

Aleksandra Gajda  
Dorota Maria Jankowska  
Agnieszka Wołowicz-Ruszkowska

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

## Kreatywność osób z niepełnosprawnością intelektualną – próba syntezy teoretycznej i empirycznej

Artykuł dotyczy problematyki diagnozy kreatywności osób z niepełnosprawnością intelektualną w odwołaniu do założeń społecznego modelu niepełnosprawności. Szczególną uwagę poświęcono problemom terminologicznym dotyczącym niepełnosprawności intelektualnej oraz ograniczeniom dotychczasowych analiz potencjału twórczego osób z niepełnosprawnością intelektualną. Wnioski płynące z tych analiz były podstawą określenia dalszych kierunków badań w tym zakresie.

Słowa kluczowe: kreatywność, twórczy potencjał, niepełnosprawność intelektualna, społeczny model niepełnosprawności

## Creativity of people with intellectual disability – an attempt of theoretical and empirical synthesis

The article is devoted to the issue of diagnosing creativity in individuals with intellectual disability in reference to the assumptions of a social model of disability. The paper discusses the issues of terminology and conceptual framework of intellectual disabilities as well as points out some disadvantages of existing analyses and available data of creativity of people with intellectual disabilities. The results of the analyses have provided some suggestions for further research on the presented issue.

Keywords: creativity, creativity, intellectual disability, social model of disability

Artykuł zrealizowano w ramach grantu finansowanego przez Akademię Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, BTSM WNP1/15-I.

## Wprowadzenie

Kreatywność definiowana jest jako wielowymiarowa dyspozycja człowieka, dynamiczne połączenie zdolności twórczych, przede wszystkim myślenia twórczego i wyobraźni twórczej oraz wybranych cech osobowości, m.in. otwartości i nie-

zależności [zob. typologiczny model kreatywności: Karwowski 2010; Karwowski, Jankowska 2016]. Czynniki osobowościowe kluczowe dla kreatywności wiążą się z określonym stylem zachowania, a ten z kolei warunkuje efektywność wykorzystania posiadanych zdolności [Maczak, Jaworowska, Stańczak 2000]. W tym znaczeniu kreatywność traktowana jest jako potencjał, elementarny poziom twórczości, ale też „warunek konieczny (lecz niewystarczający) rzeczywistych osiągnięć twórczych [Karwowski 2010, s. 14]”. Badacze i teoretycy twórczości definiowanej w ujęciu egalitarnym, akcentują, że cechuje ona nie tylko wybitnych twórców, ale w różnym nasileniu wszystkich ludzi [np. Beghetto, Kaufman 2007; Kaufman, Beghetto 2009]. Zatem teoretycznie uzasadnione wydaje się pytanie o zróżnicowanie poziomu i profili kreatywności osób z niepełnosprawnością intelektualną, choć zastanawiać może niewielka liczba badań podejmowanych w tym temacie [por. Ford, Renzulli 1976].

Celem tego opracowania jest analiza dotychczasowych badań nad kreatywnością osób z niepełnosprawnością intelektualną oraz próba odpowiedzi na pytanie o profil i zróżnicowanie jej poziomu w porównaniu z osobami w normie intelektualnej. Przegląd ten w założeniu ma być podstawą refleksji nad funkcjami, jakie może pełnić twórcza aktywność w życiu osób z niepełnosprawnością intelektualną. Artykuł ten ma jednak charakter wstępnego opracowania, bowiem o ile w literaturze światowej problematyka kreatywności osób z niepełnosprawnością intelektualną, nie jest podejmowana często, ale od końca lat 60. XX wieku względnie regularnie [np. De Caroli, Sagone 2010; Ford, Renzulli 1976; Johnson 1990; Smith 1967; Tarver, Ellsworth i Rounds 1980], o tyle w Polsce, podobne analizy teoretyczne i empiryczne publikowane są niezwykle rzadko [Głodkowska 2009; Giryński 2009; Karwowski 2009; Parys 2013]. Wydaje się, że lata myślenia o osobach z niepełnosprawnością przez pryzmat ograniczeń utrudniają dostrzeżenie ich twórczego potencjału. W ostatnich dziesięcioleciach jednak sytuacja ta ulega powolnym zmianom. I pomimo faktu, iż w polskiej pedagogice specjalnej podejście do niepełnosprawności skoncentrowane na deficytach i działaniach rewalidacyjnych wciąż uchodzi za dominujące, coraz częściej pojawiają się postulaty odejścia od medycznego modelu niepełnosprawności na rzecz paradygmatu społecznego z nowymi obszarami badań, w tym diagnozą kreatywności [Parys 2013]. W aktualnych dociekaniach na temat niepełnosprawności intelektualnej odnotowuje się większą intensywność, z jaką badacze akcentują zagadnienia związane z autonomią, tożsamością, podmiotowością, siłami rozwojowymi i możliwościami, a nie tylko deficytami [np. Głodkowska 2013; Wołowicz-Ruszkowska, Zima-Parjaszewska 2015]. Jeszcze większe zintensyfikowanie badań w tym obszarze może nie tylko wpłynąć na rzeczywistość kształcenia specjalnego, ale również odegrać istotną rolę w zmianie społecznej percepcji i wizerunku osób z niepełnosprawnością intelektualną [por. Chrzanowska, 2014]. Jest to istotne,

gdyż niepełnosprawność intelektualna obarczona jest licznymi stereotypami, w rzeczywistości nie mającymi nic wspólnego z cechami indywidualnymi osób, których dotyczą. I tak też, osobom z niepełnosprawnością intelektualną często przypisuje się brak możliwości rozwoju oraz celowości podejmowania różnorodnych aktywności życiowych, zwłaszcza tych mających charakter kreatywny. Stereotypy te mają destrukcyjny wpływ na postawy społeczne, postrzeganie i traktowanie osób z niepełnosprawnością intelektualną, a także na szanse rozwojowe i wyrównujące, jakie się im stwarza. Tymczasem, zgodnie z obowiązującym społecznym modelem niepełnosprawności, to właśnie sprzyjające postawy społeczne, a zatem wiedza, pozytywne nastawienie emocjonalne i konkretne działania, są czynnikami niezbędnymi do tworzenia osobom z niepełnosprawnością intelektualną warunków do samodzielnego, niezależnego, aktywnego, a także co należy podkreślić, twórczego funkcjonowania [Wołowicz-Ruszkowska 2015].

