

Biblioteczka refleksyjnego praktyka

Marta Miłoś

**ABC PEDAGOGIKI TWÓRCZOŚCI –
AUTOSTRADĄ PO BEZKRES OSIĄGANIA CELÓW**

Wrocław, czerwiec 2014

www.praktykinauczycielskie.dsw.edu.pl



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

Dolnośląska Szkoła Wyższa



www.dsw.edu.pl



UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Wstęp

Początków dzisiejszej **pedagogiki twórczości** można doszukiwać się w ideach XX-wiecznych nurtów pedagogicznych: w pedagogice ekspresji, pedagogice formy, pedagogice liberalnej czy pedagogice alternatywnej. Idea zaspokojenia biologicznych i poznawczych potrzeb człowieka, którą honoruje **pedagogika twórczości**, pojawia się w filozoficznych koncepcjach człowieka, m.in. w personalizmie czy psychologii humanistycznej.

Kreatywność jest jedną z głównych domen naszej rzeczywistości, a przez wielu uważana jako podstawowy wyznacznik sukcesu. Szkoła, której zadaniem jest dawanie wsparcia dzieciom w drodze do osiągnięcia przez nie sukcesów, zobowiązana jest do wcielania w życie idei wychowania do twórczego myślenia.

- ❖ Czym jest dla Pani/Pana *twórczość*?
- ❖ Jak Pani/Pan rozumie *kreatywność*?
- ❖ Czy w swoim życiu udało się Pani/Panu zrobić coś tylko dla siebie, po swojej myśli bez kierowania się opiniami osób z zewnątrz?
- ❖ Czy zdarzyło się Pani/Panu świadomie wybrać np. inną drogę do pracy lub założyć dwie różne skarpetki na nogi?
- ❖ Jak Pani/Pan reaguje na nonkonformistyczną postawę ucznia/uczennicy?

ABC kreatywności

Kreatywność jest znana od zarania dziejów ludzkości, choć jej ujęcie teoretyczno-praktyczne było poddawane licznym ewolucjom, podobnie zresztą jak dzieje ludzkości. Przekonanie o tym, że mianem *kreatywności* uhonorować można cechę człowieka oraz jego działanie, ma wielu badaczy, wśród nich znany polski profesor pedagogiki twórczości - Krzysztof J. Szmidt¹, który uważa, że

¹ Krzysztof J. Szmidt jest profesorem nadzwyczajnym UŁ i WSHE w Łodzi, prezesem Polskiego Stowarzyszenia Twórczości, wykładowcą pedagogiki i psychopedagogiki twórczości oraz przedmiotu „kreatywność w zarządzaniu” na studiach dziennych i podyplomowych, współtwórcą psychodydaktyki twórczości jako nowej subdysepliny pedagogicznej.

kreatywność jest zdolnością człowieka do tworzenia wytworów nowych i wartościowych; wartościowych to znaczy cenniejszych pod jakimś względem (estetycznym, praktycznym, naukowym) od tego, co było do tej pory (...) człowiek kreatywny wobec tego to ktoś, kto jest zdolny generować pomysły, które czynią nasz świat lepszym, bardziej prawdziwym lub piękniejszym.

(K. J. Szmidt, 2013, s. 81)

Ważną kwestią jest uzmysłowienie sobie różnicy między pojęciami *kreatywność* a *twórczość*, gdyż na pozór wydają się one synonimami – tak też na ogół są używane w języku potocznym.

Twórczość w klasycznej, bodajże najkrótszej i najprostszej, a przy tym słusznej definicji autorstwa uznanego polskiego badacza – Andrzeja Góralskiego², to coś, co jest „nowe i cenne” (A. Góralski, 1990, s. 5). Z punktu widzenia specjalistów tej dziedziny nauki rozgraniczenie terminów *kreatywności* od *twórczości* jest i ważne, i znaczące.

Wiesława Limont³ wyraźnie określa cechę odróżniającą *kreatywność* od *twórczości* – jest to samoświadomość człowieka, dla którego nie najważniejszy jest wytwór, a *twórczością* jest samodzielne (podmiotowe) działanie (W. Limont, 2003). Jednak, jeśli skupić się na cechach ludzkiego umysłu, które to zasługują na miano *twórczych*, to należy się odnieść do myślenia człowieka. Zakładając, że człowiek pracujący nad problemem z premedytacją wytwarza nowy produkt, to wg Roberta W. Weisberga działaniem człowieka kieruje myślenie twórcze (R. W. Weisberg, 2006). Podobne wnioski reprezentują w swojej pracy zbiorowej trzej psychologowie amerykańscy - P. G. Zimbardo, R. L. Johnson, V. McCann - którzy opisując *twórczość*, uznają, że jest to „proces umysłowy, który produkuje nowe reakcje przyczyniające się do rozwiązywania problemów” (P. G. Zimbardo, R. L. Johnson, V. McCann, 2010, s. 31).

² Andrzej Góralski (ur. 1936) – polski matematyk, metodolog, teoretyk twórczości i heurysta, doktor habilitowany, profesor Akademii Pedagogiki Specjalnej. Sformułował zręby teorii twórczości i upowszechnił heurystykę w Polsce.

³ Wiesława Limont, Prof. dr hab. - Kierownik Zakładu Edukacji Artystycznej w Instytucie Artystycznym Wydziału Sztuk Pięknych Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu.

Takie ujęcie *twórczości* jest punktem wyjścia do opracowania poznawczych teorii twórczości. Pomimo, iż „nurt poznawczy nie wypracował jeszcze teorii procesu twórczego i jak dotąd dysponuje tylko fragmentarycznymi danymi na ten temat” (E. Nęcka⁴, 1995, s. 19) to wielu autorów koncepcji *twórczości* opiera się na teoriach kognitywnych (poznawczych).

Jedną z najpopularniejszych poznawczych teorii twórczości jest koncepcja Joy’a P. Guilforda⁵ – **teoria myślenia dywergencyjnego**. W ujęciu tym myślenie podzielone jest na wytwarzanie zbieżne, innymi słowy *myślenie konwergencyjne* i wytwarzanie rozbieżne – *myślenie dywergencyjne*, w którym (zgodnie z podstawową tezą autora) dywergencje to odpowiedniki myślenia twórczego, a konwergencje mają charakter myślenia odtwórczego, konwencjonalnego (K. J. Szmidt, 2013).

