

GRAŻYNA KWIATKOWSKA

g.k@umcs.lublin.pl

*Poczucie kontroli dzieci twórczych i nietwórczych  
w wieku wczesnoszkolnym*

---

The Sense of Control of Creative and Non-creative Children in Early School Age

STRESZCZENIE

Przeprowadzone badania miały na celu znalezienie odpowiedzi na pytanie o związek między poczuciem kontroli a poziomem zdolności twórczych dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Temat ten wpisuje się w szerszy problem badawczy, jakim jest poszukiwanie uwarunkowań zdolności twórczych dzieci. Wyniki badań własnych wykazały, że najwyższy odsetek dzieci w wieku wczesnoszkolnym ujawnia nieustalone poczucie kontroli w aspekcie globalnym. Stanowi to potwierdzenie faktu, że umiejscowienie kontroli jest cechą kształtującą się przez cały okres dorastania. Według niektórych badań nawet u adolescentów to przekonanie nie jest jeszcze w pełni skryształizowane. Formuje się ono na bazie wielu doświadczeń, które albo wspierają przekonanie o posiadaniu kontroli, albo mu nie sprzyjają. Główną hipotezę udało się zweryfikować pozytywnie. Potwierdziło się przypuszczenie, że poczucie kontroli jest skorelowane ze zdolnościami twórczymi, a ściślej rzecz ujmując, że wewnętrzne poczucie kontroli współwystępuje z wysokim poziomem tych zdolności. Można zatem stwierdzić, że dzieci ujawniające wysokie przekonanie o posiadaniu wpływu na efekty własnych działań są też bardziej twórcze w myśleniu. Na tę zależność wskazywano już w starszej literaturze przedmiotu, gdzie wewnętrzne poczucie kontroli było uważane za istotny składnik osobowości twórczej.

**Słowa kluczowe:** dziecko twórcze; poczucie kontroli

WPROWADZENIE

Współczesne podejście do dziecięcej twórczości w przeważającej większości czerpie ze stanowisk psychopedagogiki humanistycznej oraz psychologii poznawczej. Szczególnie istotna dla procesu twórczego (Tokarz 2005) jest „dyspozycja do tworzenia, która w stanie potencjalnym istnieje u wszystkich ludzi i w każdym wieku, uzależniona od środowiska społeczno-kulturalnego” (Limont 2010a; Popek [red.] 2009; Nęcka 2000, 2002, 2005).

Gloton i Clero (1988) twierdzą, że twórczość dziecka jest związana z rozwojem, budowaniem siebie i wynika z potrzeby wzrastania, co przejawia się w jego dążeniu do tworzenia dzieł, będącym „rezultatem pracy wyobraźni, która organizuje i porządkuje oraz przekształca informacje ze świata zewnętrznego” (Szmidt 2007, s. 173). Dla poznania źródeł twórczości istotne są tzw. procesy pierwotne, bardziej poznawcze niż wolitywne, stanowiące źródło radości, zdolności do zabawy, poznawania świata, ponieważ „każde oryginalne osiągnięcie jednego dziecka powiększa kulturalne bogactwo grupy i tym samym wzmacnia jej zdolność do samowychowania” (Krauze-Sikorska 2006, s. 45). Z punktu widzenia pedagogicznego przyjmuje się szersze rozumienie twórczości, ukierunkowane raczej na działanie podmiotu i jego wysiłek twórczy niż na ocenę wartości samego dzieła, zatem „tworzyć to znaczy wyrażać to, co ma się w sobie”, a „wszelki autentyczny wysiłek twórczy jest czymś wewnętrznym” (Krauze-Sikorska 2006, s. 15; Walat 2011; Uszyńska-Jarmoc 2003; Szmigielska 1998). Słowa te wskazują na proces (Tokarz 2005), który zachodzi w trakcie tworzenia, wyrażania swoich myśli, uczuć, postrzegania świata. Ten aspekt jest istotny dla kształtowania postawy twórczej dziecka, która będzie „bezwartościowa, jeśli nie doprowadzi do aktu twórczego i do dzieła, które jest miarą wszystkiego” (Krauze-Sikorska 2006, s. 15; Kmiecik 2005; Dyrda [red.] 2004; Dobrołowicz 1995).

Ujęcie twórczości w kontekście osoby twórcy wskazuje na jego cechy osobowościowe (Szmidt 2007, s. 65; Szmidt 2004). Psychologia twórczości podejmuje badania na temat takich procesów psychicznych, jak: operacje intelektualne, percepcja, myślenie, pamięć, prowadzące do ujawniania się twórczych idei, których wyniki są wskazówką dla pracy psychologicznej z dzieckiem (Karwowski 2005). Wszystkie wymiary rozumienia twórczości prowadzą do konkluzji związanej z jej ujęciem jako grupą czynników stymulujących bądź hamujących rozwój twórczości dziecka. Wszelka aktywność, w tym twórcze działanie, zależna jest od określonych warunków, kontekstów i szeroko rozumianego środowiska (Surma 2012, s. 16).

Zgodnie z humanistycznymi koncepcjami dziecko jest zdolne do kształtowania własnej osobowości, poczucia godności oraz podmiotowego działania, wiążącego się z twórczością wyrażającą się w jego własnej aktywności, której podstawową cechą jest samorzutność, samodzielność działania, wynikająca z potrzeb dziecka. Szuman uważa, że aktywność własna wynika z osobiście podjętej decyzji, ma pewien określony cel, jest samodzielnie kierowana, wykonywana na własną odpowiedzialność oraz jest realizowana dla własnego zadowolenia, a nie dla uzyskania czyjejś aprobaty. Ponadto podkreśla, że własna aktywność to „skłonność i zdolność do żywego i czynnego reagowania uwagą, uczuciem i myślą na rozmaite bodźce, sytuacje i zadania, które stwarza życie i wychowanie szkolne”, a także „dążenie do poznania, zbadania i opanowania rzeczy i faktów, które nas zaciekały” (Szuman 1949, s. 566). Aktywność własna może przy-

bierać charakter twórczy bądź odtwórczy. Gloton i Clero (1988) uważają, że aktywność twórcza jest procesem najbardziej tajemniczym ze wszystkich czynności i może przybierać różnorodne formy. Przetacznik-Gierowska zwraca uwagę na to, że aktywność stanowi fundamentalny czynnik rozwoju psychicznego człowieka i jest charakterystycznym stanem, pozwalającym na czynną regulację stosunków jednostki z otoczeniem (Przetacznik-Gierowska 2000, s. 151).

