiwanie fragmentów na określony temat
Myślenie dywergencyjne	„Generowanie informacji na podstawie informacji danej, przy czym nacisk położony jest na różnorodność i ilość produktów wygenerowanych z tego samego źródła”. Chodzi tu o liczne niezwykle i niekonwencjonalne rozwiązania	<ul style="list-style-type: none"> – układanie opowiadań twórczych związanych z treścią utworu: dalsze losy bohatera, komponowanie początku i zakończenia na podstawie fragmentu utworu lub ilustracji, – inscenizowanie tekstów lub ich fragmentów, – wyróżnianie opisów, opowiadań, dialogów
Ocenianie	<p>Porównywanie wytworów informacji z informacjami znanymi.</p> <p>Decydowanie o poprawności lub wartości informacji poznanych, zapamiętanych, produkowanych przez myślenie</p>	<ul style="list-style-type: none"> – rozróżnianie zdarzeń istotnych od mniej istotnych, – wskazywanie postaci głównych lub drugorzędnych, – ocena postępowania bohatera, uzasadnienie swego zdania, – wskazywanie zdarzenia decydującego o zmianie postępowania bohatera

Badania przeprowadzono dwukrotnie. W roku szkolnym 1972/73 przeprowadzono obserwację 22 lekcji⁸, a w roku szkolnym 1987/88 badania objęły 20 lekcji⁹ języka polskiego w klasach trzecich.

Tabela 3. Zestawienie wyników z badań (w %)

Operacje myślowe i czynności organizacyjno–porządkowe	B a d a n i a	
	1972/73	1987/88
Poznanwanie i zapamiętywanie	37,5	52,6
Konwergencyjne	21,4	12,3
Dywergencyjne	15,6	14,9
Ocenianie	9,5	6,1
Czynności organizacyjno–porządkowe	16,0	14,1
R a z e m:	100,0	100,0

Dane zamieszczone w tabeli 3 wskazują, że operacje poznawania i zapamiętywania obejmują znaczną część lekcji. Wskaźnik procentowy waha się od 37,5 w badaniu pierwszym do 52,6 w badaniu drugim. Znacznie mniej czasu lekcji poświęcono na uaktywnianie myślenia konwergencyjnego i dywergencyjnego. Najmniej czynne było ocenianie. Wskaźnik procentowy waha się od 6,1 w badaniu drugim do 9,5 w badaniu pierwszym. Stosunkowo duży procent czasu lekcji zajęły sprawy organizacyjno–porządkowe dotyczące: przygotowania do lekcji (oczekiwanie na przejście nauczyciela, przygotowanie przyborów), utrzymania dyscypliny pracy, momentów martwych, w których nie były aktywne żadne operacje myślowe, sprawdzania zadania domowego.

W pracy lekcyjnej nie zawsze można rozwijać w jednakowym stopniu wszystkie operacje myślowe. W zależności od typu lekcji, charakteru tekstu, formy pracy z tekstem, inwencji nauczyciela, któraś kategoria operacji myślowych dominuje. Zagadnienie właściwych proporcji w ćwiczeniu poszczególnych operacji jest bardzo ważne i trudne. Dysproporcje w poziomie aktywności poszczególnych operacji są zbyt duże. Za mało czasu poświęca się na rozwijanie oceniania, myślenia dywergencyjnego i konwergencyjnego. Badania N. Trowbridge'a wykazały, że oddziaływanie nauczyciela, skierowane na ćwiczenie myślenia twórczego, do którego zaliczyć można operacje konwergencyjne, dywergencyjne i ocenianie, w miarę upływu czasu wpłynęły na jego wzrost kosztem myślenia reprodukcyjnego¹⁰.

Warunkiem występowania operacji twórczych są sytuacje problemowe; stąd w procesie nauczania – uczenia się obok strategii „A” czy „O” równie często powinny występować lekcje, na których dany uczniowi możliwość rozwiązywania problemów.

2.2. Znaczenie ćwiczeń skonstruowanych w oparciu o model struktury intelektu J.P. Guilforda dla kształcenia rozwoju myślenia twórczego uczniów klas początkowych.