## Niepełnosprawność intelektualna jako wielowymiarowe zjawisko

Niepełnosprawność intelektualna obejmuje zaburzenia ogólnych zdolności poznawczych, które mają wpływ na całościowe funkcjonowanie człowieka, w tym na umiejętności adaptacyjne. Jest to stan szczególnie złożony, metasyndrom kliniczny, często sprzężony z zaburzeniami układu ruchu, zmysłów, epilepsją czy też zaburzeniami psychicznymi.

Klasyfikacja zaburzeń psychicznych Amerykańskiego Towarzystwa Psychiatrycznego – Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders DSM-5 [APA, 2013], powszechnie uznawana i stosowana w Polsce, zalicza niepełnosprawność intelektualną do grupy zaburzeń neurorozwojowych i wyróżnia jej cztery stopnie: (1) lekki, (2) umiarkowany, (3) znaczny oraz (4) głęboki. Definiując stopień niepełnosprawności intelektualnej według kryteriów DSM-5 należy uwzględnić zarówno wskaźnik inteligencji (I.I. poniżej drugiego odchylenia standardowego), jak i deficyty w funkcjonowaniu adaptacyjnym, które wpływają na niezależność i społeczną odpowiedzialność człowieka, a także odpowiadają za problemy związane z wypełnianiem standardów rozwojowych i socjokulturowych. Co ważne, aby zdiagnozować niepełnosprawność intelektualną symptomy te muszą pojawić się w wieku rozwojowym, czyli do 18 roku życia. W DSM-5 zachowania przystosowawcze wyrażają się w trzech obszarach:

- koncepcyjnym [poznawczym], obejmującym umiejętności w zakresie języka, czytania, pisania, matematyki, myślenia, wiedzy oraz pamięci,
- społecznym, odnoszącym się do empatii, zdolności komunikacyjnych, zdolności zawierania oraz podtrzymywania kontaktów społecznych,

- praktycznym, dotyczącym samodzielności osobistej, zdolności realizacji celów i zadań edukacyjnych oraz zawodowych, umiejętności gospodarowania pieniędzmi, zarządzania czasem wolnym [APA, 2013].

W ostatnich latach coraz częściej odchodzi się od sztywnej kategoryzacji niepełnosprawności intelektualnej ze względu na stopień, przyjmując jako główne kryterium zakres funkcjonowania człowieka. Ogromne zróżnicowanie populacji osób z niepełnosprawnością intelektualną [Zawiślak, 2011], wynikające z różnorodności jej przyczyn powoduje trudności w klarownym opisie sposobu funkcjonowania tych osób.

Współcześnie zaznacza się również trudności w traktowaniu współczynnika IQ jako adekwatnego miernika rzeczywistego funkcjonowania poznawczego człowieka. Zespół pracujący nad 11 wersją ICD [Bertelli i in. 2014] podkreśla, że według danych pochodzących z badań eksperymentalnych ta sama wartość współczynnika IQ może odnosić się do wielu odmiennych profili poznawczych i nie musi odzwierciedlać kompetencji praktycznych oraz rozumowania w codziennych sytuacjach życiowych. Poza tym ograniczenia funkcjonowania czy specyfika zachowań osób z niepełnosprawnością intelektualną silniej korelują z osłabieniem konkretnych funkcji poznawczych niż ze wskaźnikiem IQ. Zatem szczególne znaczenie przypisuje się sferze rozwoju społecznego, w zakresie której możliwości osób niepełnosprawnych intelektualnie są zdecydowanie większe w porównaniu z ich rozwojem intelektualnym [Żyta 2014]. Opanowanie kompetencji społecznego funkcjonowania jest jednym z głównych czynników umożliwiających im aktywne i satysfakcjonujące życie w coraz pełniejszej integracji ze środowiskiem, która na zasadzie sprzężenia zwrotnego stymuluje ich dalszy rozwój. Podkreślany jest także brak ostrych granic między poszczególnymi stopniami niepełnosprawności intelektualnej oraz znaczenie warunków środowiskowych, które silnie wpływają na rozwój osoby z niepełnosprawnością intelektualną. Niepełnosprawność nie jest zatem tylko właściwością osoby, ale raczej zespołem warunków środowiska społecznego i fizycznego, które są przyczyną trudności i ograniczeń doświadczanych przez tę osobę [Chrzanowska 2015; Wołowicz-Ruszkowska 2015; Wołowicz-Ruszkowska, Zima-Parjaszewska 2015].

## Związek kreatywności z inteligencją

Badania związku kreatywności z inteligencją mają ponad stuletnią tradycję. Jedne z pierwszych badań łączących diagnozę kreatywności, a dokładniej wyobraźni twórczej z pomiarem inteligencji (głównie myśleniem logicznym) przeprowadził Stephen S. Colvin z Uniwersytetu w Illinois [Colvin 1902; Colvin, Meyer

1906]. Analizie poddano ponad 3000 wypracowań uczniów, które powstawały podczas regularnej pracy na zajęciach szkolnych. Prace te były tworzone do jednego z zaproponowanych przez badacza tematów, min.: „Co można zobaczyć z zamkniętymi oczami? Skąd kwiaty mają kolory? Przygody szkolnego biurka”. W badaniu tym porównywano jedynie procentowy udział elementów świadczących o wysokim poziomie zdolności wyobraźniowych oraz myślenia logicznego w grupie chłopców i dziewcząt. Pierwsze badania korelacyjne podjęte w tym temacie dowiodły znikomego powiązania między kreatywnością a inteligencją, dlatego też badacze postulowali aby traktować je jako stosunkowo niezależne charakterystyki [Dearborn 1898; Torrance 1972; Wallach, Kogan 1965].

