

**Elżbieta Płóciennik**

## **Twórczość jako predyktor mądrości dziecka w starszym wieku przedszkolnym**

Mądrość nie jest ostatnio tematem naukowych dyskusji, tak jak to było w wiekach poprzednich. W. Wilowski (2012) nazwał to zjawisko „utrata mądrości”. Z kolei idealistyczny sposób rozumienia mądrości spowodował, że mądrość jest rozumiana w kontekście ideału (boskiego), którego nie można poznać i opisać. Tymczasem, biorąc pod uwagę empiryczne badania współczesnych psychologów oraz koncepcje rozwoju człowieka, można dostrzec identyfikowanie mądrości jako cechy podlegającej rozwojowi już od okresu dzieciństwa. Podstawą jej identyfikacji i wspierania jej rozwoju powinna być diagnoza aktualnych i potencjalnych możliwości dziecka.

Na gruncie psychologii i pedagogiki pozytywnej podkreślana jest potrzeba koncentracji na silnych stronach funkcjonowania jednostki, jej zdolnościach i kompetencjach oraz tworzenia pozytywnych warunków wspierających. Edukacja taka związana jest z analizą możliwości i zdolności uczniów w różnych obszarach ich aktywności: intelektualnej, artystycznej, organizacyjnej czy społecznej i jest często bardziej istotna z punktu widzenia stymulacji i wsparcia rozwoju jednostki (Wysocka, 2007, s. 104). Znaczenie diagnozowania i wykorzystywania w edukacji zdolności dziecka oraz mocnych stron funkcjonowania jednostki podkreślał też w swojej teorii inteligencji wielorakich H. Gardner (2002). Dzięki identyfikowaniu mocnych stron funkcjonowania dziecka nauczyciel nie tylko poszerza wiedzę o jego wszechstronnym rozwoju, ale także tworzy podstawy do wspierania rozwoju i doskonalenia potencjału tkwiącego w każdej jednostce. Taka diagnoza ma charakter diagnozy wspierającej (Wysocka, 2013, s. 64).

Współcześnie rekomenduje się także prowadzenie diagnozy dynamicznej. Polega ona na interakcji między diagnostą a dzieckiem. Szczególnie jest to istotne przy złych odpowiedziach dziecka, kiedy diagnosta zadaje dziecku kolejne uzupełniające pytania pełniące funkcje wskazówek pomagających rozwiązać problem (Kulesza, 2004, s. 63–67). Jest ona zatem bliższa diagnozie pozytywnej, w której ważniejsze jest

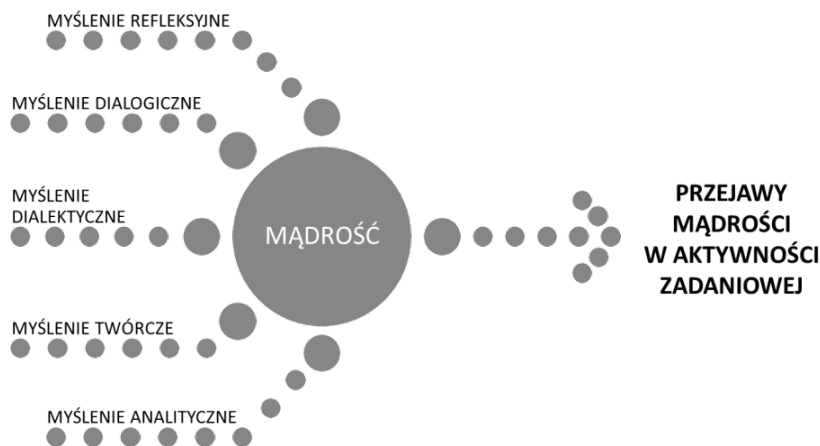
rozwiązanie przez dziecko problemu, sam proces rozwiązywania problemu i udzielenie odpowiedzi na poziomie jego możliwości. Taka diagnoza pozwala wychwycić potencjał dziecka, który w odtwórczych zadaniach jeszcze się nie ujawnił. Pozwala także poznać dziecięce: refleksyjność, rozumowanie moralne i wiedzę w obszarze wartości oraz znaczenia nadawane otaczającej rzeczywistości. Diagnoza dynamiczna powinna być zatem stosowana przy identyfikacji twórczości i mądrości jednostki.