Dywergencje i konwergencje mają wspólne cechy, ale o wiele więcej jest cech, które je różnicują. Przyglądając się zbieżnościom obydwu operacji myślenia, można zauważyć istotę generatywności nowych wiadomości przez osobę, gdyż dane są w dużej mierze uzależnione od zasobów pamięci tej osoby. Różnice między operacjami myślenia zauważalne są przede wszystkim w obszarze, w jakim osoba ma możliwość wytwarzania:

- w *dywergencyjnym* - zakres poszukiwań jest szeroki i ma niewiele ograniczeń;
- w *konwergencyjnym* - zakres poszukiwań jest zdecydowanie zawężony, bo posiada wiele ograniczeń.

Analogiczna do odmienności w obszarach wytwarzania jest różnica w liczbie odpowiedzi na dany problem – wytworów z *dywergencji* będzie więcej aniżeli wytworów z *konwergencji*, gdzie ich liczba będzie.

⁴ Edward Nęcka (ur. 5 lutego 1953) – polski psycholog, profesor doktor habilitowany Uniwersytetu Jagiellońskiego, członek senatu Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej[2]. Zajmuje się wybranymi zagadnieniami psychologii ogólnej i poznawczej, m.in. problematyką inteligencji oraz uwarunkowaniami procesów twórczych.

⁵ Joy Paul Guilford (7 marca 1897 Marquette, Nebraska - 26 listopada 1987, Los Angeles) był psychologiem, pamiętany za jego psychometryczne badania ludzkiej inteligencji, w tym za rozróżnienie pomiędzy produkcją zbieżną i rozbieżną.

Istota *myślenia dywergencyjnego*, czyli różnorodność i duża liczba odpowiedzi, stwarza niewyraźne, ze względu na swoją swobodę, warunki kryteriów powodzenia w rozwiązaniu danego problemu.

Myślenie konwergencyjne, opierając się na dużo ostrzejszych, rygorystycznych kryteriach powodzenia rozwiązania problemu, stwarza warunki trudne dla osób niemogących znaleźć odpowiedzi mieszczącego się w ramach tych kryteriów (J. P. Guilford, 1978).

W celu zmierzenia osobowych uzdolnień twórczych Guilford opracował w swojej koncepcji cztery miary:

1. **płynność myślenia** – to łatwość w podawaniu pomysłów rozwiązania problemu; operacjonalizacji dokonuje się poprzez zliczenie wytworzonych odpowiedzi w określonym czasie. Dla procesu twórczego płynność ma istotne znaczenie, gdyż prawdopodobieństwo podania twórczego rozwiązania znacznie wzrasta w sytuacji podania wielu z możliwych;
2. **giętkość myślenia** – czyli przeciwieństwo sztywności w myśleniu, jest zdolnością wytwarzania różnych pod względem jakościowym pomysłów z jednoczesną zmianą kierunków poszukiwań rozwiązań. Wskaźnikiem operacyjnym jest tutaj liczba kategorii, do których zaliczone zostaną wszystkie podane odpowiedzi, albo różnorodność podanych możliwości rozwiązań;
3. **oryginalność myślenia** – zdolność do wytwarzania w taki sposób, który wykracza poza powtarzalne, popularne lub typowe rozwiązania danego problemu. Miarami tej zdolności są dwie, niewykluczające się wzajemnie, oceny podanych odpowiedzi:
1. statystycznie rzadkie występowanie wśród wszystkich podanych rozwiązań problemu, 2. pomysłowość odpowiedzi związana z dostosowaniem do warunków sytuacji danego problemu;
4. **wrażliwość na problemy** – umiejętność wyodrębniania wadliwości, niedoskonałości czy trudności, które są częścią różnych sytuacji problemowych. Rozwój takiej umiejętności zmierzyć można liczbą trafnie dostrzeżonych braków i wad w rzeczach lub zjawiskach, a także liczbą dopasowanych i jednocześnie odkrywczych odpowiedzi na dany problem.

Koncepcja Guilforda jest jedną z najbardziej znanych i poważanych teorii *twórczości*, ale tak samo często jak doceniana, bywa ona także krytykowana. Specjaliści, poddając w wątpliwość dostateczne opracowanie teorii myślenia dywergencyjnego, zarzucali Guilfordowi zbytnie jej uproszczenie. Niemniej jednak należy zwrócić uwagę, że teoria Guilforda otworzyła szerokie pole do dalszych badań nad *twórczością*, a także do oddziaływań psychopedagogicznych wspierających rozwój *twórczości*.

ABC psychologii rozwoju

Psychologia rozwoju człowieka jako teoretyczna dyscyplina psychologii jest jej gałęzią stosunkowo młodą. Przedmiotem badań psychologii rozwojowej są zmiany w zachowaniu, strukturach i procesach psychicznych człowieka, a to co odróżnia badania psychologii rozwoju od innych nauk psychologicznych to analizowanie danych z punktu widzenia czasu, w jakim podlegają zmiany. Rozwój jest rozumiany jako pewne zmiany w danym obszarze zjawisk (A. Brzezińska, 2005). Wiele jest psychologicznych teorii rozwojowych. Teorie kognitywistyczne wyjaśniają jakie zmiany w zachowaniu następują wraz z wiekiem. Jednocześnie ukazujące indywidualne różnice w obrębie tych zmian rozwojowych. Teorie poznawcze wydają się być kluczowe dla procesu uczenia się, gdyż obejmują one paletę umiejętności człowieka takich jak: spostrzeganie zmysłowe, rozwój myślenia, rozumienie pojęć.

Jedną z teorii psychologii rozwoju człowieka jest **teoria poznawczo-rozwojowa Jeana Piageta**⁶, przedstawiająca procesy myślowe na dwóch płaszczyznach rozwoju:

- *schematów* – wewnętrzne reprezentacje określonych czynności zarówno fizycznych, jak i umysłowych;
- *operacji* – mózgowie struktury wyższego rzędu, pozwalająca na zrozumienie złożoność reguł funkcjonowania otoczenia.

⁶ Jean Piaget (ur. 9 sierpnia 1896 w Neuchâtel, zm. 16 września 1980 w Genewie) – psycholog, biolog i epistemolog szwajcarski.

Badacz zauważył, że *schematy* i *operacje* są zmienne w toku życia, dlatego nazwał je zmiennymi strukturami poznawczymi (R. Vasta, M. H. Haith, S. A. Miller, 1999). Piaget uważał, że

idąc za każdą odpowiedzią dziecka, pobudzając je do coraz bardziej swobodnego wypowiedzania się, otrzymuje się z każdej dziedzin inteligencji kliniczny sposób badania, podobny do tego, który psychiatrzy przyjęli jako środek diagnostyczny

(za: Ed. Claparède, 1923).