W latach sześćdziesiątych XX wieku opublikowano przełomowe dane dotyczące tzw. hipotezy proggu, która zakładała pozytywny, liniowy związek kreatywności z inteligencją tylko do określonego poziomu – około 120 punktów w skali ilorazu inteligencji [Getzels, Jackson 1962]. Przyjęto zatem, że kreatywność rozumiana jako potencjał do tworzenia jest silniej związana inteligencją wśród osób o niższym poziomie inteligencji, niż u osób charakteryzujących się ponadprzeciętną inteligencją. Obecnie teoria ta często uważana jest za kontrowersyjną a empiryczne dowody na jej rzecz – ograniczone. Okazuje się bowiem, że to, jak przedstawia się związek inteligencji z kreatywnością może zależeć od wybranych narzędzi pomiaru, doboru grupy badanych [Albert, Runco 1986; Silvia 2008], czy też różnych strategii analizy danych [Gralewski, Karwowski 2013]. Dla przykładu, w badaniu przeprowadzonym w grupie dzieci z wysokim IQ [Shaw 1985] nie odnotowano istotnej statystycznie korelacji między wyobraźnią a inteligencją ( $r = -0,32; p < 0,09$ ). W innym badaniu [Shaw, DeMers 1986], w którym wykorzystano te same narzędzia pomiaru, ale w grupie dzieci o zróżnicowanym poziomie inteligencji okazało się, że IQ i wyobraźnia były najsilniej skorelowane w grupie osób charakteryzujących się niskim IQ. Autorka badań Geraldine A. Shaw interpretuje uzyskany rezultat jako potwierdzenie hipotezy proggu. Należy jednak zauważyć, że wyniki te pokazują także jak dobór próby i sposób analizy danych (m.in. ograniczenie wariancji zmiennej w analizach skrajnych grup) może determinować wyniki korelacyjnych badań wyobraźni i inteligencji.

Nie bez znaczenia są także wyodrębnione do analiz obszary inteligencji i kreatywności. Badacze skupiają się na różnych aspektach twórczości, np. płynności, elastyczności i oryginalności myślenia [Jauk, Benedek, Dunst, Neubauer 2013; Gralewski, Karwowski, 2013], zdolności myślenia metaforycznego [Beaty, Silvia 2013; Silvia, Beaty 2012], czy też bogatej wyobraźni [Jankowska, Karwowski 2015], co istotnie utrudnia porównywanie istniejących wyników badań. Wykorzystują również różne miary inteligencji, które odwołują się do wybranych jej czynników. Wreszcie, istotny wpływ na zróżnicowanie siły związku kreatywności i inteligencji mogą mieć zmienne pośredniczące m.in. rodzaj i nasilenie motywacji

[Gajda 2016; Kaufman 2011], czy też warunki sytuacji zadaniowej [Nicholls 1972]. W badaniu Allison C. Sligh, Frances A. Conners i Beverly Roskos-Ewoldsen [2005] analizowano związek kreatywności z inteligencją płynną i skryształizowaną, podczas rozwiązywania nowych problemów i korzystania z przyswojonej wiedzy. I o ile w przypadku inteligencji skryształizowanej potwierdzono dodatni związek z kreatywnością, to siłę współzależności kreatywności z inteligencją płynną różnicował jej iloraz. Wśród badanych o wysokim poziomie inteligencji płynnej związek z kreatywnością był silny, natomiast u uczniów o przeciętnym ilorazie nie wykazano istotnej statystycznie korelacji. Z kolei rezultaty metaanaliz przeprowadzonych przez Kyung Hee Kim [2005] nie potwierdzają hipotezy proggu. W wybranych badaniach, w których próg 120 punktów inteligencji obrano za zmienną pośredniczącą, nie stwierdzono istotnych różnic między badanymi o ilorazie inteligencji poniżej i powyżej tego proggu. Należy jednak pamiętać, że metaanaliza ta, jak słusznie zauważa Michał Chruszczewski [2013], ma szereg ograniczeń – przede wszystkim małą próbę badań uwzględniających relację między inteligencją a kreatywnością.

Najnowsze analizy podjęte w tym temacie [Karwowski, Dul, Gralewski, Jauk, Jankowska, Gajda, Chruszczewski, Benedek 2016], przeprowadzone na zagregowanej próbie ponad 12 000 osób, w których wykorzystano szeroki zakres operacjonalizacji zarówno inteligencji, jak i kreatywności, dowodzą związku między tymi zmiennymi,  $r = 0,17$ , 95% PU: 0,07, 0,27,  $p = 0,0005$ ; [por. Kim 2005]. Istotną statystycznie, krzywoliniową zależność między kreatywnością a inteligencją, zbieżną z ideą hipotezy proggu, odnotowano w 4 spośród 8 analizowanych badań. Najsilniejsze związki inteligencji odnotowano z płynnością myślenia, osiągnięciami twórczymi, ogólną miarą kreatywności mierzoną Rysunkowym Testem Twórczego Myślenia [Urban, Jellen 1996; Matczak, Jaworowska, Stańczak 2000] oraz wyobraźnią twórczą, najsłabsze – z oryginalnością myślenia. Mimo tej różnorodności, 8 spośród 11 wyróżnionych aspektów kreatywności istotnie wiązało się z inteligencją a wartość tych współczynników korelacji wynosiła powyżej  $r = 0,2$ . Pokazuje to, że inteligencja może rzeczywiście być postrzegana jako warunek konieczny kreatywności, choć nie jedyny.