## Relacje między twórczością i mądrością

Mądrość jest cechą złożoną, wieloznacznie interpretowaną, co zostało już ukazane w polskiej literaturze (np. Pietrasinski, 2001; Szmidt, 2002; Sękowski, 2004; Płóciennik, 2016). Wśród teorii mądrości najbliższą założeniom holistycznego rozwoju dziecka jest koncepcja WICS Roberta J. Sternberga (2003). Według tego psychologa mądrość jest częścią inteligencji praktycznej i jednocześnie pełni funkcję nadzorującą współdziałanie inteligencji analitycznej, twórczej i praktycznej w działaniu jednostki. Aktywność taka, oparta na wartościach, przynosi pozytywne efekty zarówno jednostce, jak i jej otoczeniu. Dzieje się tak dlatego, że jednostka wykorzystuje podczas rozwiązywania problemów specyficzne rodzaje myślenia (refleksyjne, dialogiczne i dialektyczne) w integracji z myśleniem twórczym i analitycznym. Pozwala to na analizę sytuacji problemowej, generowanie pomysłów jej rozwiązania, uwzględnienie wieloznaczności i różnorodnych rozwiązań (ale także ich skutków), dokonywanie wyboru rozwiązania (lub wielu rozwiązań) i wdrażanie rozwiązań przynoszących najlepsze efekty z uwzględnieniem i analizą możliwych korzyści oraz konsekwencji danego działania, także w kontekście norm ogólnoludzkich. Biorąc tę istotę koncepcji R. J. Sternberga pod uwagę, autorka badań przyjęła, że podczas aktywności zadaniowej dziecko również powinno mieć warunki do rozwiązywania zadań wymagających współdziałania wymienionych rodzajów myślenia (refleksyjnego, dialogicznego i/lub dialektycznego oraz twórczego i analitycznego), gdyż pozwoli to na wyłonienie przejawów jego mądrości (zostało to zobrazowane przez autorkę na rysunku 1).

Inteligencja analityczna jest podstawą funkcjonowania poznawczego, a zatem gromadzenia i przetwarzania informacji, jednak rozwijanie jej w izolacji od innych rodzajów inteligencji może powodować trudności w rozumieniu związków przyczynowo-skutkowych między elementami wiedzy, z zastosowaniem wiedzy w praktyce oraz w generowaniu twórczych i praktycznych rozwiązań. Także inteligencja praktyczna jest niezbędna człowiekowi na wszystkich etapach i we wszystkich obszarach życia – podczas rozwiązywania zadań szkolnych, zawodowych, życiowych i w relacjach z innymi. L. S. Wygotski (2005) stwierdził nawet, że rozwija się ona u człowieka jako pierwsza i niezależnie od mowy – małe dziecko najpierw eksploruje świat poprzez działania praktyczne.

Rysunek 1. Przyjęty model mądrości – podstawa do opracowania zadań diagnostycznych



Źródło: opracowanie własne na podstawie publikacji R. J. Sternberga.

Natomiast inteligencja twórcza jest podstawą wyższych osiągnięć jednostki i pozwala przekraczać dotychczasowe rozwiązania. W myśleniu twórczym biorą udział specyficzne operacje intelektualne: abstrahowanie, asocjacje, rozumowanie dedukcyjne i indukcyjne, metaforyzowanie czy dokonywanie transformacji (zob. Szmidt, 2013). Inteligencja twórcza ma zatem szczególny wymiar w działalności artystycznej, naukowej, technicznej, także przy kreowaniu innowacji społecznych i podnoszeniu jakości życia – jest ściśle związana z rozwojem i wzrostem osobowościowym oraz pozwala wyznaczać kierunek dobrego życia (zob. Csikszentmihalyi, 2005). Urzeczywistnia się ona bowiem w postawie twórczej, w skład której wchodzi myślenie twórcze, sfera emocjonalno-motywacyjna oraz zaradność – ściśle związana z inteligencją praktyczną (Szmidt, 2013, s. 258). W postawie twórczej dodatkowo obserwuje się cechy i zdolności uzależniające mądre działanie i myślenie, np.: wrażliwość umożliwiającą dostrzeganie problemów w otoczeniu, otwartość na problemy i wieloznaczność, refleksję mającą charakter nieustannego „dziwienia się” sytuacjom, zjawiskom i wydarzeniom, ciekawość poznawczą i myślenie pytajne, motywację autoteliczną pozwalającą z uporem poszukiwać rozwiązania i dopracować je, a także zdolność metaforyzowania czy gotowość „do refleksji nad własnym myśleniem i dystansowania się od niego” (Szmidt, 2013, s. 259).