Efektom wieloletnich obserwacji zmian rozwojowych u dzieci, w tym u swojego potomstwa, jest opracowana przez Piageta teoria czterech stadiów rozwoju myślenia – w nawiasach podane są przybliżone okresy trwania poszczególnych faz rozwoju, jednak należy pamiętać, że moment przejścia z jednego stadium do drugiego zależy jest od czynników zmian rozwojowych – (H. R. Schaffer, 2009):

FAZA 1. MYŚLENIE SENSORYCZNO-MOTORYCZNE (0 – 2 LAT)

struktura poznawcza: schemat działania – u noworodka przeważają reakcje zmysłowe oraz odruchy bezwarunkowe, w toku rozwoju dziecko przechodzi do manipulowania przedmiotami i eksplorowania świata.

FAZA 2. MYŚLENIE PRZEDOPERACYJNE (2 - 7 LAT)

struktura poznawcza: schemat wyobrażenia – dziecko, pojmując świat egocentrycznie, posługuje się symboliką (obraz, słowo), bawi się, korzystając ze swojej wyobraźni, oddziela fikcję od rzeczywistości;

FAZA 3. MYŚLENIE OPERACYJNE (7 - 12 LAT)

struktura poznawcza: operacje konkretne – dziecko zachowuje zasadę stałości przedmiotów oraz rozumie konkretne problemy i w logiczny sposób je rozwiązuje: klasyfikacja, odwracalność, szeregowanie;

FAZA 4. MYŚLENIE ABSTRAKCYJNE (12 - ... LAT)

struktura poznawcza: operacje formalne – człowiek logicznie rozumuje przy wszystkich zadaniach, radzi sobie z sytuacjami hipotetycznymi, rozważa możliwości rozwiązania problemu bez odwoływania się do konkretów i wyobrażeń.

Piaget uważał, że dziecko jest uczonym, twórcą swojego własnego pojmowania świata, które wynika z osobistych doświadczeń dziecka. Rozwój, w rozumieniu Piageta, jest samoregulującym się mechanizmem, który podlega ciągłym zmianom w wyniku działania procesów adaptacyjnych:

1. *asymilacji*

2. *akomodacji*

Asymilacja jest to spostrzeganie i interpretowanie informacji w obrębie istniejących wiadomości i możliwości zrozumienia nowych danych.

Akomodacja to innymi słowy przekształcenie organizacji umysłu w celu przyswojenia nowych informacji lub przetworzenia odrzuconych wcześniej danych.

Adaptacja, jeśli jest dobrze zorganizowana, prowadzi do równoważenia struktur poznawczych dziecka. Opierając się na poznawczo-rozwojowej teorii umysłu dziecka, traktujemy dziecięce myślenie jako swego rodzaju katalog, zawierający różne informacje będące określane mianem *schematów*. Zadaniem schematów jest organizowanie informacji o świecie – pozwalanie na spostrzeganie kolejnych informacji przy jednoczesnym klasyfikowaniu doświadczanych nowych bodźców. Poszerzanie dotychczasowych kategorii oraz dodawanie nowych w wyniku, np. klasyfikowania danych, to nie jedyne zadania rozwojowe myślenia. Następnym tworzenia się sieci powiązań między kategoriami oraz danymi będzie gotowość dziecka do dokonywania skomplikowanych *operacji* umysłowych w kolejnych etapach rozwoju (B. Wadsworth, 1998).

Procesy adaptacyjne mają niebagatelne znaczenie dla procesów uczenia się. Tym samym mogą mieć swoje odzwierciedlenie w metodach, jakich używa się w toku

edukacyjnych oddziaływań wobec dzieci, uczennic i uczniów. Według Piageta (i nie tylko!)

nauczanie musi być dostosowane do możliwości dzieci, czyli poziomu ich rozwoju ich mózgow.

Prof. Anna Brzezińska⁷ prezentuje trzy koncepcje postępowanie wobec dziecka (A. Brzezińska, 2010). Piagetowska teoria najbliższa jest podejściu naturalistycznemu, a

zgodnie z tym podejściem dziecku, uczniowi daje się dużo swobody, nie kształtuje się go. (...) rolą nauczyciela jest towarzyszenie, a nie przeszkadzanie. Obserwacja ucznia, i to zawsze pół kroku z tyłu. Nauczyciel jest gotowy do wspierania. Usuwa się wszelkie przeszkody, co nie jest trudne szczególnie w przypadku małego dziecka. Dorosły jest zawsze w stanie domyślić się intencji ucznia, przewidzieć kłopoty, zapobiec trudnościom.

(A. Brzezińska, 2010)

Taki pogląd w dłuższej perspektywie może mieć niekorzystne konsekwencje dla dziecka, gdyż nie dostając zadań przekraczających kompetencje ucznia, ogranicza się dziecku możliwość czerpania satysfakcji z pokonania przeciwności. Dziecko nie może przewidywać kłopotów, ani nie potrafi zachować się w adekwatny sposób w sytuacjach trudnych, gdyż wcześniej takich doświadczeń było pozbawione.

Drugie podejście dają nauki behawioralne – tu nauczyciel

myśli: jeśli będę interweniował, rozmawiał, pouczał, odpowiednio nagradzał i karał, to dziecko wejdzie na pożądaną przeze mnie ścieżkę. Rozbudowuje więc stale

⁷ Prof. dr hab. Anna Izabela Brzezińska (ur. 1949, w Ostrowie Wielkopolskim) Profesor zwyczajny UAM w Poznaniu i SWPS w Warszawie. Członek Komitetu Psychologii PAN, kierownik Zakładu Psychologii Socjalizacji i Wspomagania Rozwoju w Instytucie Psychologii UAM oraz Katedry Psychologii Rozwoju i Edukacji w SWPS w Warszawie.

i udoskonala system nagród i kar, tworzy swoisty sposób prowadzenia i dyscyplinowania dziecka.

(A. Brzezińska, 2010)

W takim ujęciu nauczanie nie ma nic wspólnego z wykorzystaniem potencjału uczennicy bądź ucznia, a jedynie kształtowanie⁸ jednostki według umówionego idealnego wzorca, który jak wiadomo nie dla każdego może okazać się najszcześniejszym rozwiązaniem. Takie podejście prowadzi do klonowania ludzi na drodze pedagogizacji.

Ostatnie podejście, będące metodą pójścia drogą, umiejscowioną gdzieś pomiędzy wcześniejszymi dwoma podejściami.