## Kreatywność osób z niepełnosprawnością intelektualną

W zależności od stadium rozwoju poznawczego badanych poziom kreatywności osób z niepełnosprawnością intelektualną może być porównywalny lub istotnie niższy niż rówieśników rozwijających się typowo. Wczesne badania, w których wykorzystywano głównie niewerbalną część baterii testów Torrance'a,

wykazywały brak różnic między kreatywnością dzieci w normie intelektualnej oraz dzieci z niepełnosprawnością intelektualną [Smith 1967; Stern 1963, za: Ford, Renzulli 1976; Kelson 1965, za: Ford, Renzulli 1976]. Analizy Cawley i Chase [1967] dotyczące myślenia produktywnego, które, podobnie jak płynność myślenia, odpowiada za umiejętność wytwarzania dużej ilości pomysłów, również nie potwierdzały różnic między tymi dwiema grupami badanych. W badaniu wykorzystano zadania testowe bazujące na baterii Torrance'a: zadania werbalne (słowne odpowiedzi), zadania niewerbalne (rysunki) oraz zadania na materiale niewerbalnym wymagające werbalnych odpowiedzi, np. opis ilustracji. W żadnej z wyróżnionych kategorii zadań nie dowiedziono istnienia różnic między uczniami z niepełnosprawnością intelektualną oraz uczniami w normie intelektualnej [Cavley, Chase 1967].

Natomiast w analizach porównawczych dzieci z zespołem Downa oraz ich rówieśników w normie intelektualnej, w których badano poziom myślenia dywergencyjnego, a zatem płynności, giętkości, oryginalności myślenia i elaboracji, tj. liczby pomysłów, ich różnorodności, rzadkości występowania oraz poziomu dopracowania i ulepszania, [zob. Guilford, Christensen, Merrifield, Wilson 1978], istotne statystycznie różnice poziomu i profilu kreatywności zaznaczyły się dopiero na etapie operacji konkretnych [de Caroli, Sagone 2014]. W badaniu tym do diagnozy potencjału twórczego wykorzystano test myślenia dywergencyjnego, w którym dzieci miały za zadanie stworzyć 12 rysunków na podstawie bodźców wizualnych i nadać im ciekawe tytuły [Williams 1994]. Etap rozwoju poznawczego określono na podstawie zadań diagnozujących stadia myślenia wg. Piageta, m.in. klasyfikowanie przedmiotów, zadania dotyczące stałości liczby elementów w zbiorze oraz tworzenie serii elementów według podanego kryterium. Dzieci z zespołem Downa, które znajdowały się na niskim poziomie operacyjnego rozumowania (stadium przedoperacyjne) uzyskały wyniki porównywalne z rezultatami dzieci w normie intelektualnej w zakresie wszystkich charakterystyk myślenia dywergencyjnego. Dopiero na etapie operacji konkretnych poziom myślenia twórczego dzieci z niepełnosprawnością intelektualną okazał się istotnie niższy niż średnie wyniki uzyskane w grupie rówieśników w normie. Przy czym, różnice te odnotowano jedynie w zakresie kreatywności werbalnej.

Różnice w poziomie myślenia dywergencyjnego na materiale werbalnym odnotowano także w innym badaniu [Głodkowska 2009], w którym uczestniczyli uczniowie III klasy szkoły podstawowej z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim (okres przejścia z etapu przedoperacyjnego na etap operacji konkretnych) oraz ich rówieśnicy w normie intelektualnej. W badaniu tym zastosowano próbę diagnostyczną, która opierała się na koncepcji kreatywności Guilforda [1950] i polegała na przekształceniu funkcji użytkowej znanych przedmiotów, m.in. kubka, igły, słoika i pudełka z tektury. Uczniowie ze szkoły specjalnej

w niewielkim stopniu wykazywali zdolność transformowania istniejących elementów rzeczywistości – aż 85 % tej grupy nie potrafiło podać alternatywnej funkcji użytkowej dla przedmiotów codziennego użytku. Także w pozostałych zadaniach diagnostycznych, które wymagały interpretacji wymyślonych słów (m.in. *banianie, ryra, chuchudo*), czy też podania jak największej liczby cech charakteryzujących określone przedmioty i zjawiska (m.in. *lód, silnik, piana, kamień*) kreatywność werbalna dzieci z niepełnosprawnością intelektualną, zwłaszcza w zakresie oryginalności tworzonych pomysłów, była istotnie niższa niż w grupie dzieci w normie intelektualnej.

Podobny test niezwyklej zastosowań dobrze znanych przedmiotów, użyto w badaniu, w którym dowiedziono, że wyniki diagnozy potencjału twórczego uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w większym stopniu zależą od specyfiki sytuacji zadaniowej, niż rezultaty uczniów rozwijających się typowo [Pisula 1992]. Porównanie płynności myślenia w obu grupach przy zastosowaniu typowego zadania tradycji guilfordowskiej, w którym należało stworzyć jak najwięcej niezwyklej pomysłów na wykorzystanie łyżki, nie wykazało różnic istotnych statystycznie między porównywanymi grupami. Dopiero gdy przedmiot badania stawał się bardziej niekonwencjonalny, np. ramka, drut do robótek ręcznych uczniowie z obniżoną normą intelektualną uzyskiwali niższe wyniki. Należy jednak podkreślić, że we wszystkich zadaniach wśród uczniów z niepełnosprawnością intelektualną znalazły się osoby, które przewyższyły poziomem płynności myślenia rówieśników w normie intelektualnej, co wskazuje na duże zróżnicowanie interindywidualne tej grupy badanych.

W innych badaniach [Parys 2013], w których również uczestniczyli uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, zestawiono testy twórczości o różnych tradycjach teoretycznych: testy niewerbalne i werbalne oparte na zadaniach guilfordowskich, Rysunkowy Test Twórczego Myślenia autorstwa Urbana i Jellena [Matczak, Jaworowska, Stańczak 2000], Tangramy – tj. zadanie manipulacyjne oraz Test Twórczego Myślenia w Działaniu i Ruchu autorstwa Torrance'a. Autorka badania Katarzyna Parys, w zależności od poziomu wyników uzyskanych w diagnozie twórczości wyłoniła pięć typów kreatywności uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim: (1) „typ wszechstronny” – wysokie wyniki we wszystkich testach twórczości, (2) „typ wielozakresowy” – wysokie wyniki w czterech spośród pięciu testów twórczości, (3) „typ przeciętny” – wysokie wyniki w trzech testach twórczości, (4) „typ selektywny” – wysokie wyniki w dwóch testach twórczości oraz najliczniejszy (5) „typ minimalistyczny” – wysokie wyniki w tylko w jednym użytym teście twórczości. Górne 25% wyników uzyskane w badanej próbie potraktowano jako wysokie wyniki, dolne 25% – wyniki niskie. Żaden uczeń biorący udział w tym badaniu nie uzyskał niskiego wyniku we wszystkich testach twórczości.