Aktywność może być rozpatrywana jako różnorodne działanie organizmu, przejawiające się w jego zewnętrznie dostrzegalnych zachowaniach i zachodzących w nim procesach. Dzięki aktywności dziecko zaspokaja potrzeby biologiczne, społeczne i kulturalne oraz wypełnia zadania wynikające z uczestnictwa w życiu społecznym. Z kolei według Tyszkowej (Tyszkowa, Przetacznik-Gierowska 2002) aktywność jednostki przejawia się w jej zachowaniu, czynnościach, reakcjach, działaniu czy działalności. U człowieka dorosłego aktywność ma charakter ukierunkowany, zorganizowany, natomiast u dziecka cechy te dopiero się rozwijają. Aktywność przejawiająca się na zewnątrz, w formie czynności, może polegać na przystosowaniu się do istniejącej rzeczywistości lub na jej przekształcaniu, tworzeniu nowej, dzięki czemu jednostka dąży do samorealizacji. Twórcza aktywność dziecka prowadzi do jego rozwoju intelektualno-sprawnościowego (dziecko zdobywa odpowiedni zasób wiadomości, umiejętności i doświadczeń) oraz uczuciowo-wolicjonalnego (są to: uwaga, zainteresowania, uczucia, przekonania, uznawanie wartości i postawy), które w całości przyczyniają się do kształtowania jego twórczej postawy (Puślecki 1999).

Zdolność twórczego wyrażania siebie czy kreatywnego eksplorowania świata wymaga stworzenia dziecku odpowiednich warunków i przyjaznej atmosfery, stymulującej rozwój poznawczy i rozbudzającej w nim różnorodne kompetencje osobowościowe, merytoryczne i społeczne (Puślecki 1999; Kida [red.] 1994). Wskazuje się, że stymulowanie aktywności twórczej dzieci (Sikorska, Osmańska 2013; Proctor 2002; Nęcka 1998), którą należy rozumieć jako ich osobistą działalność, podejmowaną chętnie, opartą na własnych pomysłach, świadomą celu, przynoszącą zadowolenie, powinno się opierać na zadaniach problemowych, zintegrowanych z ich potrzebami, których efektem będzie stworzenie lub odkrycie dla nich czegoś nowego i pożytecznego (Surma 2008; Karbowniczak, Kwaśniewska, Surma 2012; Limont 2010b; Karwowski 2009; Limont 2003; Kłosińska 2000).

#### POCZUCIE KONTROLI

Kontrola to sprawdzanie, czy stan rzeczywisty czegoś zgadza się ze stanem pożądanym lub oczekiwanym, to równanie stanu faktycznego ze stanem wymaganym (Zych 2003; Gasparski 2002; Aronson 2001).

W badaniach nad kontrolą można wyróżnić dwie wielkie tradycje. Pierwsza z nich koncentruje się na kontroli spostrzegawczej, czyli na przekonaniach

o kontroli. Podejście to interesuje się zarówno zgeneralizowanymi oczekiwaniami kontroli, jak i aktualnym poczuciem kontroli nad zdarzeniami oraz poczuciem własnej skuteczności (Zych 2003). Drugie podejście pyta o to, w jaki sposób podmiotowa kontrola jest faktycznie sprawowana przez człowieka. Tradycję tę zapoczątkowały prace Brehma nad zjawiskiem reaktancji oraz badania Seligmana i jego współpracowników nad wyuczoną bezradnością u zwierząt i ludzi (Kościełak 2010; Keplinger [red.] 2008). Człowiek dysponuje w tym znaczeniu kontrolą, kiedy ma w swoim repertuarze takie sposoby zachowania, który umożliwiają mu wywieranie rzeczywistego wpływu na bieg zdarzeń, czyli osiąganie sukcesu bądź unikanie niepowodzenia. Podejście to jest dziś nazywane perspektywą kontroli działania. Interesuje się ono zjawiskami poznawczymi, afektywnymi i motywacyjnymi, które wspierają sprawowanie kontroli lub je utrudniają (Kofta, Doliński 2000; Domachowski 1984; Findley, Cooper 1983).

Poczucie kontroli odnosi się do przekonania sprawowania kontroli nad sytuacją i wywierania wpływu na przebieg zdarzeń (Drwal 1965, 1995). W szerszym znaczeniu jest to poczucie wpływu na rzeczywistość, wynikające z jej rozumienia, znajomości przyczyn wydarzeń i możliwości ich przewidywania przez człowieka. W znaczeniu węższym jest to umiejętność radzenia sobie przez jednostkę z zagrożeniem psychicznym przez stosowanie strategii poznawczych, polegających na odpowiednim ukierunkowaniu uwagi oraz reinterpretacji sytuacji (Zych 2003; Aronson 2001).

Poczucie umiejscowienia kontroli oznacza ogólne oczekiwanie jednostki dotyczące sił determinujących występowanie zdarzeń o charakterze nagradzającym i karzącym. Osoby z poczuciem kontroli wewnętrznej charakteryzuje przekonanie, że zdarzenia takie stanowią rezultat ich własnych działań, natomiast osoby z poczuciem kontroli zewnętrznej są przekonane, że znajdują się pod kontrolą przypadkowych czynników zewnętrznych, takich jak traf czy szczęście (Zych 2003).

#### PROBLEMATYKA BADAŃ

Prezentowane poniżej wyniki badań mają na celu udzielenie odpowiedzi na następujące pytanie: Jaki rodzaj kontroli przeważa wśród dzieci twórczych oraz dzieci nietwórczych w młodszym wieku szkolnym?

Hipoteza przyjęła następujące brzmienie: Dzieci w młodszym wieku szkolnym, przejawiające zdolności twórcze, w przeważającej części charakteryzują się wewnętrznym poczuciem kontroli.

Dzieci twórcze mają zazwyczaj wyższą samoocenę i przejawiają wyższy poziom aspiracji, wyżej również oceniają prawdopodobieństwo osiągnięcia sukcesu w różnych zadaniach zleconych przez dorosłych. Dzieci te, dzięki przekonaniu o swoich możliwościach, są bardziej samodzielne i aktywne. Posiadają skuteczniejsze strategie radzenia sobie z trudnościami (Kozicka 2004). Aktywniej poszu-

kują informacji niezbędnych do rozwiązania problemu i lepiej wykorzystują zdobytą wcześniej wiedzę do rozwiązywania nowych zadań. Są też bardziej niezależne w sądach i posiadają własne opinie na różne tematy. Dzieci twórcze z wewnętrznym poczuciem kontroli odznaczają się większą aktywnością społeczną, samodzielnością i niezależnością. Charakteryzuje je też wyższy poziom zdolności wpływania na postawy rówieśników oraz dorosłych (Sokołowska 1993; Pervin, John 2002).

Natomiast wśród dzieci nietwórczych przeważają te, które cechują się zewnętrznym poczuciem kontroli. Uważają one, że zdarzenia życiowe, takie jak nagrody i kary, są rezultatem oddziaływania zewnętrznych czynników, jak np. przypadek, inne osoby lub rzeczy, szczęście. Dzieci charakteryzujące się wyższym poziomem zewnętrznego poczucia kontroli dość często mają trudności w nauce. Poza tym mają zazwyczaj zaniżoną samoocenę i przejawiają niski poziom aspiracji. Dzieci te są znacznie mniej samodzielne i aktywne. Dość często nie posiadają skutecznych strategii radzenia sobie z trudnościami. Dzieci nietwórcze z zewnętrznym poczuciem kontroli odznaczają się mniejszą aktywnością społeczną, samodzielnością i niezależnością. Charakteryzuje je również niższy poziom zdolności wpływania na postawy innych osób (Jastrzębski, Baranowska 2015; Kulas 1998; Szmigielska 1998).