W latach 1983–1986 z zespołem nauczycieli województwa piłskiego i studentami czwartego roku nauczania początkowego podjęte zostały badania w 12 klasach szkół podstawowych¹¹. Chodziło w tych badaniach o stwierdzenie, w jakim stopniu planowo prowadzone ćwiczenia wzorowane na modelu struktury J.P. Guilforda wpłyną na rozwój myślenia dywergencyjnego. Każdy z uczestników zespołu badawczego po otrzymaniu wskazówek opracował dla swojej klasy szczegółowy rozkład materiału z języka polskiego z uwzględnieniem ćwiczeń

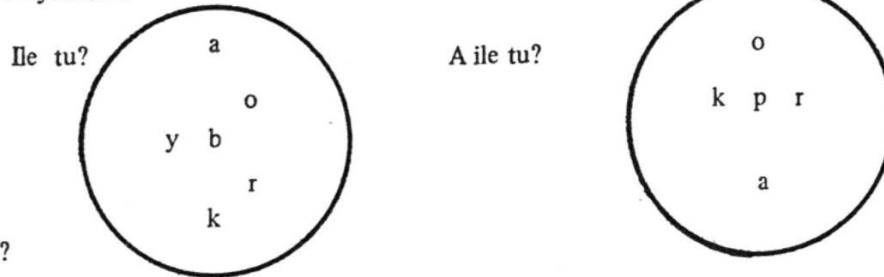
aktywizujących operacje dywergencyjne. Do każdej klasy dobrano klasę kontrolną, która realizowała program nauczania zgodnie z jego sugestiami, nie miały miejsca celowe i systematycznie prowadzone zadania pobudzające myślenie dywergencyjne. Założono, że tak realizowane ćwiczenia mogą rozwinąć u dzieci myślenie, a tym samym wpłynąć na efektywność dydaktyczną w zakresie języka polskiego.

Płynność słowną pobudzano poprzez ćwiczenia polegające na:

- podawaniu wyrazów z daną literą na początku, w środku, na końcu wyrazu,
- podawaniu wyrazów z daną sylabą,
- tworzeniu wyrazów dwu-, trzy- i czterosylabowych,
- układaniu wyrazów z podanych liter,
- wymienianiu wyrazów należących do różnych kategorii gramatycznych, ortograficznych.

Na przykład: w klasie pierwszej w związku z poznawaniem nowych głosek i liter uczniowie podawali możliwie wiele słów, wyszukiwali wyrazy na określoną literę. Przeglądając ilustracje w "Świerszyczku" podawali nazwy narysowanych przedmiotów, wskazywali te, w których słychać określoną zgłoskę.

Ćwiczenia w czytaniu urozmaicono rozszyfrowaniami literowymi i sylabowymi pozwalającymi ułożyć wiele wyrazów:



Ile wyrazów?



Uczniowie rozwiązywali krzyżówki tematyczne, które pozwalały gromadzić nazwy czynności, nazwy ludzi, zwierząt, roślin, zabawek itp.

W klasie drugiej i trzeciej w ramach ćwiczeń gramatyczno-ortograficznych przeprowadzono gry i zabawy dydaktyczne wymagające podawania jak najwięcej rzeczowników, czasowników, przymiotników, przysłówków, wyrazów z dwuznakami, zwiększeniami, podwójną literą (panna, ranna), z „ą”, „ę”, z „ó”, „rz”, „h”, z określoną sylabą.

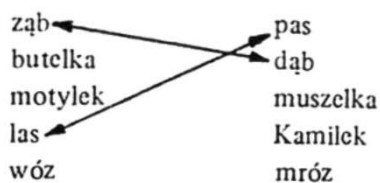
Podczas ćwiczeń słownikowych wskazywano wyrazy krótkie mieszczące się w dłuższym, układano maksymalną liczbę słów z liter wchodzących w skład drugiego wyrazu, tworzone dłuższe wyrazy dodając dowolne litery do podanego krótszego – przed wyrazem, za nim lub też i przed nim, i za nim.

Płynność skojarzeniową uaktywniały ćwiczenia polegające na nazywaniu przedmiotów, kształtów, ruchów, barw, stosunków czasowych, podawaniu wyrazów bliskoznacznych, rozwijaniu zdań, uzupełnianiu luk w zdaniach.

Dzieci klasy pierwszej chętnie „bawiły się słowami”. Poszukiwały słów do pytań typu: co fruwa?, co skacze?, co biega?, co pełza?, łączyły wyrazy w pary, np.:



wskazywały wyrazy rymujące się, np.:



Uczniowie klasy drugiej i trzeciej w związku z ćwiczeniami słownikowo–frazologicznymi i syntaktycznymi zestawiali synonimy, homonimy, tworzyli słowniczkę tematyczne, wyrazy pokrewne.