Ta metoda zakłada, że trzeba poznać swoje dziecko czy swego ucznia, nauczyć się obserwować i rozpoznawać te momenty, kiedy pomoc jest naprawdę potrzebna, a kiedy przeszkadza. Każdy jest inny i każdy wnosi na świat jakąś inną gotowość i inną wrażliwość. W zależności od osoby muszę modyfikować sposób działania. (...) Jeśli nie będziemy wiedzieć, jakie są cechy charakterystyczne naszych dzieci, to zaczniemy produkować wady.

(A. Brzezińska, 2010).

ABC rozwoju dla kreatywności

Maria Kielar-Turska⁹ stworzyła własną koncepcję rozwoju dziecka – symbolicznie określa ją jako **2A i 2K**. W duchu tej koncepcji dziecko rozumiane jest jako jednostka *Autonomiczna, Aktywna, Kreatywna i Kompetentna* (M. Kielar-Turska, 2010). Wszystkie

⁸ nb. kształtować można kwiatek z papieru, kulkę z gliny... ale nie dziecko – żywego, autonomicznego, podmiotowego człowieka!

⁹ Prof. dr hab. Maria Kielar -Turska - kierownik Zakładu Psychologii Rozwojowej i Wychowawczej w Instytucie Psychologii UJ. Zajmuje się rozwojem mowy i myślenia człowieka w okresie dzieciństwa oraz dziecięcą teorią umysłu. Kieruje badaniami nad rozwojem językowym i komunikacyjnym dzieci.

te etapy są powiązane ze sobą komplementarnie, ale rozwój umiejętności w poszczególnych etapach może być nieharmonijny.

Kielar-Turska jako wiek dzieciństwa uznaje pierwsze 11 lat życia dziecka i ten czas dzieli na trzy fazy:

1. OD NARODZIN DO 3. ROKU ŻYCIA (

wczesne dzieciństwo, zwane okresem małego dziecka;

2. OD 3. DO 7. ROKU ŻYCIA

okres średniego dzieciństwa, czyli wiek przedszkolny;

3. OD 7. DO 11. ROKU ŻYCIA

późne dzieciństwo – młodszy wiek szkolny.

W każdej fazie tak rozumianego wieku dzieciństwa dziecko rozwija się poprzez cechy koncepcji 2A i 2K (M. Kielar-Turska, www.fidesetratio.com.pl).

Z punktu widzenia psychopedagogiki kreatywności ważne jest odniesienie 3 pierwszych elementów, zaznaczonych w koncepcji M. Kielar-Turskiej, tj. autonomii, aktywności i kompetencji, do kluczowego elementu, jakim jest kreatywność dziecka.

(D. Dziedziewicz, 2009, s. 147)

Zarys pełniejszej holistycznie koncepcji wychowania ku twórczości w oparciu o 2A i 2K Kielar-Turskiej opracowała Dorota Dziedziewicz¹⁰, co prezentuje poniższa tabela 1. Dziedziewicz, posługując się metaforą „rusztowania dla kreatywności”, twierdzi, że dziecko buduje cechę *kreatywności* w różnych sferach życia w procesie stopniowego przejścia przez stadia wcześniejsze – *autonomii, aktywności i kompetencji*.

Tabela 1. Rusztowanie dla kreatywności - zarys koncepcji (D. Dziedziewicz, 2009, s. 154)

¹⁰ Dorota Dziedziewicz- pedagog, nauczyciel wychowania przedszkolnego. Pracuje jako asystent w Zakładzie Psychopedagogiki Kreatywności w warszawskiej Akademii Pedagogiki Specjalnej.

Etap i wiek	Rozwój kreatywności	Rodzaj uczenia się	Rodzaj interakcji dorosły-dziecko	Rodzaj aktywności	Etapy gotowości do podjęcia działań twórczych
Okres niemowlęcy (0-1 r.ż.)	ODTWARZANIE - „dywergencyjny debiut”	reaktywne	dominacja osoby dorosłej	kierowana	ODKRYWANIE - budowanie bazowej ufności
Wczesne dzieciństwo (2-3 r.ż.)	PRZETWARZANIE - „twórczość jako ekspresja woli”	reaktywno-spontaniczne	skoordynowanie aktywności dziecka i osoby dorosłej	Proponowana i początkowo kierowana z zewnątrz	SKUPIANIE - wspieranie rozwoju autonomii
Wiek zabawy (3/4-6/7 r.ż.)	PRZETWARZANIE/ WYTWARZANIE - „pierwsze własne cele”	spontaniczno - reaktywne / spontaniczne	skoordynowanie aktywności dziecka i osoby dorosłej / aktywność dziecka	inspirowana i częściowo wspomagana z zewnątrz / spontaniczna	ROZCIĄGANIE/ PODTRZYMYWANIE - rozwijanie aktywności dziecka
Wiek szkolny (6/7-10/12 r.ż.)	WYTWARZANIE - „odkrywanie twórczości intelektualnej”	spontaniczne	aktywność dziecka	spontaniczna	PODTRZYMYWANIE - budowanie poczucia kompetencji
(...) Późna dorosłość	TWORZENIE STWARZANIE				

Autonomia to cecha zaznaczająca się już w życiu płodowym człowieka. Zarodek ludzki zagnieżdżający się w ścianie macicy, a później jako dziecko zgłaszający sprzeciw wobec nacisków osób z zewnątrz, w tym również wobec najbliższych opiekunów, daje dobitnie dowód na posiadanie cech autonomicznych. Wiek człowieka, w którym wskazuje się na wyraźne nasilenie zachowań świadczących o poczuciu autonomii - okres około drugiego roku życia - ale także mówi się o występowaniu tych faz w wieku 3 lat, 5 lat, itd. Wymienne z tymi fazami demonstracji niezależności pojawiają się fazy, w których dziecko szczególnie potrzebuje bliskości, bezpieczeństwa i zależności od drugiej osoby – taki okres Agnieszka Stein¹¹ nazywa „kryzysem przywiązaniowym”.

¹¹ Agnieszka Stein ukończyła psychologię kliniczną na Uniwersytecie Warszawskim, Studium Przeciwdziałania Przemocy w Rodzinie i Studium Poradnictwa i Interwencji Kryzysowej, roczny, intensywny kurs NVC (Porozumienia bez Przemocy), a także Kurs I stopnia Terapii Skoncentrowanej na Rozwiązaniach.

Charakterystyczny kryzys przywiązaniowy przypada na okresy: ok. 9. miesiąca życia dziecka, ok. 18. miesiąca, między 2. a 3. rokiem życia – dwa pierwsze nazywane są lękiem separacyjnym.