W badaniach wykorzystano Skalę Poczucia Kontroli u Dzieci Przedszkolnych (SPK-DP) oraz Rysunkowy Test Twórczego Myślenia (TCT-DP) Urbana i Jellena.

Rysunkowy Test Twórczego Myślenia (TCT-DP) (Matczak, Jaworowska, Stańczak 2000) jest przeznaczony głównie do badań grupowych, prowadzonych w celach przesiewowych – pozwala na wyodrębnienie grupy osób o różnym poziomie predyspozycji twórczych.

Skala Poczucia Kontroli u Dzieci Przedszkolnych (SPK-DP) należy do badania poczucia kontroli wzmocnień u dzieci przedszkolnych; jest ona przeznaczona dla dzieci w wieku od 4 do 7 lat (Szmigielska 1996; Krasowicz, Kurzyp-Wojnarska 1990). SPK-DP zawiera 18 zadań w formie twierdzącej, przedstawiających różne sytuacje z życia dziecka. Połowa opisanych zdarzeń kończy się wynikiem pozytywnym – tworzą one skalę S (Sukcesów), a połowa – wynikiem negatywnym i tworzą one skalę P (Porażek).

Wyniki uzyskane przez dziecko w SPK-DP pozwalają ocenić, jakie poczucie kontroli przejawia ono w odniesieniu do różnych zdarzeń opisanych w skali, które – co można przyjąć z dużym prawdopodobieństwem – zawarte są w jego dotychczasowym doświadczeniu. Wysoki wynik uzyskany w skali świadczy o poczuciu kontroli zewnętrznej i wskazuje, że badany przypisuje rezultaty własnych działań czynnikom zewnętrznym, a więc w małym stopniu czuje się za nie odpowiedzialny. Dzieci uzyskujące niskie wyniki w skali przejawiają poczucie kontroli wewnętrznej i mają skłonność – w znacznie większym stopniu niż dzieci o poczuciu kontroli zewnętrznej – do przypisywania sobie skutków własnych działań (Szmigielska 1996, s. 31).

Z badań nad poczuciem kontroli wynika, że druga postawa jest znacznie korzystniejsza dla sprawnego funkcjonowania w środowisku społecznym. Dzieci przejawiające poczucie kontroli wewnętrznej m.in. lepiej radzą sobie w różnych sytuacjach zadaniowych, chętniej współpracują z innymi, przejawiają więcej inicjatywy i wytrwałości w działaniu. Zachowania takie są niewątpliwie korzystne dla ich ogólnego rozwoju.

Badania przeprowadzono na grupie 54 dzieci: 30 dziewcząt i 24 chłopców w wieku 7–10 lat z lubelskich szkół podstawowych.

#### ANALIZA WYNIKÓW BADAŃ WŁASNYCH

Analizę danych zebranych w toku badań rozpoczęto od opisu statystycznego uzyskanych wyników.

Skala Poczucia Kontroli Dzieci Przedszkolnych (SPK-DP) pozwala na obliczenie wyniku ogólnego oraz wyników w dwóch podskalach: Sukcesów i Porażek. W tab. 1 zaprezentowano statystyki opisowe dla tych trzech wyników uzyskanych przez dzieci uczestniczące w badaniach.

Tab. 1. Wyniki surowe Skali Poczucia Kontroli Dzieci Przedszkolnych (SPK-DP) – podskala Sukcesów (S). Statystyki opisowe

Grupa	N	Min.	Max	Średnia	Odch. stand.
Dziewczeta	30	1	5	3,13	1,28
Chłopcy	24	0	8	3,63	1,71
Ogółem	54	0	8	3,35	1,49

Źródło: opracowanie własne.

W skali Sukcesów wyniki dziewczynek mieściły się w przedziale 1–5 pkt. W grupie chłopców rozrzut wyników był większy. Rezultaty zawierały się w przedziale 0–8 pkt. Średni wynik w grupie chłopców ( $\bar{X}_{ch} = 3,63$ ) był wyższy niż średni wynik odnotowany wśród dziewcząt ( $\bar{X}_{dz} = 3,13$ ). Po przeliczeniu na wyniki stenowe (skala 1–10) rezultaty badania zaprezentowano w tab. 2.

Tab. 2. Wyniki przeliczone Skali Poczucia Kontroli Dzieci Przedszkolnych (SPK-DP) – podskala Sukcesów (S). Statystyki opisowe

Grupa	N	Min.	Max	Średnia	Odch. stand.
Dziewczeta	30	4	8	6,13	1,28
Chłopcy	24	3	10	6,58	1,61
Ogółem	54	3	10	6,33	1,44

Źródło: opracowanie własne.

Różnicę między średnimi wynikami przeliczonymi podskali Sukcesów, uzyskanymi przez dziewczęta i chłopców, poddano weryfikacji statystycznej. W tym celu obliczono wynik testu t-Studenta dla prób niezależnych, który służy określeniu istotności różnic między dwiema średnimi. Wyniki analizy statystycznej zaprezentowano w tab. 3.

Tab. 3. Analiza różnic między średnimi wynikami przeliczonymi podskali Sukcesów w grupie dziewcząt i chłopców

Grupa	Średnia	Odch. stand.	Różnica średnich	t	p
Dziewczęta (N=30)	6,13	1,28	-0,45	-1,14	0,258
Chłopcy (N=24)	6,58	1,61			

Źródło: opracowanie własne.

Wynik testu t-Studenta okazał się nieistotny statystycznie ( $t=-1,14$ ;  $p>0,05$ ; ni.). Oznacza to, że średnie wyniki w podskali Sukcesów w grupie dziewcząt i chłopców nie różnią się znacząco.

W tab. 4 przedstawiono podstawowe statystyki dla wyników surowych podskali Porażek.

Tab. 4. Wyniki surowe Skali Poczucia Kontroli Dzieci Przedszkolnych (SPK-DP) – podskala Porażek (P). Statystyki opisowe

Grupa	N	Min.	Max	Średnia	Odch. stand.
Dziewczęta	30	0	8	3,60	1,99
Chłopcy	24	0	9	3,42	2,32
Ogółem	54	0	9	3,52	2,13

Źródło: opracowanie własne.

Z danych przedstawionych w tab. 4 wynika, że wyniki dziewcząt w omawianej podskali mieściły się w przedziale 0–8 pkt, natomiast chłopców – w przedziale 0–9 pkt. Średni wynik uzyskany przez dziewczęta ( $\bar{X}_{dz} = 3,60$ ) był nieco wyższy niż średni wynik, jaki odnotowano w grupie chłopców ( $\bar{X}_{ch} = 3,42$ ). Po przeliczeniu na wyniki stenowe (skala 1–10) rezultaty badania zaprezentowano w tab. 5.

Tab. 5. Wyniki przeliczone Skali Poczucia Kontroli Dzieci Przedszkolnych (SPK-DP) – podskala Porażek (P). Statystyki opisowe

Grupa	N	Min.	Max	Średnia	Odch. stand.
Dziewczęta	30	3	8	5,10	0,99
Chłopcy	24	3	10	5,13	1,45
Ogółem	54	3	10	5,11	1,21

Źródło: opracowanie własne.