Akcentowanie rozwojowo-wychowawczego znaczenia samego procesu twórczego daje podstawę, by w podobny sposób potraktować działania w kierunku wspierania rozwoju mądrości. Istotne są tu bowiem zarówno środowisko społeczne i klimat sprzyjający mądrymu myśleniu i działaniu jednostki od jej najmłodszych

lat, jak i działania wspierające rozwój predyktorów oraz cech i zdolności składających się w dorosłym życiu na mądrość dojrzałą. Takim zaś predyktorem mądrości – zgodnie z badaniami i analizami R. J. Sternberga (1997) na temat inteligencji sprzyjającej powodzeniu życiowemu – jest właśnie twórczość. Identyfikowana w badaniach koreluje z przejawami mądrości jednostek. Dlatego także w diagnozie przejawów mądrości powinny być stosowane zadania poruszające różne rodzaje twórczego myślenia (np. dywergencyjne, asocjacyjne i kombinatoryczne) w integracji z myśleniem analitycznym, refleksyjnym, dialogicznym i dialektycznym.

## Twórczość dziecka a jego mądrość

Wynik zadania wykonywanego przez dziecko nie jest wynikiem jedynie etapów rozwoju (jak twierdził J. Piaget), ale zależy od wielu czynników powiązanych ze sobą:

- predyspozycji i możliwości jednostki rozwiązującej zadania testowe,
- zainteresowania zadaniem testowym,
- odpowiedniej ilości czasu, jaką ma ona na ich rozwiązanie,
- doświadczenia oraz biegłości jednostki w rozwiązywaniu problemów oraz
- rzetelności, obiektywności czy odpowiedzialności za proces edukacyjny lub/i proces diagnozowania osoby przygotowującej i stosującej zadania diagnostyczne (Wood, 2006, s. 257).

Dlatego tak istotny jest dobór zadań do analizy i wsparcia rozwoju dziecięcych umiejętności. W kontekście poszukiwania przejawów mądrości jest to szczególnie istotne w przypadku okresu przedszkolnego – na gruncie psychologii rozwojowej określono normy rozwojowe, w których dyskusja na temat mądrości związana jest jedynie z okresem postformalnym (np. Gurba, 2014).

Ze względu na nowość tematyki łączenia mądrości z okresem dzieciństwa zorganizowano badania, których zasadniczym celem było rozpoznanie, analiza i interpretacja takiej werbalnej aktywności zadaniowej dziecka, która wskazywać może na jego mądrość – rozumianą jako cecha złożona z różnych komponentów i podlegająca obserwacji. Brak wyłonionych i opisanych wskaźników mądrości dziecka w myśleniu i działaniu oraz narzędzi diagnostycznych służących wyłonieniu przejawów mądrości dziecka był problemem teoretycznym i organizacyjnym. Dlatego przyjęto, że zadania diagnostyczne powinny być oparte na technice rozmowy lub wywiadu z dzieckiem (Zwiernik, 2015, s. 87–88) bądź na dialogu pedagogicznym, rozumianym jako „osobowy kontakt intelektualny i emocjonalny, wymiana myśli równych partnerów [...] wspólnie zmierzających do rozwiązywania problemów” (Juszczyk, 2013, s. 75). Dialog z dzieckiem pozwala bowiem obserwować i analizować jego myślenie – na jego podstawie można więc wnioskować o myślach osoby oraz „domniemywać na temat istoty i treści jej procesów myślowych” (Schaffer, 2012, s. 253). Ma zatem cechy diagnozy wspierającej oraz dynamicznej.

Celem przeprowadzonych badań było zidentyfikowanie i opis symptomów mądrości dzieci w starszym wieku przedszkolnym w aktywności zadaniowej. Założono, że wypowiedzi dzieci w starszym wieku przedszkolnym będą źródłem informacji na temat rozumienia przez nie sytuacji społecznych zawartych w zadaniach oraz umiejętności dokonywania interpretacji, asocjacji czy przekształcania. Za R. Kwaśnicą (2009, s. 158–162) przyjęto także, że każde nowe zadanie wymaga przed-wiedzy i przed-rozumienia, które pozwalają rozwiązującemu przejść od myślenia konkretnego do formalnego. Przyjęto więc założenie, że zadania wymagające od dzieci refleksji i interpretacji pozwolą również zidentyfikować ich wiedzę ukrytą oraz znaczenia nadawane treściom pojawiającym się w zadaniach.