Idea typologicznej analizy kreatywności była decyzją uzasadnioną, zwłaszcza w odniesieniu do grupy uczniów z niepełnosprawnością intelektualną. Taki rodzaj identyfikacji potencjału twórczego pozwala bowiem określić mocne strony, ale też obszary, które wymagają dodatkowej stymulacji. Ponadto, akcentując różnic indywidualne uczniów umożliwia prognozowanie dalszego rozwoju i określenie kierunku dalszych działań wspierająco- stymulujących. W opisywanych badaniach zabrakło jednak analizy profilu badanych zdolności twórczych. Mechaniczne zliczanie wysokich wyników w testach, bez odwołania się do specyfiki tych testów wydaje się bezcelowe, gdyż nie określa charakterystyki typu. W przyszłych badaniach, do określenia struktury twórczych zdolności należałoby użyć analizy profilowej (ipsatywnej). Wówczas poszczególne zdolności osoby badanej ocenia się na tle innych jej zdolności, np. wyniki płynności myślenia na tle zdolności wyobraźniowych. Taki rodzaj analizy pozwala na uzyskanie informacji o zmienności intraindywidualnej (wewnątrzpsychicznej), której wskaźnikiem jest ewentualna dysproporcja nasilenia poszczególnych składowych kreatywności [zob. Jankowska 2015; Karwowski, Jankowska 2016]. Ponadto, bazując na biegunowej koncepcji typów tj. analiza skrajnych charakterystyk różniących się stopniem nasilenia cechy, [zob. Strelau 2002] lepiej uwzględnić kryterium wartości odchylenia standardowego niż ćwiartkowego, które oblicza zmienność jedynie połowy zebranych wyników, pomiędzy pierwszym i trzecim kwartylem, czyli pomiędzy 25% i 75% wyników uszeregowanych od najniższej do najwyższej wartości.

Innym czynnikiem, potencjalnie różnicującym wyniki diagnozy potencjału twórczego uczniów z niepełnosprawnością intelektualną może być ocena rozwiązywanych zadań. Percepcja zadania z testu twórczości jako łatwe lub interesujące koreluje z wyższymi wynikami uzyskiwanymi w tym teście. W przypadku zadań ocenianych jako „nieciekawe” sytuacja jest odwrotna – uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną uzyskują wyniki niskie. Ciekawy przypadek stanowią zadania postrzegane zarówno jako „trudne i interesujące” – taka ocena wiąże się z wysokimi wynikami w identyfikacji potencjału twórczego [Parys 2013]. Osoby z niepełnosprawnością intelektualną uwagę mimowolną koncentrują przede wszystkim na przedmiotach i czynnościach, które budzą ich zainteresowanie. Być może ocena trudności zadania ma znaczenie wtórne.

Wyniki diagnozy potencjału twórczego osób z niepełnosprawnością intelektualną mogą być także warunkowane niższymi kompetencjami rozwiązywania testów. Badacze z Uniwersytetu w Teheranie [Fard, Bahador, Moghadam, Rajabi, Moradi 2014] przeprowadzili eksperyment, w którym sprawdzili wpływ nauczania metody twórczego rozwiązywania problemów na wyniki uzyskiwane w diagnozie potencjału twórczego gimnazjalistów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. W preteście uczniowie rozwiązywali graficzny test myślenia dywergencyjnego (TTCT). Następnie połowę z nich zapoznano z modelem twór-

czego rozwiązywania problemów, który składał się z czterech faz: (1) zrozumienia problemu, (2) planowania rozwiązań, (3) wdrażania wybranych rozwiązań oraz (4) analizy rozwiązania problemu [Barak, Mesika, 2007; Polya, 1957]. Do ćwiczenia poznanej metody wykorzystywano zadania matematyczne z podręcznika dla III klasy szkoły podstawowej oraz wybrane treści programu nauczania. W tym czasie druga połowa uczestników wykonywała te same zadania w standardowy sposób, słuchając krótkiego wykładu na temat przedstawianych treści. W ostatnim etapie badania wszyscy uczestnicy ponownie rozwiązywali graficzny test myślenia dywergencyjne, w tej samej wersji, którą wykorzystywano w preteście (TTCT). W grupie uczniów, którzy uczyli się twórczego rozwiązywaniu problemów zaobserwowano istotny wzrost wyników w zakresie kreatywności. Zarówno ogólny poziom kreatywności, jak i wyniki dla poszczególnych podskal testu TTCT, tj. płynności, giętkości, oryginalności myślenia oraz elaboracji rozwiązań, były istotnie wyższe niż rezultaty rówieśników, którzy stosowali standardowy sposób rozwiązywania testu.