Różnicę między średnimi wynikami przeliczonymi podskali Porażek, które uzyskały dziewczęta oraz chłopcy, zweryfikowano przy użyciu testu t-Studenta dla prób niezależnych. Wyniki analizy statystycznej zaprezentowano w tab. 6.

Tab. 6. Analiza różnic między średnimi wynikami przeliczonymi podskali Porażek w grupie dziewcząt i chłopców

Grupa	Średnia	Odch. stand.	Różnica średnich	t	p
Dziewczęta (N=30)	5,10	0,99	-0,03	-0,07	0,941
Chłopcy (N=24)	5,13	1,45			

Źródło: opracowanie własne.

Wynik testu t-Studenta okazał się nieistotny statystycznie ( $t=-0,07$ ;  $p>0,05$ ; ni.). Oznacza to, że średnie wyniki w podskali Porażek w grupie dziewcząt i chłopców nie różnią się znacząco.

W tab. 7 przedstawiono statystyki opisowe dla ogólnych wyników SPK-DP uzyskanych w badanej próbie.

Tab. 7. Wyniki surowe Skali Poczucia Kontroli Dzieci Przedszkolnych (SPK-DP) – wynik ogólny. Statystyki opisowe

Grupa	N	Min.	Max	Średnia	Odch. stand.
Dziewczęta	30	2	11	6,73	2,42
Chłopcy	24	2	17	7,04	3,32
Ogółem	54	2	17	6,87	2,83

Źródło: opracowanie własne.

Z danych przedstawionych w tab. 7 wynika, że rozpiętość wyników w grupie chłopców (2–17 pkt) była większa niż w grupie dziewcząt (2–11 pkt). Wyższa wartość odchylenia standardowego dla wyników uzyskanych przez chłopców ( $SD_{ch}=3,32$ ) wskazuje, że w tej grupie wyniki SPK-DP były bardziej zróżnicowane niż w grupie dziewcząt ( $SD_{dz}=2,42$ ). Można również stwierdzić, że chłopcy uzyskiwali nieco wyższe wyniki niż dziewczęta, o czym świadczy wynik średni ( $\bar{X}_{ch}=7,04$ ).

Statystyki opisowe dla wyników SPK-DP po przeliczeniu na skalę stenową przedstawiono w tab. 8.

Tab. 8. Wyniki przeliczone Skali Poczucia Kontroli Dzieci Przedszkolnych (SPK-DP) – wynik ogólny. Statystyki opisowe

Grupa	N	Min.	Max	Średnia	Odch. stand.
Dziewczęta	30	3	7	5,13	1,28
Chłopcy	24	3	10	5,38	1,69
Ogółem	54	3	10	5,24	1,47

Źródło: opracowanie własne.



Różnicę między średnimi wynikami uzyskanymi w SPK-DP przez dziewczęta i chłopców zweryfikowano na podstawie statystyki t-Studenta dla dwóch grup niezależnych. Rezultaty analizy statystycznej przedstawiono w tab. 9.

Tab. 9. Analiza różnic między średnimi wynikami przeliczonymi SPK-DP w grupie dziewcząt i chłopców

Grupa	Średnia	Odch. stand.	Różnica średnich	t	p
Dziewczęta (N=30)	5,13	1,28	-0,24	-0,60	0,552
Chłopcy (N=24)	5,38	1,69			

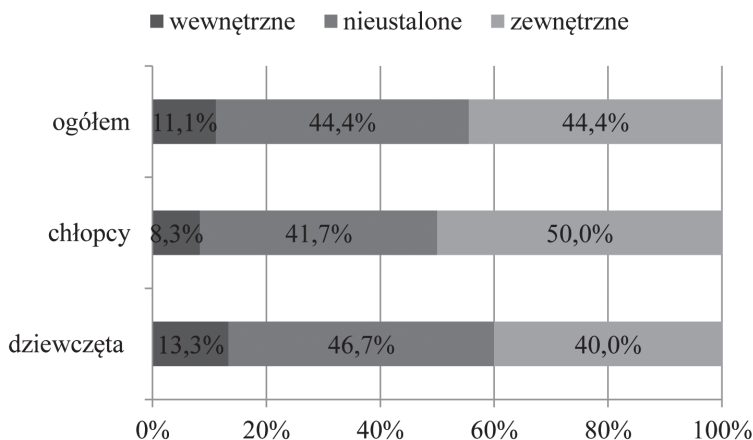
Źródło: opracowanie własne.

Wynik testu t-Studenta okazał się nieistotny statystycznie ( $t=-0,60$ ;  $p>0,05$ ; ni.). Oznacza to, że średnie wyniki w Skali Poczucia Kontroli Dzieci Przedszkolnych w grupie dziewcząt i chłopców nie różnią się znacząco.

Wyniki przeliczone SPK-DP zostały skategoryzowane zgodnie z kluczem zamieszczonym w podręczniku do testu:

- wewnętrzne poczucie kontroli (1–4 steny),
- nieustalone poczucie kontroli (5–6 steny),
- zewnętrzne poczucie kontroli (7–10 steny).

Wyniki ogólne oraz wyniki poszczególnych podskal SPK-DP, uzyskane przez badane dzieci, przedstawiono na poniżej.

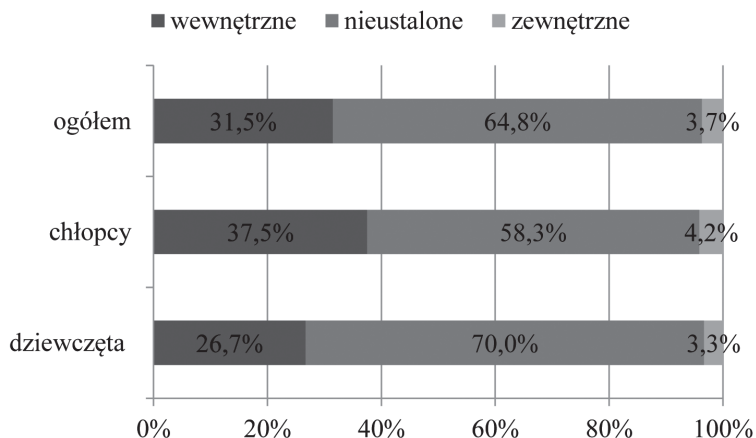


Rys. 1. Interpretacja wyników uzyskanych przez badane dzieci w podskali Sukcesów

Źródło: opracowanie własne.

Wyniki podskali Sukcesów (rys. 1) wskazują, że około 44% dzieci w wieku 7–10 lat prezentuje nieustalone lub zewnętrzne umiejscowienie poczucia kontroli. Odsetek dzieci odznaczających się zewnętrznym umiejscowieniem poczucia

kontroli był wyższy w grupie chłopców, gdzie wyniósł 50%. Wśród dziewcząt ten odsetek wyniósł 40%. Najmniej dzieci w skali Sukcesów osiągnęło wyniki wskazujące na wewnętrzne umiejscowienie poczucia kontroli. Ogólny odsetek wynosił nieco ponad 11%, wśród dziewcząt było to około 13%, natomiast w grupie chłopców – tylko nieco ponad 8%.