Istotną cechą rozwoju *autonomii* jest, niepodlegający wysiłkom opiekunów, skokowy charakter pojawiania się naprzemiennie potrzeb niezależności i zależności od drugiej osoby lub grupy społecznej (A. Stein, 2012). Rozwojowi *autonomii* sprzyja nabywanie nowych umiejętności zarówno tych z obszarów motoryki małej (np. zabawy paluszkowe, trzymanie nóżek) i motoryki dużej (np. wchodzenie po schodach bez trzymania poręczy, utrzymanie równowagi na jednej nodze) oraz koordynacji wzrokowo-ruchowej (np. nawlekanie koralików lub rysowanie/pisanie po śladzie), a także możliwości z obszarów społecznych, np. w zakresie komunikacji i mowy.

Bezgraniczna dziecięca ciekawość i pęd do eksplorowania otaczającego świata są przyczynami postępu w rozwoju poznawczym i w procesie uczenia się. Są to także warunki w kreowaniu struktury „ja” u dziecka, co prowadzi do nabycia przez nie poczucia odrębności psychicznej. Świadomość własnego „ja” jest obserwowalna w zachowaniu świadczącym o poczuciu własności i o posiadaniu mienia, a także w potrzebach zrealizowania wyczynu, decydowania oraz podporządkowywania sobie innych.

Można zatem powiedzieć, iż podstawowym aspektem rozwoju we wczesnym dzieciństwie jest proces budowania dziecięcej autonomii, indywidualizacji, na który składa się rozwój samodzielności, samokontroli, poczucia sprawstwa, pewności siebie, poczucia własnej odrębności i poczucia wolnej woli

(D. Dziedziewicz, 2009, s. 148).

Aktywność rozumiana jest jako domena człowieka. W okresie życia płodowego dziecko nie jest w stanie odznaczyć się autonomicznie poprzez, np. obranie pozycji bez aktywności własnej. Dużą wagę należy przyłożyć do stałości tej cechy, gdyż okazuje się, że wymiar aktywności jako umiejętność pozostaje niezmienna do końca życia.

Gdy dorośli spotykają nowy przedmiot, to jedni zaczynają poszukiwać sposobów poznania go i często stosują, podobnie jak dziecko, metodę prób i błędów. A inni spojrzą na przedmiot i odkładają. Nie próbują poznać, co to jest. Poziom eksploratywności człowieka zależy zatem od tego, co się zdarzy na początku jego rozwoju.

(M. Kielar-Turska, 2010).

Aktywność nie jest tu rozumiana wyłącznie jako rozwój poprzez ruch, gdyż aktywność może przyjąć także postać opartą na wyobrażeniach (M. Kielar-Turska, www.fidesetratio.com.pl). Dziecięcy rozwój zdeterminowany jest przez czynniki zewnętrzne – warunki środowiskowe, wymagania względem dziecka oraz wzorce mu prezentowane, a także czynniki wewnętrzne – podmiotowe możliwości dziecka, warunkujące jego preferencje osobowościowe (A. Matczak, 2003). Bez względu na rodzaj, genezę, określony cel, wymagane liczby uczestników, a także cechy wartości wytworów – każda aktywność dziecka jest szansą dla *twórczości*.

Twórcze aktywności współcześnie budzą duże zainteresowanie badaczy i naukowców. W ich teoriach pokładane są ogromne nadzieje na znalezienie remedium stymulacji rozwoju dziecka (D. Dziedziewicz, 2009).

Aktywność dziecka jest nie tylko jednym z czynników i wewnętrznych warunków rozwoju psychicznego, lecz można ją uważać za niezbędny wyznacznik procesów rozwojowych, za determinant, bez którego ów rozwój nie mógłby w ogóle się dokonywać i przebiegać

(M. Przetacznikowa, 1973, s. 175).

Kompetencje są zmienne w stosunku do każdego kolejnego etapu rozwoju człowieka. Jednakże dużą uwagę należy przykuć do samego faktu, iż *kompetencje* istnieją we wszystkich okresach rozwojowych.

Rodzajów kompetencji w okresie dzieciństwa można wymienić co najmniej cztery:

- *poznawcze,*

- językowe,
- komunikacyjne,
- społeczne.

Rozpatrując rozwój najmłodszych dzieci, największy zachwyty wzbudzają *kompetencje poznawcze*, odpowiedzialne za zbieranie informacji o sobie samym/samej i o świecie zewnętrznym oraz przetwarzanie tych wszystkich danych.

U podstaw *kompetencji poznawczych* leżą mechanizmy uczenia się: obserwacja oraz naśladowanie, technika prób i błędów, a także metoda tzw. małych kroków.

Piaget uważał również, że uczenie się jest tak samo uwarunkowane przez biologię, jak dowolna inna wrodzona cecha przez kod genetyczny.

(za: A. Gopnik, A. N. Meltzoff, P. K. Kuhl, 2004, s. 34)

Procesy poznawcze u małych dzieci oparte są na spostrzeżeniach zmysłowych. Jak zauważał Lew Wygotski¹²

cała świadomość dziecka w tym wieku [tj. do 11 r. ż. - M.M.] istnieje tylko w takiej mierze, w jakiej determinuje ją czynność spostrzegania (...) wszystkie jego funkcje działają wokół spostrzeżenia, poprzez spostrzeżenie i z pomocą spostrzeżenia

(za: M. Kielar-Turska, www.fildestratio.com.pl, s. 11)

Spostrzeżenia sensoryczne dziecka uwarunkowane są poprzez pracę zmysłów:

Oprócz najbardziej znanych zmysłów wzroku, słuchu, dotyku, smaku i powonienia są jeszcze inne zmysły odgrywające ważną rolę w rozwoju: zmysł równowagi (...) zmysł czucia głębokiego (kinestetyczny, propriocepcja)

¹² Lew Siemionowicz Wygotski (ur. 17 listopada 1896 w Orszy, zm. 10 czerwca 1934 w Moskwie) – sowiecki białoruski psycholog i pedagog, profesor w Moskiewskim Instytucie Psychologii Eksperymentalnej. Twórca kulturowo-historycznej teorii rozwoju psychiki.

Zmysły są tym bardziej wrażliwe na bodźce, im dziecko jest młodsze, dlatego stymulacja sensoryczna (bodźce odbierane zmysłami, np.: wzrokiem, słuchem, dotykiem), która pozornie zdawać by się mogła nieznaczną bądź znikomą, może wywołać zadziwiająco silną reakcję dziecka.

Część bezwarunkowych odruchów wrodzonych (np. odruch Moro, odruch Babińskiego) człowieka zanika z czasem, ale w toku procesu rozwoju nabywamy nowe – odruchy warunkowe (np. reakcja odsunięcia dłoni od źródła ciepła, reakcja emocjonalne na karę lub nagrodę), które możemy nazwać *kompetencjami*.