Obok badań skupionych na diagnozie potencjału twórczego osób z niepełnosprawnością intelektualną prowadzone są także analizy dotyczące społecznej oceny ich kreatywności oraz samooceny w tym zakresie. W badaniu sondażowym przeprowadzonym wśród czynnych i przyszłych nauczycieli szkół specjalnych oraz ogólnodostępnych ponad połowa badanych deklaruowała, że dostrzega potencjał twórczy osób z niepełnosprawnością intelektualną, przejawiany przede wszystkim w działalności artystycznej [Giryński 2009]. Prawie wszyscy respondenci, jako jeden z ważniejszych czynników wzmacniających kreatywność osób z niepełnosprawnością intelektualną wybierali sytuacje sprzyjające spontanicznej ekspresji. Niemal cała grupa obecnych i przyszłych pedagogów specjalnych uznała, że podejmowane przez osoby niepełnosprawne działania o charakterze twórczym odgrywają kluczową rolę w usprawnianiu ich funkcjonowania interpersonalnego oraz w procesie postrzegania i kształtowania własnego wizerunku w środowisku. Tego samego zdania był co drugi nauczyciel ze szkoły ogólnodostępnej. Respondenci podkreślali terapeutyczną wartość aktywności twórczej oraz jej korzystne działanie na obniżenie zahamowań społecznych. Mimo to osoby z upośledzeniem umysłowym są znacznie bardziej negatywnie spostrzegane przez innych (niezależnie od ich płci, poziomu wykształcenia, zawodu czy – w przypadku młodzieży – rodzaju szkoły) niż osoby z innymi rodzajami niepełnosprawności [Giryński, Przybylski 1993]. W innym badaniu nauczyciele pracujący z uczniami z niepełnosprawnością intelektualną za wyznaczniki ich kreatywności uznali m.in. pomysłowość, aktywność i angażowanie się w działania szkolne, chęć do pracy, staranność i dokładność, upór i konsekwencję w działaniu oraz zainteresowania zajęciami szkolnymi [Parys 2013]. Natomiast uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną, zapytani o ocenę własnej kreatywności naj-

wyżej oceniali pomysłowość, a najniżej – ciekawość poznawczą, identyfikowaną jako częste zadawanie pytań, które w efekcie sprzyja poszerzaniu wiedzy [Parys 2013].

## Zakończenie

Złożoność zjawiska niepełnosprawności oraz heterogeniczność grupy osób z niepełnosprawnością intelektualną, uniemożliwiają formułowanie uogólnień dotyczących ogólnego poziomu kreatywności bez odwołania się do specyfiki funkcjonowania badanych osób. Ze względu na duże różnice w możliwościach poznawczych osób z niepełnosprawnością intelektualną, analizowanie ich kreatywności powinno odbywać się w konkretnej grupie, bez porównywania z rówieśnikami w normie intelektualnej [Głodkowska, 2013]. Warto również poszukiwać takich narzędzi i instrukcji zadaniowych, które poprzez odpowiednie dostosowanie do możliwości i specyfiki funkcjonowania osób z niepełnosprawnością intelektualną, pozwolą trafnie i rzetelnie zdiagnozować ich twórczy potencjał. Wreszcie, należałoby opracować założenia profilowej diagnozy kreatywności, która posłuży działaniom mającym na celu stymulowanie potencjału twórczego tych osób.

Myślenie o kreatywności osób z niepełnosprawnością intelektualną pozwala przeciwstawić się negatywnemu waloryzowaniu niepełnosprawności, zawierającemu oceniający komponent odwołujący się do pojęcia „normalności”. Konsekwencją przekonania o istnieniu normy jako standardu jest wyraźny podział na ludzi „normalnych” i „innych”, gdzie tych drugich poddaje się oddziaływaniom kompensowania utraty zdrowia i możliwości funkcjonowania w życiu społecznym zgodnym z obowiązującymi „normami” [Gąciarz 2014]. Taki sposób myślenia o niepełnosprawności odzwierciedla dominujący w medycznym modelu pogląd, że problem niepełnosprawności wynika wyłącznie z upośledzenia funkcji organizmu i jest stanem wymagającym „leczenia” [Llewellyn, Hogan 2000]. Tymczasem model społeczny wskazał, że niepełnosprawność dotyczy relacji osób z niepełnosprawnościami z ludźmi bez niepełnosprawności, w ramach których ci pierwsi „odsuwani są od normalności” [Hunt 1966]. Koncepcja modelu społecznego, krytykująca „pełnosprawne społeczeństwo”, została sformułowana w dokumencie *Fundamental Principles of Disability* [UPIAS, 1976], brytyjską organizację zrzeszającą osoby z niepełnosprawnościami. Zwrócono w nim uwagę na wpływ barier społecznych i środowiskowych, dyskryminujących postaw oraz negatywnych stereotypów kulturowych, które „upośledzają” osoby z niepełnosprawnościami. W myśl tych fundamentalnych stwierdzeń niepełnosprawność zaczęła być rozumiana jako relacja jednostki z otoczeniem dostosowanym tylko do potrzeb osób

bez niepełnosprawności i wyznaczającym zakres akceptowalnego uczestnictwa społecznego osób z niepełnosprawnościami. Zgodnie z tym, to nie osoba z niepełnosprawnością ma być „przedmiotem” zmian i dostosowań, ale warunki, w jakich żyje, muszą być modyfikowane i dopasowywane do jej możliwości, tak aby mogła ona żyć w sposób uznawany za normalny, godny i pożądany w danym społeczeństwie [KPON, 2012]. A zatem, w dalszych badaniach i dociekaniach na temat potencjału twórczego osób z niepełnosprawnością intelektualną należy bardziej skoncentrować się na profilu ich kreatywności a nie poziomie poszczególnych jej składowych i porównaniach z grupą rówieśników w normie intelektualnej. Ponadto, należy pamiętać, że twórcze możliwości osób niepełnosprawnych wyznacza nie tylko specyfika poznawczego funkcjonowania, ale też bariery społeczne tworzone wskutek stereotypowej percepcji społecznej. Wreszcie, typologiczna diagnoza potencjału twórczego osób z niepełnosprawnością intelektualną powinna być wstępem do projektowaniem nowych form wyzwania ich twórczej aktywności, i co ważne mającej nie tylko funkcję terapeutyczną, ale też ekspresyjną, socjalizacyjną czy też autokreacyjną.