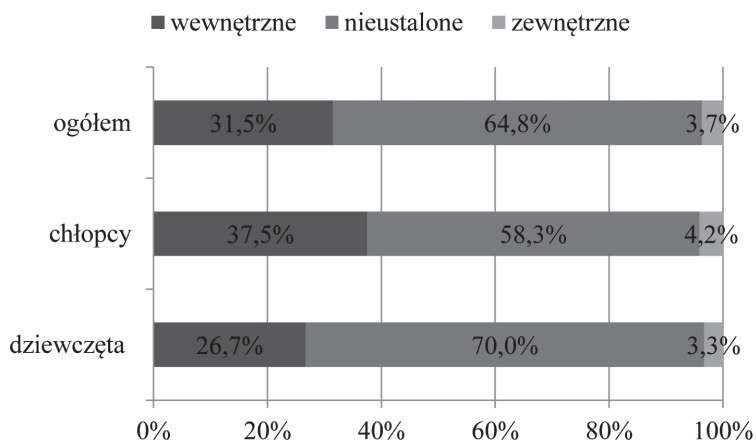


Rys. 2. Interpretacja wyników uzyskanych przez badane dzieci w podskali Porażek  
Źródło: opracowanie własne.

W podskali Porażek (rys. 2) większość dzieci (prawie 65%) uzyskała wyniki wskazujące na nieustalone poczucie kontroli. Takie rezultaty dominowały w grupie dziewcząt, gdzie stanowiły 70%. W grupie chłopców ich odsetek był niższy, gdyż wyniósł nieco ponad 58%. Rzadziej badane dzieci uzyskiwały wyniki świadczące o wewnętrznym poczuciu kontroli. Odnotowano je u 31,5% ogółu, wśród 37,5% chłopców oraz niespełna 27% dziewcząt. W tej ostatniej grupie odsetek dzieci, które osiągnęły rezultat wskazujący na wewnętrzne umiejscowienie poczucia kontroli porażek, był najniższy. Zdecydowanie najmniej liczne były jednak wyniki, które wskazały na zewnętrzne poczucie kontroli porażek. Stanowiły one niecałe 4% ogółu, a po uwzględnieniu podziału na płeć uzyskało je nieco ponad 4% chłopców i niewiele ponad 3% dziewczynek.

Na rys. 3 przedstawiono procentowy rozkład wyników ogólnych Skali Poczucia Kontroli Dzieci Przedszkolnych. W zestawieniu uwzględniono ogół badanych oraz podział ze względu na płeć.

Mówiąc ogólnie, spośród badanych największa liczba dzieci uzyskała wyniki świadczące o nieustalonym poczuciu kontroli (nieco ponad 46%). Około 33% osiągnęło rezultaty, które wskazują na wewnętrzne poczucie kontroli, natomiast nieco ponad 20% dzieci osiągnęło rezultaty, które odpowiadają wewnętrznemu poczuciu kontroli. W grupie dziewcząt wyższy był odsetek dzieci (około 53%), które uzyskały w teście wyniki wskazujące na nieustalone poczucie kontroli niż



Rys. 3. Interpretacja wyników ogólnych uzyskanych przez badane dzieci w SPK-DP

Źródło: opracowanie własne.

wśród chłopców (około 37%). Większa część badanych w tej ostatniej grupie (nieco ponad 29%) uzyskała wyniki odpowiadające zewnętrznemu poczuciu kontroli, podczas gdy w grupie dziewcząt odsetek ten wyniósł niewiele ponad 13%.

Drugą metodą zastosowaną w badaniach był Rysunkowy Test Twórczego Myślenia. Szczegółowe wyniki, jakie uzyskały w tym teście badane dzieci, przedstawiono w tab. 10.

Na podstawie analizy poszczególnych elementów rysunku można stwierdzić, że średnio najwięcej punktów dziewczęta osiągały za Kontynuację (Kn) ( $\bar{X}=4,80$ ) i Uzupełnienia (Uz) ( $\bar{X}=4,07$ ). Nieliczne były przypadki zastosowania Perspektywy (Pe) ( $\bar{X}=0,13$ ) oraz Połączeń figuralno-symbolicznych (FS) ( $\bar{X}=0,13$ ). Żadna z badanych dziewczynek nie otrzymała punktów za Wykroczenie poza ramę (Wr) oraz Niestandardową manipulację (Ns).

W tab. 11 przedstawiono wyniki, jakie w poszczególnych podskalach TCT-DP uzyskali chłopcy.

Tab. 10. Szczegółowe wyniki uzyskane w Rysunkowym Teście Twórczego Myślenia (TCT-DP) przez dziewięćcetera

Lp.	Kn	Uz	Ne	Pl	Pt	Kw	Wr	Pe	Hu	Nm	Ab	Fs	Ns	Sz	Suma
1	4	3	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	10
2	5	2	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	3	11
3	5	4	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	2	12
4	5	5	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	12
5	5	4	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	1	2	14
6	4	4	0	0	0	0	0	0	1	0	0	3	1	1	14
7	4	2	0	0	0	0	0	0	2	0	0	3	0	4	15
8	5	5	0	0	0	0	0	0	1	0	3	0	0	1	15
9	6	4	0	0	0	3	0	0	1	0	0	0	0	2	16
10	5	5	3	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	16
11	4	4	0	1	6	0	0	0	0	0	0	0	0	1	16
12	3	2	1	0	6	0	0	1	0	0	0	0	0	3	16
13	4	1	0	3	6	0	0	0	1	0	0	0	0	1	16
14	5	5	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	1	3	18
15	5	5	0	1	0	0	0	0	1	0	3	0	1	2	18
16	5	5	0	0	3	0	0	0	3	0	3	0	0	0	19
17	4	4	0	0	6	0	0	0	0	0	0	0	2	4	20
18	4	4	1	1	6	0	0	0	1	0	3	0	0	1	21
19	5	5	2	2	6	0	0	0	0	0	0	0	1	2	23
20	6	4	1	1	5	3	0	0	0	0	0	0	1	2	23
21	6	5	0	2	6	3	0	0	0	0	0	0	0	2	24
22	5	5	1	1	6	0	0	0	0	0	0	3	0	3	24
23	6	4	0	1	6	3	0	0	0	0	0	0	0	4	24
24	6	6	0	1	3	6	0	0	1	0	0	0	0	2	25
25	4	4	1	1	6	0	0	0	5	0	3	0	0	1	25
26	4	4	0	3	6	0	0	0	2	0	3	0	0	3	25
27	5	3	3	1	6	0	0	0	4	0	3	0	0	2	27
28	5	5	2	2	6	0	0	1	1	0	0	0	3	3	28
29	6	5	0	0	6	3	0	0	5	0	0	0	0	3	28
30	4	4	0	3	6	0	0	0	6	0	3	0	1	4	31
$\bar{X}$	4,80	4,07	0,53	0,80	3,50	0,70	0,00	0,13	1,30	0,00	0,80	0,30	0,43	2,17	19,53

Źródło: opracowanie własne.