Na przykład:

- Uzupełnij luki w zdaniu możliwie wieloma wyrazami.
- Rozwiń podane zdanie dodając do pierwszego lub drugiego członu określenie.
- Dobierz i napisz określenie do podanych słów.
- Wyraż myśl zawartą w podanym zdaniu nieco inaczej.
- Wyszukaj słowa, które kojarzą ci się z podanym słowem określającym jakiś nastrój.
- Dokończ w miarę dowcipnie zaczęte zdanie w ten sposób, aby znalazło się w nim wytłumaczenie, powód, uzasadnienie.
- Użyj dwa podane słowa w dowolnym, ale mającym sens zdaniu (komplikuujemy zdanie, podając słowa o znaczeniach dość odległych) itp.

Płynność tworzenia wyrażań najczęściej miała miejsce podczas ćwiczeń redakcyjnych.

Na przykład:

- układanie możliwie wielu zadań do podanego schematu
(l ... t ... n ...),
- konstruowanie jak najdłuższego zdania, którego kolejne słowa rozpoczynają się na określonej literze (M ... m ... m ... m ...),
- układanie wypowiedzi wielozdaniowej na podstawie obrazka, tekstu, przeżyć,
- przedstawianie dialogów znanych postaci z lektur.

Płynność ideacyjną rozwijano poprzez:

- a) wymyślanie nowych zastosowań przedmiotów z najbliższego otoczenia, opisywanych w czytanych tekstach,
- b) ćwiczenia polegające na układaniu opowiadań twórczych związanych z dalszymi losami bohaterów, komponowaniu dalszego ciągu tekstu lub jego początku, z wykorzystaniem podanej grupy wyrazów itp.

Semantyczna giętkość spontaniczna pozwala na wytwarzanie jakościowo różnych pomysłów w sytuacji umożliwiającej w dużym stopniu swobodę kierunku poszukiwań. Uczniowie wysuwali rozwiązania należące do różnych klas, np.: wymieniali klasy zastosowań przedmiotów, układali z podanych wyrazów różne rodzaje zdań.

Wśród ćwiczeń pobudzających oryginalność miały miejsce następujące: zastępowanie wyrazów dowolnymi, prostymi symbolami graficznymi, wymyślanie zabawnych, zaskakujących, pomysłowych i jednocześnie nie pozbawionych związku z tematem tytułów krótkich historyjek i opowiadań, podawanie konsekwencji niezwykłych zdarzeń i fantastycznych sytuacji, pisanie „swobodnych tekstów”.

Operacje oceniania towarzyszyły wielu czynnościom uczniów na lekcji. Na przykład, podczas ćwiczeń w mówieniu i pisaniu wybierali spośród danych najciekawsze wyrazy, zwroty, zdania, oceniali pomysły w zakresie konstrukcji, stylu wypowiedzi. Wskazywali na niecodzienne,

Tabela 4. Myślenie dywergencyjne

Klasa	Porównywanie grupy	Badanie	Średnie pomiarów uzyskane w badaniach															
			płynności						giętkości						oryginalności			
			słownej		skojarzonej		ekspresyjnej		ideacyjnej		E		K		E		K	
			E	K	E	K	E	K	E	K	E	K	E	K	E	K	E	K
I	E	K	3,6	3,98	2,74	3,12	2,5	2,52	2,16	2,68	1,55	1,96	2,20	2,58				
	N=77		N=75	4,01	3,5	3,18	2,8	3,58	3,01	3,4	3,0	2,61	2,08	3,40	3,0			
II	E	K	11,0	12,1	6,7	7,22	2,9	3,4	4,15	4,82	3,2	3,5	2,25	2,57				
	N=42		N=43	17,9	15,5	7,04	6,32	7,04	6,32	8,5	5,8	4,75	4,5	3,65				
III	E	K	14,0	14,1	8,0	10,5	2,65	4,50	5,67	7,43	3,2	4,85	3,51	4,63				
	N=50		N=51	20,75	19,5	18,7	12,25	4,1	4,43	7,50	5,90	5,46	4,50	4,08	3,45			

oryginalne snucie dalszych losów bohaterów uwikłanych w nowe sytuacje. Oceniali postacie z lektur, uzasadniali sformułowane sądy.