## Bibliografia

- Albert R.S., Runco M.A. (1986), *The achievement of eminence: A model based on a longitudinal study of exceptionally gifted boys and their families* [w:] *Conceptions of giftedness*, R.J. Sternberg, J.E. Davidson (red), Cambridge University Press, Cambridge.
- American Psychiatric Association (2013), *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5®)*, American Psychiatric Pub.
- Barak M., Mesika P. (2007). *Teaching methods for inventive problem-solving in junior high school*, „Thinking Skills and Creativity”, nr 2(1), s. 19–29.
- Beaty R.E., Silvia P. J. (2013), *Metaphorically speaking: Cognitive abilities and the production of figurative language*, „Memory & Cognition”, nr 41(2), s. 255–267.
- Beghetto R.A., Kaufman J.C. (2007), *Toward a broader conception of creativity: A case for „mini-c” creativity*, „Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts”, nr 1(2), s. 73–79.
- Bertelli M.O., SalvadorCarulla L., Scuticchio D., Varruciu N., MartinezLeal R., Cooper S.A., Simeonsson R.J., Deb S., Weber G., Jung R., Munir K., Adnams C., AkouryDirani L., Girmaji S.C., Katz G., Kwok H., Walsh C. (2014), *Moving beyond intelligence in the revision of ICD10: specific cognitive functions in intellectual developmental disorders*, „World Psychiatry”, nr 13, s. 93–94.
- Cawley J., Chase D. (1967), *Productive thinking in retarded and non-retarded children*, „British Journal of Educational Psychology”, nr 37(3), s. 356–360, <http://dx.doi.org/10.1111/j.2044-8279.1967.tb01952.x>.
- Chrzanowska I. (2014), *Problematyka zdolności a niepełnosprawność*, „Studia Edukacyjne”, nr 32, s. 21–30.
- Chruszczewski M. (2013), *Zdolności w akcji. Pozaintelektualne uwarunkowania efektywności operacji wytwarzana dywergencyjnego i konwergencyjnego*, Wydawnictwa UW, Warszawa.

- Chrzanowska I. (2015), *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Colvin S.S. (1902), *Invention versus form in English Composition. An Inductive Study*, „The Pedagogical Seminary”, nr 9(4), s. 393–421.
- Colvin S.S., Meyer I.F. (1906), *Imaginative Elements in the Written Work of School Children*, „The Pedagogical Seminary”, nr 13(1), s. 84–93.
- De Caroli M.E., Sagone E. (2010), *Mental synthesis and creative thinking in learning disabled children*, „Proceedings presented to the IASK International Conference on Teaching and Learning”, s. 272–279.
- De Caroli M.E., Sagone E. (2014), *Divergent Thinking in Children with Down Syndrome*, „Procedia-Social and Behavioral Sciences”, nr 141, s. 875–880.
- Dearborn G.V. (1898), *A study of imaginations*, „The American Journal of Psychology”, nr 9(2), s. 183–190.
- Fard, A.E., Bahador A., Moghadam M.N., Rajabi H., Moradi A.N. (2014), *The possible impact of problem-solving method of instruction on exceptional students' creativity*, „Journal of Education and Training Studies”, nr 2(3), s. 60–68.
- Ford B.G., Renzulli J.S. (1976), *Developing the creative potential of educable mentally retarded students*, „Journal of Creative Behavior”, nr 10 (3), s. 210–218.
- Gajda A. (2016), *The relationship between school achievement and creativity at different educational stages*, „Thinking Skills And Creativity”, nr 19, s. 246–259, <http://dx.doi.org/10.1016/j.tsc.2015.12.004>.
- Gąciarz B. (2014), *Przemysleć niepełnosprawność na nowo. Od instytucji państwa opiekuńczego do integracji i aktywizacji społecznej*, „Studia Socjologiczne”, nr 2(213), s. 15–42.
- Getzels J.W., Jackson P.W. (1962), *Creativity and intelligence: Explorations with gifted students*, Wiley, London.
- Giryński A. (2009), *Kreatywność osób niepełnosprawnych intelektualnie w percepcji wybranych grup społecznych [w:] Kreatywność osób z niepełnosprawnością intelektualną – czy umiemy myśleć inaczej*, J. Głodkowska, A. Giryński (red.), Wydawnictwo Akapit, Kraków.
- Giryński A., Przybylski S. (1993), *Integracja społeczna osób upośledzonych umysłowo w świetle ujawnianych do nich nastawień społecznych*, WSPS, Warszawa.
- Głodkowska J. (2009), *Wyobrażenia dzieci niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu lekkim i dzieci w normie intelektualnej [w:] Kreatywność osób z niepełnosprawnością intelektualną – czy umiemy myśleć inaczej*, J. Głodkowska, A. Giryński (red.), Wydawnictwo Akapit, Kraków.
- Głodkowska J. (2013), *Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – integracja edukacyjna procesem złożonym i trudnym*, „Szkoła Specjalna”, nr 1, s. 5–16.
- Gralewski J., Karwowski M. (2013), *Polite girls and creative boys? Students' gender moderates accuracy of teachers' ratings of creativity*, „The Journal of Creative Behavior”, nr 47(4), s. 90–304.
- Guilford J.P. (1950), *Creativity*, „American Psychologist”, nr 5, s. 444–454.
- Guilford J.P., Christensen P.R., Merrifield P.R., Wilson R.C. (1978), *Alternate uses: Manual of instructions and interpretation*, Sheridan Psychological Services, Orange, CA.
- Hunt P. (ed.) (1966), *Stigma: The experience of disability*, G. Chapman, London, Dublin.