Kreatywność Dorota Dziedziewicz usytuowała na szczycie „rusztowania”, złożonego z trzech wymienionych elementów: autonomii, aktywności i kompetencji. Jednakże są badacze, którym bliżej do myśli, że „dziecko od początku jest kreatywne” (M. Kielar-Turska, www.fidesetratio.com.pl, s. 8).

W okresie wczesnego dzieciństwa dziecko korzysta przeważnie z kilku sprawdzonych technik funkcjonowania – taka umiejętność kształtowana u dziecka do 3. roku życia pozostaje u człowieka do końca jego życia. Istotne jest niepoprzestawanie na tych wypracowanych mechanizmach oddziaływania i zachęcanie dziecka do dalszych poszukiwań rozwiązań, by z czasem jego twórcza postawa poszerzyła się o inne punkty widzenia, co tym samym będzie sprzyjać uelastycznieniu procesów poznawczych dziecka.

Z istniejących trojakich poglądów na twórczość dzieci:

1. *elitarno-przedmiotowy*,
2. *podmiotowo-humanistyczny*,
3. *realistyczny*.

W *elitarno-przedmiotowym* podejściu dzieci nie są w stanie wypracować postaw bądź wytworów twórczych. Węgierski badacz twórczości Mihaly Csikszentmihalyi, kierując się kryteriami swojej systemowej teorii twórczości, uważa, że sens bycia twórcą

sprowadza się do posiadanie zdolności wprowadzania faktycznych zmian w dziedzinach (np. w nauce, w sztuce, w technice). Taki wymóg dyskredytuje aspiracje wszystkich dzieci do grona twórców.

Podmiotowo-humanistyczne podejście reprezentują Gloton i Clero, twierdząc, iż „dziecko w sposób naturalny jest twórcą” (za: K. J. Szmidt, 2013, s. 285-286). Swoją opinię argumentują tym, że

*twórczość dziecka, podobnie jak twórczość artysty,
stanowi wynik gry dialektycznej między umotywowaną
obserwacją a spontaniczną wyobraźnią¹³*

(R. Gloton, C. Clero, 1998, s. 65)

Ostatnim, trzecim podejściem jest swego rodzaju kompromis między podejściem *elitarno-przedmiotowym* i *podmiotowo-humanistycznym*. Pogląd *realistyczny* na twórczość dzieci zakłada, że dzieci mogą z powodzeniem być twórcami w pewnych dziedzinach. Biorąc pod uwagę charakter tego podejścia, ważną do określenia jest teza, że

*twórczość dzieci przejawia się najpełniej w nieco innych
formach (...), a jej cechami swoistymi są: ciekawość
poznawcza, fantazjowanie, gra wyobraźni, zabawa
tematyczne i konstrukcyjne oraz plastyka.*

(K. J. Szmidt, 2013, s. 290)

A2K2 - Autostrada Bezczesnych Celów

Odnosząc się do koncepcji rozwoju dzieci autorstwa Marii Kielar-Turskiej, proponuję, aby nauczyciele, prowadzący zajęcia w duchu pedagogiki twórczości, korzystali z **czteropasmowej autostrady A2K2**.

¹³ np.: dziecko rysuje niebieskiego bałwana, albo czerwone włosy mamy-blondynki

Nazwa tej autostrady określa symbolicznie cztery pasy:

1. *Aktywności,*
2. *Autonomii,*
3. *Kompetencji*
4. *Kreatywności;*

Indywidualny stosunek nauczyciela do uczennic i uczniów, wdrażanie metod i technik aktywizujących, stwarzanie warunków do samorealizacji oraz bycie otwartym na nowe rozwiązania i spostrzeżenia – to opisy nauczycielskich zachowań, które są elementami bazowymi czteropasmowej autostrady pedagogiki twórczości A2K2.

Uczennica/uczeń poruszający się po autostradzie mogą być zachęceni przez działania nauczyciela do „zmiany pasa” w odpowiednio dobranym dla siebie tempie jazdy, z zachowaniem adekwatnej dla siebie dynamiki oraz kultury. Taka postawa nauczycieli, jakiej wymaga pedagogika twórczości, pomoże uczennicy/uczniowi na płynne przemieszczanie się po *czteropasmówce* i jednocześnie pozwoli na efektywne osiągnięcie celu.

Poniższy katalog ćwiczeń i zadań może być uznany za swego rodzaju propozycje, „lekcje jazdy” po *autostradzie A2K2*.

AKTYWNOŚĆ

Ćwiczenie 1.

Zadania do wykonania oburącz pobudzają pracę zarówno lewej jak i prawej półkuli mózgowej. Aby zwiększyć szansę rozwoju obszarów funkcjonowania obu półkul oraz spajającego ich pracę ciała modelowatego, proponuję stwarzanie możliwości dzieciom, uczennicom i uczniom do wykorzystania lewej i prawej strony ciała jednocześnie, np. we wspólnym tworzeniu pracy plastycznej. Oto przykładowy konspekt zajęć z takim ćwiczeniem.

Temat:

Śladami kropli wody

Grupa docelowa:	uczennice i uczniowie klasy II szkoły podstawowej
Cel:	utrwalenie wiedzy z zakresu stanów skupienia wody
Czas trwania:	20-30 minut
Materiały potrzebne:	szary papier, pastele tłuste, muzyka, bajka
Przebieg:	

1. Nauczyciel rozdaje uczennicom i uczniom pastele – każdy z nich ma mieć po jednej w każdej dłoni.
2. Nauczyciel kładzie arkusze szarego papieru na połączonych ze sobą dwóch ławkach. Jedno stanowisko powinno wystarczyć do pracy 4-5 dzieci.
3. Nauczyciel ustala z dziećmi zasady: w trakcie trwania muzyki uczennice/uczniowie mogą swobodnie poruszać się wokół stolików, na sygnał nauczyciela mogą zmieniać stoliki, a w chwili wyłączenia muzyki nauczyciel czyta fragment bajki, co uczennice/uczniowie zaprezentują w formie ekspresyjnych rysunków na szarych papierach.
4. Nauczyciel wyłączając muzykę, czyta fragmenty bajki i ewentualnie podaje uczennicom/uczniom propozycje rysunkowej formy prezentacji:

„Przygody Pana Kropelki”

Słońce właśnie wzeszło nad leśną polaną i zapowiada się nowy, piękny, letni dzień. Pan Kropelek drzemał sobie, leżąc na źdźble trawki. Roztarł oczy i rozejrzał się dookoła. – Chyba jestem w niebie! Tyle tutaj migoczących gwiazdek! – powiedział Pan Kropelek spoglądając na łąkę, która rozsiała się kropelkami rosy błyszczącymi w świetle porannego słońca.