Po rocznym eksperymencie przeprowadzono badanie w zakresie płynności, giętkości i oryginalności myślenia posługując się zadaniami wzorowanymi na testach twórczości J.P. Guilforda¹².

Badanie płynności słownej przeprowadzono w ten sposób, że przez 5 minut polecono uczniom klasy II i III napisać, a uczniom klasy I podać możliwie wiele słów zaczynających się na wybraną literę. Te same badania powtórzono pod koniec roku szkolnego wymieniając inną literę o podobnej sile skojarzeń, którą ustalono w oparciu o słownik języka polskiego. Z tabeli 4 wynika, że w zakresie płynności słownej w badaniu I średnie w klasach K były nieznacznie wyższe w porównaniu z klasami E. Badanie II wskazuje na sytuację odwrotną, średnie w klasach E przewyższają średnie w klasach K.

Badania płynności skojarzeniowej polegały na tym, że uczniowie w ciągu 4 minut podawali wyrazy kojarzące się z podanym wyrazem (dom, szkoła).

W odniesieniu do tej zdolności w badaniu I średnie klas K w niewielkim stopniu przewyższają średnie klas E. W odniesieniu do klasy I różnica ta wynosi 0,38, dla klasy II 0,52, a dla klasy III 2,5. Różnice w wynikach badania II przemawiają na korzyść klas E i wynoszą: 0,38, 0,72 i 6,2.

Badanie płynności ekspresyjnej przeprowadzono w ten sposób, że w ciągu 10 minut uczniowie musieli napisać (w klasie I powiedzieć) możliwie wiele zdań, w których kolejne wyrazy winny zaczynać się od eksponowanych liter, np.: W ... o ... s P ... t ... a Porównanie wyników badania I i II (tabela 4) wskazuje na wzrost poziomu płynności ekspresyjnej w obydwu klasach. Zdecydowanie wyższy wskaźnik odnosi się do klas E, wynosi w kolejnych klasach 1,08, 4,14, 1,45. Dla klas K wskaźnik ten kształtuje się następująco: w klasie I 0,49, w klasie II 2,92, a w klasie III obserwuje się regres (-0,07).

Do pomiaru płynności ideacyjnej posłużyło zadanie, które polegało na tym, że w ciągu 9 minut należało napisać (w klasie I i II podać), jaki inny niż normalnie użytek można zrobić z przedmiotów, np.: ze wstążki, pudełka po paście do butów, woreczka foliowego.

W zakresie tej płynności obserwuje się również intensywniejszy rozwój w klasach E w porównaniu z klasami K, o czym informują dane w tabeli 4.

Na podstawie powyższej próby określono rozwój giętkości myślenia. W ocenie wzięto pod uwagę klasy zastosowań, a nie liczbę zastosowań przedmiotów, jak było w przypadku płynności ideacyjnej. Średnie uzyskanych wyników zmieniły się w badaniu II na korzyść klas E w zestawieniu z klasami K, które były lepsze na początku eksperymentu (tabela 4).

Oryginalność badano zadaniem wymagającym od uczniów w ciągu 10 minut odpowiedzi na niezwykle pytania, np.: Co by było, gdyby telewizor miał ręce i nogi? Co by było, gdyby na zawsze przestało świecić słońce? Co by było, gdyby ludzie mogli przenosić się w czasie? Dane w tabeli 4 wskazują na znaczny postęp w zakresie oryginalności w klasach E w porównaniu z klasami K.

W oparciu o powyższe badania stwierdza się, że:

- a) treści programowe języka polskiego w klasach początkowych sprzyjają pobudzaniu zdolności myślenia dywergencyjnego,
- b) planowe i systematyczne ćwiczenia uwzględniające elementy modelu intelektu według Guilforda pobudzają płynność, giętkość i oryginalność myślenia.

2.3. Zajęcia swobodnego tekstu jako metoda pobudzania myślenia twórczego w klasach początkowych

W szerokim zakresie stymulacja twórczości realizowana jest przez Nowoczesną Szkołę Francuską Technik C. Freineta¹³. W praktyce szkół polskich najbardziej znana i stosowana jest jedna z technik Freineta – swobodnego tekstu. Przebieg zajęć swobodnego tekstu przybliżyła nauczycielom polskim H. Semenowicz oraz z jej inicjatywy działający Zespół Animatorów Pedagogiki Freineta¹⁴.