Tab. 11. Szczegółowe wyniki uzyskane w Rysunkowym Teście Twórczego Myślenia (TCT-DP) przez chłopców

Lp.	Kn	Uz	Ne	Pl	Pt	Kw	Wr	Pe	Hu	Nm	Ab	Fs	Ns	Sz	Suma
1	4	3	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	10
2	4	3	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	11
3	5	2	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	11
4	5	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	11
5	3	3	0	1	1	0	0	0	3	0	0	0	0	1	12
6	4	4	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	2	12
7	5	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	13
8	5	5	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	2	13
9	5	3	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	4	13
10	5	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	14
11	4	4	0	3	1	0	0	0	1	0	0	0	0	2	15
12	5	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	3	15
13	5	5	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	2	16
14	5	3	2	1	6	0	0	0	0	0	0	0	0	1	18
15	5	5	0	3	0	0	0	2	0	0	0	0	0	3	18
16	5	4	1	2	6	0	0	0	0	0	0	0	0	2	20
17	5	2	1	4	6	0	0	0	0	0	0	0	1	4	23
18	5	5	0	4	5	0	0	0	0	0	0	0	3	1	23
19	4	4	1	3	6	0	0	0	1	0	0	0	2	3	24
20	5	5	3	2	6	0	0	1	0	0	0	0	0	2	24
21	5	4	1	1	6	0	0	0	3	0	0	3	0	1	24
22	5	5	0	2	6	0	0	0	1	0	3	0	0	3	25
23	5	5	0	2	6	0	0	0	4	0	3	0	1	3	29
24	4	3	3	0	6	0	0	0	4	3	3	0	0	4	30
$\bar{X}$	4,67	3,88	0,54	1,33	2,58	0,00	0,00	0,21	0,88	0,13	0,38	0,13	0,42	2,54	17,67

Źródło: opracowanie własne.

Podobnie jak w grupie dziewczynek, także wśród chłopców najwyższy wynik średni zanotowano w podskalach Kontynuacji ( $\bar{X}=4,67$ ) i Uzupelnienia ( $\bar{X}=3,88$ ). Najrzadziej przyznawano punkty chłopcom za Niestandardową manipulację (Nm) ( $\bar{X}=0,13$ ) oraz Połączenia figuralno-symboliczne ( $\bar{X}=0,13$ ). Żadnemu z chłopców nie przyznano punktów za Kwadrat poza ramą (Kw) oraz Wykroczenie poza ramę (Wr).

Poniżej zaprezentowano przykłady twórczych rysunków dziewczynek i chłopców (rys. 4, 5).



Rys. 4. Rysunek dziewczynki (31 pkt)



Rys. 5. Rysunek chłopca (30 pkt)

Chociaż oba rysunki zostały ocenione w podobny sposób i przyznano za nie zbliżoną liczbę punktów, to reprezentują one odmienne sposoby wykonania zadania. Rysunek dziewczynki powstał przez połączenie wszystkich elementów wewnątrz ramy w taki sposób, aby stanowiły one spójną, integralną całość. Inną, chociaż także twórczą, strategię wykorzystał chłopiec, który stworzył kompozycję z wielu różnorodnych elementów. Nadał obrazkowi tytuł, podporządkowując te złożoną kompozycję jednej określonej idei.

Poniżej przedstawiono dwa przykłady rysunków, które uzyskały niskie wyniki (rys. 6, 7).



Rys. 6. Rysunek dziewczynki (10 pkt)



Rys. 7. Rysunek chłopca (10 pkt)

W powyższych rysunkach punkty przyznano przede wszystkim w dwóch kategoriach: Kontynuacje (Kn) i Uzupełnienia (Uz). Elementy rysunków są typowe, brakuje w nich nowych elementów, które nie byłyby związane z figurami wyjściowymi.

Tab. 12 zawiera podsumowanie wyników Rysunkowego Testu Twórczego Myślenia.



Tab. 12. Wyniki Rysunkowego Testu Twórczego Myślenia (TCT-DP)

Grupa	N	Min.	Max	Średnia	Odch. stand.
Dziewczęta	30	10	31	19,53	5,73
Chłopcy	24	10	30	17,67	6,15
Ogółem	54	10	31	18,70	5,94

Źródło: opracowanie własne.

Średni wynik w grupie dziewczynek ( $\bar{X}\bar{X}=19,53$ ) był wyższy niż w grupie chłopców ( $\bar{X}\bar{X}=17,67$ ). Różnica ta nie była jednak istotna statystycznie ( $t=1,15$ ;  $p>0,05$ ; ni.). Można zatem stwierdzić, że płeć nie różnicuje wyników uzyskiwanych w Rysunkowym Teście Myślenia Twórczego przez dzieci w wieku wczesnoszkolnym.

Ostatnim z analizowanych zagadnień był związek między wynikami Skali Poczucia Kontroli a rezultatami Rysunkowego Testu Myślenia Twórczego. Aby ocenić ten związek, dokonano porównania wyników TCT-DP między dwiema grupami dzieci – tymi, które uzyskały niskie wyniki w SPK-DP (wewnętrzne poczucie kontroli) i tymi, które uzyskały wysokie wyniki w tej skali (zewnętrzne poczucie kontroli).

Tab. 13. Analiza różnic między średnimi wynikami Rysunkowego Testu Myślenia Twórczego między dziećmi o wewnętrznym i zewnętrznym poczuciu kontroli

Wynik ogólny SPK-DP (typ poczucia kontroli)	N	Średnia	Odch. stand.	t	p
Wewnętrzne	18	20,89	5,40	3,18	0,004
Zewnętrzne	11	14,55	4,89		

Źródło: opracowanie własne.

Analiza statystyczna wykazała, że dzieci, które w SPK-DP uzyskały wyniki wskazujące na wewnętrzne poczucie kontroli, osiągały średnio wyższe wyniki w TCT-DP ( $\bar{X}\bar{X}=20,89$ ) niż ich rówieśnicy, którzy w SPK-DP uzyskiwali wyniki wskazujące na zewnętrzne poczucie kontroli ( $\bar{X}\bar{X}=14,55$ ). Ta różnica była istotna statystycznie, o czym świadczy wynik testu t-Studenta ( $t=3,18$ ;  $p<0,05$ ).

Podsumowując wyniki badań, można sformułować następujące wnioski:

- w poskali Sukcesów dzieci w wieku wczesnoszkolnym częściej uzyskiwały wyniki świadczące o zewnętrznym poczuciu kontroli niż w podskali Porażek,
- prawie połowa dzieci w wieku wczesnoszkolnym prezentuje nieustalone globalne poczucie kontroli. Stanowią one wyższy odsetek niż dzieci prezentujące wewnętrzne i zewnętrzne poczucie kontroli,
- dziewczęta i chłopcy w wieku wczesnoszkolnym nie różnią się znacząco pod względem wyników Skali Poczucia Kontroli,

- dziewczęta i chłopcy w wieku wczesnoszkolnym nie różnią się znacząco pod względem wyników Rysunkowego Testu Myślenia Twórczego,
- dzieci, u których stwierdzono wewnętrzne globalne poczucie kontroli, osiągają wyższe wyniki w Rysunkowym Teście Myślenia Twórczego niż dzieci, u których stwierdzono zewnętrzne globalne poczucie kontroli.