Brak wystandaryzowanych narzędzi do wykorzystania w badaniach z udziałem dziećmi problemowo związanych z przejawami mądrości wymusił przygotowanie takich zadań. Opracowano zatem zadania wieloznaczne i niepełne, prowokujące dziecięce myślenie. Zadania o charakterze otwartym są zwykle wykorzystywane i skuteczne właśnie przy analizie twórczości, refleksyjności, pomysłowości, tolerancji, niejednoznaczności czy zdolności do dokonywania odległych skojarzeń i redefiniowania problemów (zob. Karwowski, 2006), także w odniesieniu do dzieci w wieku przedszkolnym (Płóciennik, 2010). Wsparło je obrazkami<sup>1</sup>, które przedstawiały treść bliską dziecku (np. pozytywne i negatywne zachowania dzieci w relacjach z rówieśnikami), podtrzymywały zainteresowanie dziecka ich treścią poprzez ich niejednoznaczność, zachęcały do złożonych wypowiedzi i interpretacji treści, udzielania porad, inspirowały dziecko do poszukiwania rozwiązania problemów społecznych przedstawionych na obrazkach. Opracowanie takich zadań wymagało więc podejścia wynikającego ze strategii jakościowej (zob. Silverman, 2010; Creswell, 2013): uwzględnienia wieku respondentów i konieczności doboru zadań dostosowanych do ich możliwości poznawczych i społecznych, przemyślenia warunków i doboru zadań o charakterze otwartym.

Po przeprowadzeniu badań w trzech różnych miastach (w tym w trzynastu różnych przedszkolach) okazało się, że dominująca część dzieci w starszym wieku przedszkolnym uczestniczących w badaniu (N 369) z powodzeniem realizuje zadania związane z oceną i wartościowaniem zachowania bohaterów przedstawionych w edukacyjnych sytuacjach, potrafi udzielać porady w celu naprawy lub zmiany zachowania prezentowanych postaci, odnosząc się przy tym do norm oraz wartości ogólnoludzkich, proponować zmianę złego zachowania bohaterów, oceniać przydatność własnych pomysłów czy dokonać autorefleksji. Przygotowane zadania nie były zatem zbyt trudne dla większości przedszkolaków, ale miały moc różnicującą

---

1 Szczegółowy opis wykorzystanego narzędzia badawczego oraz przeprowadzonych badań z dziećmi w starszym wieku przedszkolnym dokonany został przez autorkę w publikacji *Mądrość dziecka. Predyspozycje, przejawy, perspektywy wspierania* (2018).

ich predyspozycje powiązane z opracowanym modelem teoretycznym mądrości. W ogólnie prezentowanych tu badaniach wykorzystane zostały także takie techniki twórczego myślenia, jak transformacje<sup>2</sup> w postaci konwersji zachowania bohaterów sytuacji zadaniowej oraz analogie<sup>3</sup> przy wyłanianiu cech mądrego człowieka.

Interesujące okazało się, że proponując zmianę negatywnego zachowania bohaterów sytuacji zadaniowych, część dzieci uczestniczących w badaniu używała w swoich wypowiedziach partykuły „nie” jako wykładnika zaprzeczenia, np. *...nie nosić kredki w buzi; ...nie biegać; ...nie zakładać liny na szyję; ...nie wkładać tyle do buzi; ...nie może włączać gazu* itp. W przypadku przeprowadzonych badań taka negacja może świadczyć o braku pomysłu dzieci na zmianę zachowania bohaterów omawianych sytuacji czy niższym poziomie myślenia, ale także o braku umiejętności wydania sądu na ten temat (Maciuszek, 2009, s. 255–270) lub zakodowanych sposobach udzielania pouczeń w formie zakazu. Taki komunikat ukazuje jedynie odbiorcom, jak nie należy bądź nie można się zachowywać. Tymczasem sens komunikatu wynika zarówno z językowego znaczenia wypowiedzi, jak i z kontekstu (oczekiwania). Jeżeli wypowiedź ma charakter pozytywny (nie zawiera zaprzeczenia), jest wyrażeniem i potwierdzeniem oczekiwania oraz nakazu – wskazuje możliwy, właściwy albo oczekiwany sposób działania. Zestawienie ilościowe w tym zakresie prezentuje tabela 1.