W. Frankiewicz w oparciu o wyniki badań eksperymentalnych wykazała efektywność zajęć swobodnego tekstu w zakresie myślenia twórczego oraz sprawności językowej uczniów klas początkowych¹⁵.

W ramach seminarium magisterskiego podobne badania przeprowadziły H. Gryczka i M. Sowa w klasach drugich oraz M. Jakóbiak w klasie trzeciej¹⁶. Celem tych badań było ukazanie wpływu techniki swobodnych tekstów jako specyficznej metody oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych na rozwój myślenia twórczego i języka dziecka. Postawiono problem, czy stosowanie techniki swobodnego tekstu obok innych form ćwiczeń wypowiedzi pisemnych objętych programem nauczania ma wpływ na poziom myślenia dywergencyjnego?

Założono, że wprowadzenie do procesu nauczania języka polskiego zajęć swobodnego tekstu wpłynie w sposób znaczący na rozwój myślenia twórczego. Wartość hipotezy sprawdzono drogą eksperymentu pedagogicznego zorganizowanego w oparciu o kanon jedynej różnicy. W klasach eksperymentalnych przez pół roku dwa razy w miesiącu prowadzono dwugodzinne zajęcia swobodnego tekstu, które najczęściej przebiegały następująco:

- Omówienie spraw organizacyjnych związanych z redagowaniem swobodnego tekstu.
- Wytworzenie atmosfery swobodnej pracy poprzez słuchanie muzyki, oglądanie reprodukcji, słuchanie fragmentu książki, swobodne wypowiedzi na temat doświadczeń i przeżyć dzieci.
- Pisanie swobodnego tekstu. Pozostawiono uczniom swobodę w zakresie treści jak i formy wypracowania, umożliwiono korzystanie z różnych materiałów, np.: słowników ortograficznych, wyrazów bliskoznacznych, encyklopedii, czasopism.
- Czytanie ze zrozumieniem. Uczniowie w grupach czareosobowych czytali swoje prace, wybierali, ich zdaniem, najciekawszą.
- Czytanie głośne. Autorzy wybranych prac odczytywali głośno swoje utwory, a nauczycielka zapisywała na tablicy imię autora i tytuł pracy.
- Ćwiczenia w mówieniu i rozumowaniu. Uczniowie dokonywali wyboru jednej z prezentowanych prac, uzasadniali wybór, co zmuszało ich do zastanowienia się nad treścią i formą utworu.
- Przerwa międzylekcyjna, podczas której tekst wybrany przez największą liczbę dzieci przepisano na tablicy.
- Czytanie głośne tekstu z tablicy przez 2 – 3 uczniów.
- Korekta tekstu, podczas której uczniowie dyskutowali nad poprawnością językową, gramatyczną, i stylistyczną tekstu.
- Przepisywanie tekstu, ilustrowanie.
- Ćwiczenia w mówieniu – wysuwanie propozycji wykorzystania tekstu (składanie pisemka klasowego, przesłanie rówieśnikom z innej szkoły w ramach prowadzonej korespondencji lub do redakcji „Świerszczyka”).

Praca uczniów podczas zajęć swobodnego tekstu wymagała aktywności szeregu operacji myślowych. Pamięć i poznawanie uaktywniały się w momencie poszukiwania pomysłu tekstu w zakresie treści jak i formy, a także podczas prac innych uczniów. Tu szczególnie potrzebna

była płynność słowna, skojarzeniowa, ekspresyjna, ideacyjna, a także oryginalność, która ujawniała się w przedstawianiu niecodziennych zdarzeń, stosowaniu rzadkich środków językowych, w formie ujawniania myśli. Miały miejsce również operacje konwergencyjne, szczególnie jeśli chodziło o umiejętność zamykania myśli w granicach zdania, porządkowanie zdań z zachowaniem związku przyczynowo–skutkowego. Wybór tekstów najciekawszych, najoryginalniejszych wymagał zdolności oceny, sformułowania uzasadnień oceniających.

Badania zdolności myślenia dywergencyjnego przeprowadzono przed przystąpieniem i po zakończeniu eksperymentu próbami, które scharakteryzowano w punkcie 2.2. Wyniki tych badań przedstawia tabela 5.