propozycja rysunkowej prezentacji:

gwiazdki z łączonych w jednym punkcie prostych kresek

Pan Kropelek poczuł ciepłe promienie słońca, które rozgrzewały go i obudziły już na dobre. - Uff, ależ tutaj gorąco... Zaraz chyba eksploduję! – skarżył się Pan Kropelek i w tej samej chwili zaczął stopniowo ulatniać się ponad swoją trawkę, wprost

w powietrze. -To niemożliwe! Ja latam!!! – wykrzyknął Pan Kropielek w chwili, gdy zamienił się w parę wodną.

propozycja rysunkowej prezentacji: spiralki, ślimaczki, sprężynki

Kiedy Pan Kropielek dryfował swobodnie w powietrzu, spotkał pozostałe kropelki rosy, które teraz były parą, podobnie jak on sam. Nagle Pan Kropielek zadrżał i się cały aż nadymał. - Coś mi nogi zaczynają drętwieć i czuję, że strasznie puchnę! – przerażony wołał do pozostałych kropelki, ale z nimi działo się to samo! Pan Kropielek i jego kompanii przemienili się w bryłki lodu i jako grad z wielkim hukiem wróciły na swoją leśną polanę.

propozycja rysunkowej prezentacji:

duże kropki, kółka zakolorowane bądź niezakolorowane

Tak mógłby wyglądać fragment wspólnie stworzonej pracy dzieci w oparciu o tą bajkę:



Ćwiczenie 2.

Znaną formą wyrażania siebie poprzez ruch i ekspresje jest drama. Stosowana jako metoda pracy dydaktycznej zwiększa atrakcyjność zajęć, ale świetnie nadają się do pracy pedagogicznej w celach integrującym i terapeutycznym grupę. Znając realia trudów związanych z adaptacją dzieci w pierwszych dniach pobytu w przedszkolu, proponuję zabawę dramową pomagającą utożsamić się z nową sytuacją.

Temat:

My jesteśmy kotki!

Grupa docelowa:

Kotki – grupa przedszkolna 3-latków

Cel:	integracja grupy
Czas trwania:	15-20 minut
Materiały potrzebne:	szarfy, muzyka z kołysanką „Kotki dwa”

Przebieg:

1. Nauczycielka rozdaje dzieciom szarfy i pomaga im założyć jeden koniec szarfy za tylną gumkę spodenek/spódniczki, tak aby szarfa tworzyła „ogonek kotka”.
2. Dzieci mogą poruszać się po sali jak kotki w rytm muzyki. Nauczycielka może proponować zmiany zachowań dzieci-kotków, np.: *kotki skradają się, kotki biegną, kotki się łaszą*, itd.
3. Nauczycielka rozkłada kilka szarf w kształcie koła na dywanie. Powstałe koło symbolizuje „miseczkę mleczka”.
4. Do jednej szarfy-miseczki może podejść 3-4 dzieci i pochylając główkę nad szarfą udają, że piją mleczko. Nauczyciel może wskazywać ruchy ust i języka dzieciom-kotkom, np.: *kotki się oblizują, kotki liżą mleko, kotki wciągają mleko jak spaghetti*, itd.
5. Dzieci znowu poruszają się po sali jak kotki w rytm muzyki.
6. Nauczycielka śpiewa do włączonej muzyki kołysankę „Kotki dwa”. Dzieci-kotki mogą ułożyć się na dywanie i udawać zasypiającego kotka.
7. Zakończenie zabawy, zebranie szarf od dzieci.

Nazwy grup przedszkolnych są różne i zdaję sobie sprawę, że w tylko niektórych oddziały 3-latków noszą nazwę „Kotki”, ale wierzę, że ten nauczyciel, który szuka inspiracji może ją znaleźć w tym ćwiczeniu i następnie powyższy konspekt zaadaptować do swoich warunków.

Zadanie dla nauczyciela:

Proszę, aby przypomniła sobie Pani/przypomniał sobie Pan sytuację, w której aktywność dziecka/dzieci, uczennic/uczniów było dla Pani/Pana problematyczne.

1. Jakie kroki poczyniła Pani/poczynił Pan w tamtej sytuacji?

2. Czy zaistniała aktywność stała się w efekcie podjętych Pani/Pana kroków wyzwalająca czy ograniczająca rozwój aktywności Pani/Pana w trakcie zajęć?
3. Czy teraz zrobiłaby Pani/zrobiłby Pan to samo?
4. Co można zrobić, jak reagować w przyszłości, aby stwarzać dziecku/dzieciom, uczennicom/uczniom najoptymalniejsze warunki rozwoju poprzez aktywność?

AUTONOMIA

Ćwiczenie 3.

Autorska kolorowanka to pomysł będący w opozycji do konwencjonalnych kolorowanek, których głównym celem jest stworzenie okazji dziecku do usprawniania precyzyjnych ruchów motoryki małej. Autorska kolorowanka daje możliwości konwencjonalnej, a przy tym może być okazją do wyrażania siebie, co może sprzyjać poznaniu osobistych preferencji dzieci w grupie, a także może być sposobnością do otwarcia na trudne tematy.

Wypełnień autorskiej kolorowanki może być wiele. Warto jest przemyśleć sobie ewentualność, w której jakieś dziecko nie będzie chciało narysować swojego ulubionego warzywa. Trzeba pamiętać w takiej sytuacji o tym, że w ten sposób dziecko sygnalizuje nam poczucie swojej autonomii – właśnie stawiając opór wobec naszych zajęć! Rozwiązaniem może okazać się propozycja zmiany treści zadania, np. zamiast ulubionego warzywa, może dziecko narysować inną rzecz, którą lubi jeść, albo po prostu coś, co lubi – nawet jeśli tego, co dziecko lubi nie da się zjeść.

Dostosowując treści zadań do potrzeb dzieci dajemy im szansę wykazania się i zaistnienia. Różne mogą być przyczyny dziecięcej niechęci do rozwiązywania zadań, ale żadna z nich nie daje nauczycielowi prawa do jej zlekceważenia. Jeśli jakaś przyczyna wydają się nauczycielowi być przyczyną błahą, chwilową i bez znaczenia – to takie podejście jest tylko i wyłącznie punktem widzenia nauczyciela, a przecież podmiotem tej sytuacji jest dziecko!

Konwencjonalna kolorowanka (źródło: kolorowanki.joe.pl)

Polecenie nauczyciela: *Pokoloruj obrazek.*



Autorska kolorowanka z prezentacją ulubionych warzyw.