Tabela 1. Pomysły zmiany zachowania bohaterów sytuacji z analizą użycia przez dzieci formy nakazu i zakazu

| Teren badań | Pomysły zmiany zachowania – ogółem | Transformacja – nakaz | Przeczenie z partykułą „nie” – zakaz |
|-------------|------------------------------------|-----------------------|--------------------------------------|
| Miasto M1   | 142                                | 97                    | 45                                   |
| Miasto M2   | 147                                | 123                   | 24                                   |
| Miasto M3   | 79                                 | 62                    | 17                                   |
| Razem       | 368                                | 282                   | 86                                   |
| Odsetek     | 100                                | 76,6                  | 23,4                                 |

Źródło: ilościowe i jakościowe zestawienia zbiorcze na podstawie badań własnych.

2 Transformacja to zmienianie wszystkich lub niektórych cech, właściwości obiektu, procesu lub stanu rzeczy, tak by ich końcowa postać różniła się istotnie od postaci wyjściowej. Dotyczy to nie tylko wzorów, rysunków, modeli i obrazów, ale także idei związanych ze zjawiskami oraz manipulowaniem w wyobraźni wyobrażeniami (zob. np. Szmidt, 2013).

3 Analogia to orzekanie o pewnych cechach omawianego przedmiotu (rzeczy, osoby, pojęcia itp.) na zasadzie jego podobieństwa do innego przedmiotu (dla którego odpowiednie cechy są określone i znane) lub równoległości występujących pomiędzy nimi cech (zob. np. Płóciennik i in., 2009, s. 61–62).

Pomysły w formie nakazu ukazujące właściwe sposoby zachowania oraz instrukcje właściwego postępowania formułowane były przez dzieci w następujący sposób:

- przy obrazku przedstawiającym chłopca chodzącego po pokoju z kredką w buzi: *...w jednej ręce trzymać dwie rzeczy; ...postawić pudełko na podłodze; ...wziąć rysunek pod pachę albo położyć na stole;*
- przy obrazku przedstawiającym chłopców naśladowujących powożenie z wykorzystaniem linki zakręconej na szyi jednego z dzieci: *...trzymać za ramiona; ...patrzeć pod nogi, jak biegają; ...bawić się w kowbojów inaczej – używać koni zabawkowych; ...łapać liną zabawkę, coś innego;*
- przy obrazku przedstawiającym zachłannie jedzącą dziewczynkę: *...najpierw połknąć jedno, potem drugie; ...jeść małe porcje, nakładać; ...założyć gumkę na włosy;*
- przy obrazku przedstawiającym dziewczynkę bawiącą się przy kuchni gazowej: *...zakręcić gaz, wyłączyć piekarnik; ...bawić się w swoim pokoju; ...na niby udawać, że gotuje; ...poprosić mamę, żeby jej kupiła zabawkową kuchenkę.*

W przypadku analizy przejawów mądrości ważny jest wniosek, że przedszkolaki powinny ćwiczyć pouczenia i sugestie zmiany niewłaściwego postępowania, ukazując jednocześnie alternatywne sposoby właściwego postępowania – jest to na miarę ich potencjalnych możliwości. Ponadto uczą się wtedy poprawnego postępowania (zamiast jedynie powstrzymywania się od zachowania negatywnego).

Innym sposobem wyłonienia przejawów mądrości dzieci w starszym wieku przedszkolnym było tworzenie analogii poprzez dokończenie zdania „Mądry człowiek jest jak ..., ponieważ ...”. Analizy materiału badawczego wyraźnie pokazały, że dzieci w tym wieku są zdolne do tworzenia takich porównań i nie są to pomysły jednorodne. Wśród przedszkolaków uczestniczących w badaniu 153 dzieci (przy N 369) potrafiło wskazać określoną tematem analogię (wyabstrahować i wskazać podobieństwa między odmiennymi obiektami), przy czym część z nich miała charakter metafory (gdy dzieci nadawały nietypowe znaczenia pojęciu, jakim jest pojęcie mądrego człowieka). Jednak większość dzieci nie podała ani jednego poprawnego pomysłu takiej analogii/metafory (216 osób, co stanowi 58,54% ogółu dzieci uczestniczących w badaniu) albo nie udzieliła odpowiedzi w ogóle (99 osób, co stanowi 26,83% ogółu dzieci uczestniczących w badaniu), często stwierdzając po namyśle nad instrukcją do tego zadania: „Nie wiem”. Niektóre dzieci, które podjęły próby udzielenia odpowiedzi przy tym zadaniu (117 osób, co stanowi 31,71% ogółu dzieci uczestniczących w badaniu), formułowały wypowiedzi niezgodne z instrukcją: zamiast tworzyć metaforę, przedszkolaki opisywały mądrego człowieka jakimiś cechami, np. *Wesoły...; Grzeczny...; Jak jest dobry, bo wtedy nic złego nie robi...; Taki ktoś, kto wszystko wie...; Bo wszystko wie, pomaga dzieciom, jest miły...; Może dużo czytać, umie czytać...; Mądry człowiek ugasi*