- Jankowska D.M. (2015), *Profilowa diagnoza wyobraźni twórczej – prezentacja nowej koncepcji teoretycznej i narzędzia*, „Przegląd pedagogiczny”, nr 1, s. 286–300.
- Jankowska D.M., Karwowski M. (2015), *Measuring creative imagery abilities*, „Frontiers in Psychology”, nr 6.
- Jauk E., Benedek M., Dunst B., Neubauer A.C. (2013), *The relationship between intelligence and creativity: New support for the threshold hypothesis by means of empirical breakpoint detection*, „Intelligence”, nr 41(4), s. 212–221.
- Johnson R.A. (1990), *Creative thinking in mentally retarded deaf adolescents*, „Psychological Reports”, nr 66, s. 1203–1206.
- Karwowski M. (2009), *Kreatywność, twórczość czy permanentna transgresja? Uwagi o aktywności osób niepełnosprawnych intelektualnie z perspektywy psychologii twórczości [w:] Kreatywność osób z niepełnosprawnością intelektualną – czy umiemy myśleć inaczej?*, J. Głodkowska, A. Giryński (red.), Wydawnictwo Akapit, Kraków.
- Karwowski M. (2010), *Kreatywność–feeria rozumień, uwikłań, powodów. Teoretyczno-empiryczna prolegomena [w:] Kreatywność (nie tylko) w klasie szkolnej*, M. Karwowski, A. Gajda (red.), Akademia Pedagogiki Specjalnej, Warszawa.
- Karwowski M., Dul J., Gralewski J., Jauk E., Jankowska D.M., Gajda A., Benedek M. (2016), *Is creativity without intelligence possible? A Necessary Condition Analysis*, „Intelligence”, nr 57, s. 105–117.
- Karwowski M., Jankowska D.M. (2016), *Four Faces of Creativity at School [w:] Nurturing Creativity in the Classroom, 2e*, R. A. Beghetto, J. C. Kaufman (red.), Cambridge University Press, Cambridge.
- Kaufman J.C. (2011), *Kreatywność*, Akademia Pedagogiki Specjalnej, Warszawa.
- Kaufman J.C., Beghetto R.A. (2009), *Beyond big and little: The four c model of creativity*, „Review of General Psychology”, nr 13(1), s. 1–12.
- Kim K.H. (2005), *Can only intelligent people be creative? A meta-analysis*, „Prufrock Journal”, nr 16(2-3), s. 57–66.
- KPON (2012), *Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych*, sporządzona w Nowym Jorku dnia 13 grudnia 2006 r., Dz. U. z 2012 r., poz. 1169, <http://isap.sejm.gov.pl/Details-Servlet?id=WDU20120001169>.
- Llewellyn A., Hogan K. (2000), *The use and abuse of models of disability*, „Disability & Society”, nr 15, s. 157–165.
- Matczak A., Jaworowska A., Stańczak J. (2000), *Rysunkowy Test Twórczego Myślenia KK Urbana i HG Jellena: TCT-DP: podręcznik*, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa.
- Nicholls J.G. (1972), *Creativity in the person who will never produce anything original and useful. The concept of creativity as a normally distributed trait*, „American Psychologist”, nr 27(8), s. 717–727.
- Parys K. (2013), *Przestrzeń dla kreatywności uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Pisula E. (1992), *Płynność myślenia w teście niezwykłych zastosowań przedmiotów u osób upośledzonych umysłowo*, „Roczniki Pedagogiki Specjalnej”, t. 3, s. 57–64.
- Polya G. (1957), *How to Solve it: A New Aspects of Mathematical Methods*, Princeton University Press, Princeton, New Jersey.

- Shaw G.A. (1985), *The use of imagery by intelligent and by creative schoolchildren*, „The Journal of General Psychology”, nr 112(2), s. 153–171.
- Shaw G.A., DeMers S.T. (1986), *The relationship of imagery to originality, flexibility and fluency in creative thinking*, „Journal of Mental Imagery”, nr 10(1), s. 65–74.
- Silvia, P. J. (2008), *Creativity and Intelligence revisited: a latent variable analysis of Wallach and Kogan (1965)*, „Creativity Research Journal”, nr 20 (1), s. 34–39.
- Silvia P.J., Beaty R.E. (2012), *Making creative metaphors: The importance of fluid intelligence for creative thought*, „Intelligence”, nr 40(4), s. 343–351.
- Sligh A.C., Conners F.A., Roskos-Ewoldsen B. (2005), *Relation of creativity to fluid and crystallized intelligence*, „The Journal of Creative Behavior”, nr 39(2), s. 123–136.
- Smith R.M. (1967), *Creative thinking abilities of educable mentally handicapped children in the regular grades*, „American Journal of Mental Deficiency”, nr 71, s. 571–575.
- Strelau J. (2002), *Psychologia różnic indywidualnych*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Tarver S.G., Ellsworth P.S., Rounds D.J. (1980), *Figural and verbal creativity in learning disabled and nondisabled children*, „Learning Disability Quarterly”, nr 3(3), s. 11–18.
- Torrance E.P. (1972), *Predictive validity of the Torrance Tests of Creative Thinking*, „The Journal of Creative Behavior”, nr 6(4), s. 236–262.
- Urban K.K., Jellen H.G. (1996), *Test for creative thinking-drawing production (TCT-DP)*, Swets Test Services.
- UPIAS (1976), *Fundamental Principles of Disability*, Union of Physically Impaired Against Segregation, London.
- Wallach M.A., Kogan N. (1965), *Modes of thinking in young children: A study of the creativity-intelligence distinction*, Holt, Rinehart & Winston, New York.
- WHO (2006), Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych sporządzona w Nowym Jorku dnia 13 grudnia 2006 r. (Dz. U. z 2012 r. Nr 0, poz. 1169).
- Williams F.E. (1994), *TCD. Test della creativita e del pensiero divergente*, Erickson, Trento, Italy.
- Wołowicz-Ruszkowska A. (2015), *Niepełnosprawność intelektualna – wielowymiarowość zjawiska [w:] Osoba z niepełnosprawnością intelektualną w postępowaniach sądowych i przed innymi organami*, M. Zima-Parjaszewska (red.), Polskie Stowarzyszenie na rzecz Osób z Upośledzeniem Umysłowym, Warszawa.
- Wołowicz-Ruszkowska A., Zima-Parjaszewska M. (2015), *Nowoczesne formy wspierania osób z niepełnosprawnością intelektualną [w:] Osoba z niepełnosprawnością intelektualną w postępowaniach sądowych i przed innymi organami*, M. Zima-Parjaszewska (red.), Polskie Stowarzyszenie na rzecz Osób z Upośledzeniem Umysłowym, Warszawa.
- Zawiślak A. (2011), *Jakość życia osób dorosłych z niepełnosprawnością intelektualną*, Difin, Warszawa.
- Żyta A. (2014), *Niepełnosprawność intelektualna – najnowsze zmiany terminologiczne i diagnostyczne w świetle DSM 5, ICD-11 oraz AAIDD*, „Niepełnosprawność i Rehabilitacja”, nr 1, s. 17–26.