Jak podaje tabela 5, średnie wyników w odniesieniu do drugiej jak i trzeciej klasy wskazują na zmianę w zakresie płynności, giętkości i oryginalności myślenia w badanych klasach. Różnica między średnimi I i II badania są wyższe w klasach eksperymentalnych w porównaniu z klasami kontrolnymi.

Analiza rozwiązań w badaniu II pozwala zauważyć także różnice jakościowe między badanymi klasami. W zakresie płynności słownej uczniowie klas kontrolnych częściej aniżeli z klas eksperymentalnych podawali nazwy przedmiotów, osób z najbliższego otoczenia, np.: tablica, telefon, torba, tato, traktor, Tomek, Tadeusz, Toruń¹⁷.

Wśród wyrazów podawanych przez uczniów klas eksperymentalnych pojawiły się takie: tundra, totem, termit, tukan, turnus, tresura, tajfun¹⁸.

Wśród określeń do wyrazu „morze” w klasie eksperymentalnej znalazły się następujące: falujące, spienione, zanieczyszczone, wzburzone, rozszalałe, tajemnicze, piękne, a w klasie kontrolnej: słone, duże, głębokie, niebieskie, ładne, szerokie, wielkie¹⁹.

W związku z pomiarem płynności ekspresyjnej uczniowie konstruowali trójwyrazowe, sensowne zdania, w których każdy kolejny wyraz zaczynał się na zadaną literę (W ... o ... s ...). Uczniowie klasy eksperymentalnej tworzyli zdania różnorodne, zmieniali ich strukturę gramatyczną, np.: Wojsko odnalazło statek. Wyjeżdżamy ostatnim samolotem. Wziąłem ostry sztylet. Wszyscy obiedliśmy się. Waldek ostro syknął. Wejdz, otwarte Sławku! Wróg otacza stolicę. Widziałem olbrzymiego słońca. Wszyscy otrzymali szable. Wytrzymaj Olu stołeczek! Wyprowadziłaś Oskara Sylwio? Uczniowie klasy kontrolnej tworzyli zdania proste, podobne do siebie, nie zmieniali struktury gramatycznej, np.: Wojtek obserwuje samoloty. Wiesiu ogląda sport. Wacek ogląda telewizję. Wojtek ogląda zeszyt itp.²⁰.

Podając niezwykle zastosowanie długopisu uczniowie klasy eksperymentalnej wśród wielu wskazali następujące: do wystukiwania rytmu, jako klipsy, wskaźnik, do przecinania papieru, gryzaczek dla dzieci, dziurkacz. Wśród zastosowań podawanych przez uczniów klasy kontrolnej były: do bawienia się na lekcji, do rozkręcania, pstrykania, jako linijka, do psucia. Uczniowie klasy eksperymentalnej podali więcej klas zastosowań długopisu aniżeli uczniowie klasy kontrolnej²¹.

Nadmienić należy, że ćwiczenia realizowane podczas eksperymentu miały wpływ na efektywność dydaktyczną w zakresie języka polskiego wyrażającą się w zasobie słownikowym, konstrukcjach składniowych, formach wypowiedzi ustnej i pisemnej²². Ze względu na ograniczone rozmiary artykułu danych z tych badań nie zamieszczono i nie analizowano.

Tabela 5. Myślenie dywergencyjne

Klasa	Faza badań	Średnie punktów uzyskane w badaniach											
		p ł y n n o ś c i						g i ę t k o ś c i					
		s ł o w n e j		s k o j a r z e n i o w e j		e k s p r e s y j n e j		i d e a c y j n e j		g i ę t k o ś c i		o r y g i n a l n o ś c i	
		E	K	E	K	E	K	E	K	E	K	E	K
II	I	8,36	9,7	6,09	6,59	2,05	1,37	3,6	3,6	1,48	1,53	2,7	3,08
	II	14,18	9,13	11,0	7,61	5,51	1,25	5,61	3,9	4,47	1,75	4,98	2,55
III	I	10,4	11,9	9,1	8,3	2,7	2,4	4,2	5,3	1,24	2,4	2,2	3,3
	II	17,4	15,2	12,4	9,0	6,2	3,7	6	5,3	5,02	2,9	5,2	4,9

3. Podsumowanie

Zasygnalizowane wyżej badania empiryczne potwierdzają przypuszczenie, że zdolności myślenia twórczego można rozwijać na lekcjach języka polskiego w klasach początkowych. Treści programu w zakresie ćwiczeń w opracowywaniu tekstu, mówieniu i pisanii, słownikowo–frazologicznych i syntaktycznych, gramatyczno–ortograficznych sprzyjają pobudzeniu operacji myślowych, jeżeli organizowane są zgodnie z sugestiami programu nauczania²³.