#### DYSKUSJA WYNIKÓW BADAŃ WŁASNYCH

Przeprowadzone badania miały na celu znalezienie odpowiedzi na pytanie o związek między poczuciem kontroli a poziomem zdolności twórczych dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Temat ten wpisuje się w szerszy problem badawczy, jakim jest poszukiwanie uwarunkowań zdolności twórczych dzieci.

Poczucie kontroli jest przekonaniem, które kształtuje się u człowieka wraz z innymi właściwościami jego osobowości. Określa ono stosunek jednostki do swojego otoczenia i samego siebie. Wpływa też na to, jak człowiek ocenia swoje możliwości, w jakim stopniu wierzy w możliwość decydowania o sobie i swoim otoczeniu. Wewnętrzne poczucie kontroli wyraża się w przeświadczeniu, że własne wysiłki, umiejętności i zaangażowanie prowadzą do osiągnięcia celów. Może być utożsamiane z wiarą we własne siły. Z kolei zewnętrzne poczucie kontroli wiąże się z przekonaniem o braku wpływu na bieg wydarzeń i dostrzeganiem tego wpływu w czynnikach pozapodmiotowych, takich jak działania innych, szczęście czy siła wyższa.

Własne badania wykazały, że najwyższy odsetek dzieci w wieku wczesnoszkolnym ujawnia nieustalone poczucie kontroli w aspekcie globalnym. Stanowi to potwierdzenie faktu, że umiejscowienie kontroli jest cechą kształtującą się przez cały okres dorastania (Jastrzębski, Baranowska 2015; Kulas 1998; Szmigielska 1998). Według niektórych badań nawet u adolescentów to przekonanie nie jest jeszcze w pełni skryształizowane (Sikorska, Osmańska 2013). Formuje się ono na bazie wielu doświadczeń, które albo wspierają przekonanie o posiadaniu kontroli, albo mu nie sprzyjają. Szczegółowa analiza wyników Skali Poczucia Kontroli w badanej próbie może prowadzić także do innych interesujących wniosków. Okazało się bowiem, że dzieci na etapie nauczania początkowego w odniesieniu do sukcesów najczęściej ujawniają zewnętrzne poczucie kontroli, natomiast w odniesieniu do porażek – poczucie kontroli wewnętrznej. Oznacza to, że są one bardziej skłonne do wyjaśniania swoich sukcesów jako efektu wpływu czynników pozapodmiotowych niż własnych działań i umiejętności. Jednocześnie przy czyny własnych porażek dzieci częściej upatrują w swoich zachowaniach, czyli są skłonne do obarczania siebie winą za niepowodzenia. Skłania to do sformułowania wniosku, że dzieci rzadko uważają siebie samych za autorów swojego sukcesu. Być może jest to symptomem niskiego przekonania o własnych zdolnościach, małej wiary we własne siły i możliwość osiągnięcia sukcesu. Wynik

jednego badania to za mało, aby te wnioski uogólniać, niemniej ta teza jest warta dalszych analiz. W obliczu wielu negatywnych opinii na temat polskiej edukacji elementarnej (Klus-Stańska, Nowicka 2005), a konkretnie jej roli w wychowaniu i rozwijaniu osobowości dzieci, nasuwa się przypuszczenie, że to organizacja systemu szkolnictwa jest przynajmniej po części odpowiedzialna za kształtowanie takich oczekiwań u dzieci.

Innym istotnym wnioskiem z badań własnych jest to, że nie udało się potwierdzić wpływu płci na żadną z badanych cech. Chłopcy nie różnią się znacząco od dziewczynek ani w zakresie poczucia kontroli, ani pod względem zdolności twórczych.

W kwestii ostatniej z wymienionych cech należy podkreślić, że w badaniach uwzględniono tylko jeden typ tej zdolności – wyrażający się w rysunku. Jest ona utożsamiana z twórczością płynną, mogącą się ujawnić już w dzieciństwie. Wyraża się w poznawczej ciekawości, elastyczności myślenia i oryginalności w kreowaniu nowych idei (Nęcka 2005, s. 12–14). U części badanych dzieci można było zaobserwować oznaki tych właściwości w wykonanych pracach.

#### ZAKOŃCZENIE

Jak wynika z przeprowadzonych badań, potwierdziło się przypuszczenie, że poczucie kontroli jest skorelowane ze zdolnościami twórczymi, a ściślej rzecz ujmując, że wewnętrzne poczucie kontroli współwystępuje z wysokim poziomem tych zdolności. Można zatem stwierdzić, że dzieci ujawniające wysokie przekonanie o posiadaniu wpływu na efekty własnych działań są też bardziej twórcze w myśleniu. Na tę zależność wskazywano już w starszej literaturze przedmiotu. Wewnętrzne poczucie kontroli było uważane za istotny składnik osobowości twórczej (Drwal 1965, 1995). Aby ją kształtować u dzieci i młodzieży, należałoby w toku edukacji i wychowania dostarczać okazji do doświadczania wpływu na efekty własnych działań. Podstawowym wnioskiem, jaki wynika z przeprowadzonych badań, jest więc to, że oddanie dzieciom inicjatywy oraz podbudowywanie ich wiary we własne siły może sprzyjać kształtowaniu u nich twórczej postawy. Ta natomiast, jak wiadomo, jest dzisiaj niezwykle istotnym czynnikiem wpływającym na osiąganie sukcesów w wielu dziedzinach życia. Warto poddać rewizji aktualny system kształcenia na poziomie elementarnym, a przynajmniej niektóre jego elementy, i podjąć dyskusję na temat tego, jakie działania można podjąć, aby w większym stopniu sprzyjał on rozwojowi dziecka (Klus-Stańska 2002).