*pożar, jest pomysłowy i co się zna na wszystkim, jakby się przewróciło drzewo na słup elektryczny, to ten człowiek naprawiłby drzewo i ten słup elektryczny...; Bo się grzecznie zachowuje, nie zabiera innym zabawek i nie krzyczy...; Nie dokucza, nie kradnie, nie pokazuje złości...*

Natomiast mniej niż połowa dzieci uczestniczących w badaniu podawała jeden lub więcej przykładów takich analogii lub metafor (153 dzieci podało łącznie 280 pomysłów). Ilościowe porównanie zdolności dzieci do utworzenia takiej metafory ukazuje tabela 2.

Tabela 2. Analiza wypowiedzi związanych z tworzeniem metafory przez dzieci

| Teren badań | Pomysł analogii/<br>metafory<br>z uzasadnieniem | Pomysł analogii/<br>metafory bez<br>uzasadnienia | Niewłaściwe<br>porównanie | Brak odpowiedzi<br>lub odpowiedź<br>„Nie wiem” |
|-------------|-------------------------------------------------|--------------------------------------------------|---------------------------|------------------------------------------------|
| Miasto M1   | 105                                             | 10                                               | 55                        | 18                                             |
| Miasto M2   | 107                                             | 3                                                | 37                        | 58                                             |
| Miasto M3   | 55                                              | 0                                                | 25                        | 23                                             |
| Razem       | 267                                             | 13                                               | 117                       | 99                                             |

Źródło: zestawienia zbiorcze na podstawie badań własnych.

Z zestawienia tego można wysnuć kolejny wniosek – dzieci z miasta 2, statystycznie młodsze i z niższym poziomem odwagi poznawczej (co zostało udowodnione w analizach statystycznych zrealizowanych przy weryfikacji narzędzia badawczego), rzadziej podejmowały próby formułowania takiego porównania. Wynik ten powinien zatem być zweryfikowany w kolejnych badaniach nad przejawami mądrości dzieci w zakresie tego, czy zjawisko to wynika z niższego poziomu rozwoju poznawczego dzieci związanego z wiekiem dzieci czy też z niższego poziomu rozwoju sfery afektywnej.

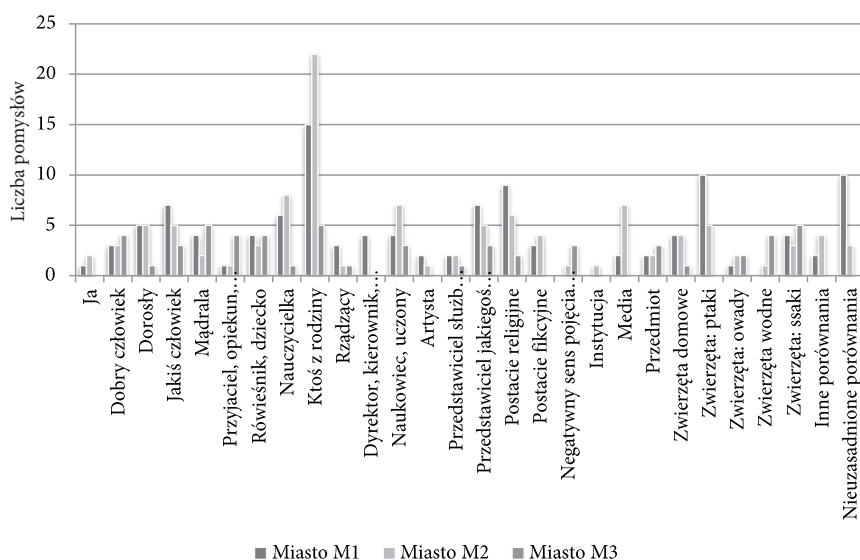
Z kolei te dzieci, które podały przykłady analogii lub metafory, abstrahowały cechy mądrego człowieka w odniesieniu do różnych klas obiektów: ludzi, zwierząt, przedmiotów czy postaci fantastycznych, co zostało zobrazowane na rysunku 2.