Nauczyciel zdający sobie sprawę z istoty i sposobów pobudzania myślenia twórczego może wpłynąć na przyspieszenie jego rozwoju poprzez wprowadzenie do procesu dydaktyczno–wychowawczego zadań aktywizujących procesy myślowe, np.: ćwiczeń opartych o teoretyczne założenia J.P. Guilforda, swobodnych tekstów, o czym przekonały wyniki przeprowadzonych badań eksperymentalnych.

PRZYPISY

- ¹J. Koziński: Zagadnienia psychologii myślenia. PWN Warszawa 1968 s. 138
- ²J. Pietrasinski: Myślenie twórcze. PZWS Warszawa 1969 s. 87
- ³J.P. Guilford: Natura inteligencji człowieka, Warszawa 1968
- ⁴J. Koziński: Zagadnienia ..., op.cit., s. 150
- ⁵Z. Pietrasinski: Myślenie ..., op. cit., ss. 89–96
- ⁶N. Trowbridge: Criters d'appréciation de l'activité mentale des enseignants et des élèves a l'école. W kongresowych materiałach Kongresu Pedagogicznego w Warszawie w 1969 r.
- ⁷J.P. Guilford: Natura inteligencji ... op. cit.; J. Koziński: Zagadnienia psychologii ... op.cit.; A. Strzałka: Wybrane zagadnienia psychologii twórczości. PZWS Warszawa 1969
- ⁸W. Gauza, H. Smolińska: Rozwijanie operacji myślowych u uczniów klas młodszych na lekcjach języka polskiego. Prace Wydziału Nauk Humanistycznych Seria A 1977/19, Bydgoskie Towarzystwo Naukowe
- ⁹E. Filinger: Możliwości pobudzania myślenia twórczego uczniów klasy trzeciej podczas pracy z tekstem. Maszynopis pracy magisterskiej. Instytut Nauczania Początkowego i Wychowania Przedszkolnego. WSP Bydgoszcz 1988
- ¹⁰L. Bandura: O procesie uczenia się. PZWS Warszawa 1972 s. 100
- ¹¹W skład zespołu wchodziły następujące osoby: B. Holik, T. Kędzińska, J. Kiedrowska, K. Markowska, D. Szymczak, R. Trella.
- ¹²J.P. Guilford: Natura inteligencji ..., op. cit.
- ¹³C. Freinet: O szkołę ludową. Tłum. H. Semenowicz. Wrocław – Warszawa – Gdańsk 1976. Zakład Narodowy im. Ossolińskich. Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk
- ¹⁴H. Semenowicz: Nowoczesna Szkoła Francuska Technik Freineta. Warszawa 1966; H. Semenowicz: Freinet w Polsce. Warszawa 1980
- ¹⁵W. Frankiewicz: Technika swobodnych tekstów jako metoda kształcenia myślenia twórczego. WSiP Warszawa 1983
- ¹⁶H. Gryczka: Technika swobodnych tekstów jako metoda kształcenia myślenia twórczego uczniów klasy drugiej; M. Jakóbiak: Wpływ techniki swobodnych tekstów na pobudzenie myślenia twórczego uczniów klasy trzeciej; M. Sowa: Technika swobodnych tekstów jako metoda kształcenia myślenia twórczego.

Maszynopisy prac magisterskich złożonych w Instytucie Nauczania Początkowego i Wychowania Przed-
szkolnego, Bydgoszcz 1987–1988

¹⁷M. Sowa, op.cit.

¹⁸Tamże

¹⁹H. Gryczka, op.cit.

²⁰M. Sowa, op.cit.

²¹H. Gryczka, M. Jakóbiak, M. Sowa: op.cit.

²²Program nauczania początkowego. Klsay I–III. WSiP Warszawa 1983, ss. 29–38

Halina Smolińska–Rębas

Der Inhalt des Artikels betrifft das Problem der Entwicklung des schöpferischen Den-
kens und stellt die in diesem Bereich unternommenen Versuche in den Anfangsklassen dar.