## BIBLIOGRAFIA

- Aronson E. (2001), *Kontrola naszych myśli i uczuć*, Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca.
- Dobrołowicz W. (1995), *Psychodydaktyka kreatywności*, Warszawa: WSPS.
- Domachowski W. (1984), *Poczucie umiejscowienia kontroli jako wymiar osobowości*, [w:] W. Domachowski, S. Kowalik, J. Miluska (red.), *Z zagadnień psychologii społecznej*, Warszawa: PWN.
- Drwal R.L. (1965), *Poczucie kontroli jako wymiar osobowości – podstawy teoretyczne, techniki badawcze i wyniki badań*, [w:] L. Wołoszynowa (red.), *Materiały do nauczania psychologii. Metody badań psychologicznych*, t. 3, Warszawa: PWN.
- Drwal R.L. (1995), *Adaptacja kwestionariuszy osobowości*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dyrda B. (red.) (2004), *Rozwijanie twórczości i inteligencji emocjonalnej dzieci i młodzieży*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Findley M.J., Cooper H.M. (1983), *Locus of control and academic achievement: A Literature review*, "Journal of Personality and Social Psychology", Vol. 44(2),  
**DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.44.2.419>**.
- Gasparski P. (2002), *Umiejscowienie kontroli a gotowość do zapobiegania zagrożeniom*, „Czasopismo Psychologiczne”, nr 1.
- Gloton R., Clero C. (1988), *Twórcza aktywność dziecka*, Warszawa: WSiP.
- Jastrzębski J., Baranowska M. (2015), *Rola postaw rodzicielskich w kształtowaniu się poczucia kontroli u dzieci w wieku przedszkolnym*, „Kwartalnik Naukowy”, nr 1.
- Karbowiczek J., Kwaśniewska M., Surma B. (2012), *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką*, Kraków: Wydawnictwo W.A.M.
- Karwowski M. (2005), *Konstelacje zdolności. Typy inteligencji a kreatywność*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Karwowski M. (2009), *Klimat dla kreatywności. Koncepcje – metody – badania*, Warszawa: Difin.
- Keplinger A. (red.) (2008), *Bierność społeczna. Studia interdyscyplinarne*, Warszawa: Eneteia Wydawnictwo Psychologii i Kultury.
- Kida J. (red.) (1994), *Rozwój twórczej aktywności dziecka*, Rzeszów: Wyższa Szkoła Pedagogiczna.
- Klus-Stańska D. (2002), *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Klus-Stańska D., Nowicka M. (2005), *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Warszawa: WSiP.
- Kłosińska T. (2000), *Droga do twórczości. Wdrażanie technik Celestyna Freineta*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kmieciak R. (2005), *Kształcenie twórczej aktywności w zakresie działalności plastycznej dziecka w wieku przedszkolnym*, „CKPiDN w Mielcu. Zeszyty Nauczycielskie”, nr 2.
- Kofta M., Doliński D. (2000), *Poznawcze podejście do osobowości*, [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki. Psychologia ogólna*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kościelak R. (2010), *Poczucie umiejscowienia kontroli i przekonania o własnej skuteczności w zdrowiu i chorobie*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kozicka K. (2004), *Poczucie własnej skuteczności – czynnik sprawczy i jego implikacja dla profilaktyki i terapii pedagogicznej*, „Annales UMCS. Sectio J”, nr 12.
- Krasowicz G., Kurzyp-Wojnarska A. (1990), *Kwestionariusz do badania poczucia kontroli*, Warszawa: PTP, Wydział Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego Laboratorium Technik Diagnostycznych im. Bohdana Zawadzkiego.
- Krauze-Sikorska H. (2006), *Edukacja przez sztukę. O edukacyjnych wartościach artystycznej twórczości dziecka*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Kulas H. (1998), *Rozwój poczucia kontroli u dzieci w wieku szkolnym*, „Psychologia Wychowawcza”, nr 3.

- Limont W. (2003), *Twórczość w aspekcie cyklu życia*, [w:] W. Popek (red.), *Twórczość – wyzwanie XXI wieku*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Limont W. (2010a), *Pedagogika twórczości, czyli edukacja ku twórczości*, [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, t. 4, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Limont W. (2010b), *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznawać i jak z nim pracować*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Matczak A., Jaworowska A., Stańczak J. (2000), *Rysunkowy Test Twórczego Myślenia K.K. Urbana, H.G. Jelena*, Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Nęcka E. (1998), *Trening twórczości. Podręcznik dla psychologów, pedagogów i nauczycieli*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Nęcka E. (2000), *Twórczość*, [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Nęcka E. (2002), *Psychologia twórczości*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Nęcka E. (2005), *Wymiary twórczości*, [w:] K. Szmidt, K. Piotrowski (red.), *Nowe teorie twórczości. Nowe metody pomocy w tworzeniu. Materiały z I Sesji Naukowo-Metodycznej Polskiego Stowarzyszenia Kreatywności, 12–14 X 2001*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Pervin L.A., John O.P. (2002), *Osobowość. Teoria i badania*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Popek S. (red.) (2009), *Psychologia twórczości. Nowe horyzonty*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Proctor T. (2002), *Twórcze rozwiązywanie problemów*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Przetacznik-Gierowska M. (2000), *Zmiany rozwojowe aktywności i działalności jednostki*, [w:] M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, Warszawa: Wydawnictwo Scholar.
- Puślecki W. (1999), *Wspieranie elementarnych zdolności twórczych uczniów*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Sikorska I., Osmańska I. (2013), *Czy montessoriański przedszkolak stanie się kreatywnym nastolatkiem? Doświadczenia średniego dzieciństwa a postawa twórcza adolescentów*, „Edukacja Elementarna”, nr 4.
- Sokołowska J. (1993), *Przewidywania i wybory a przekonanie o własnej kontroli*, Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Surma B. (2008), *Pedagogika Montessori. Podstawy teoretyczne i twórcze inspiracje w praktyce: system pedagogiczny Marii Montessori w placówkach wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej w Polsce i we Włoszech*, Łódź: Wydawnictwo Palatum.
- Surma B. (2012), *Teoretyczne założenia kształtowania postawy twórczej dzieci w wieku przedszkolnym*, „Edukacja Elementarna”, nr 26.
- Szmidt K.J. (2004), *Twórczość*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, t. 6, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Szmidt K.J. (2007), *Pedagogika twórczości*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Szmiągalska B. (1996), *Skala Poczucia Kontroli u Dzieci Przedszkolnych – SPK-DP. Podręcznik*, Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Szmiągalska B. (1998), *Wybrane aspekty rozwoju poznawczego i społeczno-emocjonalnego a poczucie kontroli u dzieci*, [w:] M. Smoczyńska (red.), *Studia z psychologii rozwojowej i psycholingwistyki*, Kraków: Universitas.
- Szuman S. (1949), *Aktywność własna jako czynnik rozwoju dziecka w okresie 7–14 lat*, „Nowa Szkoła”, nr 6.
- Tokarz A. (2005), *Dynamika procesu twórczego*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Tyszkowa M., Przetacznik-Gierowska M. (2002), *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 1, Warszawa: PWN.
- Uszyńska-Jarmoc J. (2003), *Twórcza aktywność dziecka. Teoria – rzeczywistość – perspektywy rozwoju*, Białystok: Wydawnictwo Trans Humana.

- Walat W. (2011), *Psychologiczne podstawy rozwijania twórczości technicznej uczniów*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie”, z. 6.
- Zych B.M. (2003), *Kontrola. Poczucie kontroli*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

#### SUMMARY

The research was aimed at finding an answer to the question about the relationship between the sense of control and the level of creative abilities of children in early school age. This topic is part of a wider research problem, which is the search for determinants of creative abilities of children. The results of our own research have shown that the highest percentage of children in early school age reveals a transient sense of control in the global aspect. This confirms the fact that the location of the control is a feature that develops throughout the whole adolescence period. According to some studies, even in adolescents, this belief is not yet fully crystallized. It forms on the basis of many experiences that either support the belief of having control or are not favorable to it. The main hypothesis was verified positively. It was confirmed that the sense of control correlates with creative abilities, or more accurately, that the inner sense of control coexists with a high level of these abilities. It can, therefore, be concluded that children revealing a high conviction about having influence on the effects of their own actions are also more creative in thinking. This dependence was already pointed in the older literature of the subject, where the inner sense of control was considered to be an important component of the creative personality.

**Keywords:** creative child; sense of control