Jako przykłady wyłonionych przez dzieci analogii wraz z podanymi uzasadnieniami można tu wskazać następujące wypowiedzi przedszkolaków: Mądry człowiek jest jak ...:

- *prezydent, bo on mówi bardzo ważne słowa;*
- *uczony, bo bardzo dużo czyta i dużo wie, lubi czytać różne książki;*
- *klown, bo rozśmiesza, jak ktoś jest smutny;*
- *detektyw, bo ma lupę i może znajdować ślady, nie poddaje się, gdy czegoś szuka;*
- *komputer, bo prawie nigdy się nie myli;*

- *łódka, bo jest spokojna i nie jedzie tak szybko jak motorówka albo motor;*
- *pies, bo broni dom przed rabusiem;*
- *królik, bo nigdy nie chce za dużo;*
- *dobry lew, bo jest królem wszystkich zwierząt i walczy tylko z przeciwnikami.*

Rysunek 2. Klasy obiektów do pojęcia „mądry człowiek” wyłonione na podstawie wypowiedzi dzieci



Źródło: opracowanie własne na podstawie zestawień zbiorczych.

Niektóre z dzieci potrafiły także utworzyć metaforę, łącząc ze sobą bardzo odległe pojęcia na zasadzie poszukiwania analogii:

- percepcyjnej – polegającej na przenoszeniu emocji i stanów psychicznych na dany obiekt (zob. Płóciennik i in., 2009, s. 63): *...słońce, bo jest miłe; ...świat, bo jest miły i nie jest obcy;*
- czynnościowej – która oparta jest na „przenoszeniu znaczeń z jednego obiektu na drugi za pośrednictwem czynności” (Płóciennik i in., 2009, s. 64): *...jak telefon. Bo telefon też może... yyy... też może wziąć myśli, tylko że z ładowania. Bo jak się ładuje, to tam są jego myśli... I wtedy mu się robią pomysły..., oraz*
- strukturalnej – polegającej na zastępowaniu jednego pojęcia innym z jednoczesnym nadawaniem mu innego znaczenia (Płóciennik i in., 2009, s. 65): *...wiadomość, bo [człowiek mądry – dop. E. P.] może mówić prawdę jak wiadomość; ...gopard, bo jest szybki i ten człowiek w myślach i tak pi-sze... i pożera... jest pożeraczem książek na przykład.*

Jak można wnioskować z tych porównań, dzieci wyabstrahowały bardzo różne cechy mądrego człowieka i potrafiły odnaleźć także obiekty odległe od niego w zewnętrznym podobieństwie, a mające ich zdaniem analogiczne cechy. Można zatem wysnuć tu kolejny wniosek: zadania tego typu są w sferze aktualnego lub najbliższego rozwoju. Możliwe jest więc ich zastosowanie w edukacji przedszkolnej, również w stymulacji i ujawnianiu mądrości dziecka.

Wypowiedzi na temat wybranych sytuacji zadaniowych stały się dla dzieci środkiem prowadzącym do refleksji metapoznawczej (zob. Białecka-Pikul, 2012). Cechy mądrego człowieka oraz instrukcje poprawnego zachowania wyartykułowane przez dzieci pozwoliły nazwać, dookreślić i uszczegółowić pewne znaczenia, wyodrębnić je ze strumienia świadomości. Formułowanie alternatywnych, rozbudowanych i refleksyjnych wypowiedzi przy okazji nowych dla dzieci zadań opartych na wartościowaniu i interpretacji było też środkiem ukazującym i budującym samokontrolę dzieci, a zarazem pozwalało dzieciom skonfrontować własną wiedzę z warunkami zadania i treścią obrazków. Takie zadania sprzyjają zatem rozwojowi osobistej wiedzy i jej zrozumienia, porządkują ją, pogłębiają lub modyfikują, są więc podstawą metapoznania. O przejawach metapoznania u dzieci uczestniczących w badaniu świadczyła także ujawniona kontrola efektów własnego myślenia czy zdolność do poznania samego siebie i zdawanie sobie sprawy z posiadanej wiedzy (zob. Nęcka, Orzechowski, Szymura, 2006), a wszystkie te zdolności są komponentami mądrego myślenia i działania. Zasadne jest zatem przyjęcie, że twórcza aktywność dziecka może również być drogą do identyfikacji jego mądrości.

## Bibliografia

- Białecka-Pikul M. (2012), *Narodziny i rozwój refleksji nad myśleniem*, Wydawnictwo UJ, Kraków.
- Csikszentmihalyi M. (2005), *Przepływ*, Biblioteka Moderadora, Wrocław.
- Creswell J. W. (2013), *Projektowanie badań naukowych. Metody ilościowe, jakościowe i mieszane*, tłum. J. Gilewicz, Wydawnictwo UJ, Kraków.
- Gardner H. (2002), *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, tłum. A. Jankowski, Media Rodzina, Poznań.
- Gurba E. (2014), *Wczesna dorosłość*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 202–229.
- Juszczyk S. (2013), *Badania jakościowe w naukach społecznych. Szkice metodologiczne*, Wydawnictwo UŚ, Katowice.
- Karwowski M. (red.), (2006), *Identyfikacja potencjału twórczego. Teoria – metodologia – diagnostyka*, Wydawnictwo Psychopedagogiczne Transgresje, Warszawa.
- Kulesza M. (2004), *Rozwój poznawczy dzieci z lekkim i umiarkowanym stopniem upośledzenia umysłowego – diagnoza i wspomaganie. Studia empiryczne*, Wydawnictwo APS, Warszawa.

- Kwaśnica R. (2009), *Ku dialogowi w pedagogice*, [w:] *Teoretyczne podstawy edukacji alternatywnej*, red. B. Śliwerski, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s. 158–162.
- Maciuszek J. (2009), *Znaczenie zdania a znaczenie implikowane. Komunikacyjno-semantyczne aspekty odbioru wypowiedzi z negacji zdaniowej i performatywnej*, „Psychologia Społeczna”, t. 44 (12), s. 255–270.
- Nęcka E., Orzechowski J., Szymura B. (2006), *Psychologia poznawcza*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Pietrasiniński Z. (2001), *Mądrość, czyli świetne wyposażenie umysłu*, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa.
- Plóciennik E. (2010), *Stymulowanie zdolności twórczych dziecka. Weryfikacja techniki obrazów dynamicznych*, Wydawnictwo UŁ, Łódź.
- Plóciennik E. (2016), *Rozwijanie mądrości dziecka. Koncepcja i wskazówki metodyczne*, Wydawnictwo UŁ, Łódź.
- Plóciennik E. (2018), *Mądrość dziecka. Predyspozycje, przejawy, perspektywy wspierania*, Wydawnictwo UŁ, Łódź.
- Plóciennik E., Just M., Dobrakowska A., Woźniak J. (2009), *Zabawy z wyobraźnią. Podręcznik nauczyciela. Lekcje twórczości w klasie I*, Dyfin, Warszawa.
- Schaffer H. R. (2012), *Psychologia dziecka*, tłum. A. Wojciechowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Sękowski A. (2004), *Inteligencja, twórczość, mądrość a zdolności*, [w:] *Psychologia zdolności*, red. A. Sękowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 173–191.
- Silverman D. (2010), *Prowadzenie badań jakościowych*, tłum. J. Ostrowska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Sternberg R. J. (1997), *Successful Intelligence*, Plume, New York.
- Sternberg R. J. (2003), *Wisdom, Intelligence, and Creativity Synthesized*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Szmidt K. J. (2002), *Mądrość jako cel kształcenia. Stary problem w świetle nowych teorii*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 3 (19), s. 47–64.
- Szmidt K. J. (2013), *Pedagogika twórczości*, GWP, Sopot.
- Wilowski W. (2012), *Utracona mądrość*, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii UAM, Poznań.
- Wood D. (2006), *Jak dzieci uczą się i myślą*, tłum. A. Kowalcze-Pawlik, R. Pawlik, Wydawnictwo UJ, Kraków.
- Wygotski L. S. (2005), *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*, tłum. B. Grell, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Wysocka E. (2007), *Człowiek a środowisko życia. Podstawy teoretyczno-metodologiczne diagnozy*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Wysocka E. (2013), *Diagnostyka pedagogiczna. Nowe obszary i rozwiązania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Zwiernik J. (2015), *Podejście badawcze w poznawaniu wiedzy dziecka*, [w:] *Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży. Teoria i badania*, red. J. Uszyńska-Jarmoc, M. Bilewicz, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa, s. 71–96.