Polecenie nauczyciela: *Dorysuj na talerzyku Twoje ulubione warzywo i pokoloruj obrazek.*



Ćwiczenie 4.

Autonomia ma ogromne znaczenie w trakcie opanowywania czynności samoobługowych. Dzieci, których samodzielność wspierana jest podczas jedzenia,

ubierania/rozbierania czy czynnościach związanych z toaletą i higieną osobistą, budują wysoką samoocenę swoich umiejętności. Autonomia w obrębie czynności samoobsługowych to nie tylko kwestia samodzielności, ale także niezależności i nietykalności.

Aby odpowiedzieć na spektrum potrzeb autonomii dziecka, proponuję przyjrzenie się warunkom dostępności korzystania z toalety, z jakimi w Pani/Pana placówce dzieci muszą się dostosować. Jeśli dzieci są zobligowane do pytania o zgodę Pani/Pana na skorzystanie z toalety to dzieła się wbrew autonomii dziecka. Jeśli dzieci mają korzystać z toalet na sygnał od Pani/Pana lub szkolny dzwonek to jest to sytuacja zabijająca autonomię dziecka.

Propozycją, która jednocześnie stwarza możliwość rozwoju cech autonomii dziecka i daje nauczycielowi informację na temat kto i kiedy korzysta z toalety (co jest bezsprzecznie istotne w kontekście zachowania zasad bezpieczeństwa), jest stworzenie totemu, berła bądź łańcucha, które będzie miało być zabierane ze sobą przez dziecko do toalety i odkładane na miejsce po powrocie do sali.

Taki symboliczny przedmiot może zostać wykonany przez dzieci z tekturowych rolek po papierze toaletowym, oklejonych bądź pokolorowanych. Następnie rolki można połączyć dowolną metodą – nawlec na sznurek, skleić taśmą, itp. W niektórych miejscach publicznych korzysta się z takiego rodzaju „totemu” w postaci funkcyjnego klucza – stąd został zaczerpnięty pomysł ćwiczenia autonomii w obszarze czynności związanych z korzystaniem z toalety.

Zadanie dla nauczyciela

Proszę zastanowić się nad Pani/Pana interpretacją określenia dziecka/ucznicy/uczni mianem *NIEGRZECZNEJ/NIEGRZECZNEGO*.

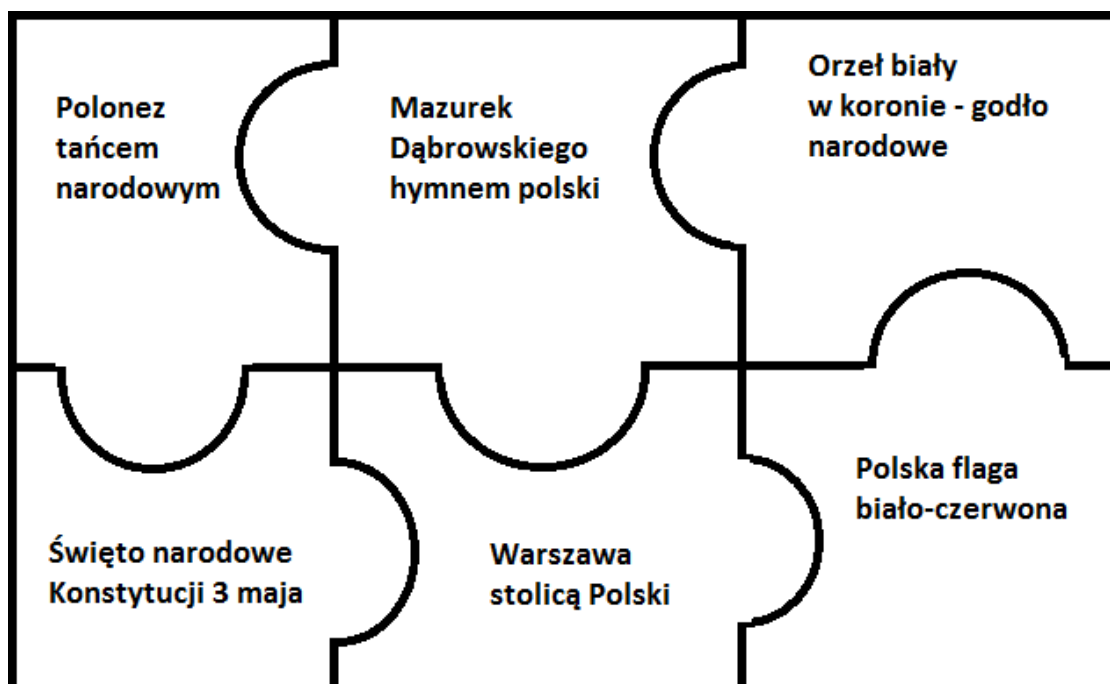
1. Czy *niegrzeczna/niegrzeczny* oznacza dla Pani/Pana nieposłuszeństwo?
2. Jakie zachowania reprezentuje takie dziecko/uczennica/uczeń?
3. Które w tych zachowań jest najtrudniejsze do zaakceptowania dla Pani/Pana?
4. Czy *niegrzeczny* w Pani/Pana to ten, który słabiej sobie radzi na tle reszty?

KOMPETENCJE

Ćwiczenie 5.

Jedna z technik PUZZLE polega na rozdzieleniu treści materiału zajęć w taki sposób, aby każda uczennica/każdy uczeń dostał swoją porcję informacji bez których cały zespół nie będzie w stanie rozwiązać zadania.

Prezentując Pani/Panu możliwość wykorzystania tej techniki, wybrałam treści z zakresu edukacji obywatelskiej i poniżej prezentuję podział materiału dla dzieci.



Krok 1. Uczennice i uczniowie tworzą zespoły startowe. Każdy zespół siedzi przy jednym stole i opracowuje treści z jednego puzzla, opcjonalnie dwóch lub trzech elementów układanki. Dzieci korzystają z materiałów dołączonych przez nauczyciela oraz z innych pomocy dydaktycznych.

Krok 2. Po opracowaniu materiałów, uczniowie dzielą się na nowe zespoły – zespoły operacyjne. W każdym operacyjnym zespole ma być przynajmniej po jednej osobie z każdego zespołu startowego.

Krok 3. W zespołach operacyjnych uczennice/uczniowie dokonują transferu wiedzy między sobą, wymieniając się opracowanymi materiałami w zespołach początkowych.

Krok 4. Zespoły operacyjne tworzą kartę pracy na podstawie nowopoznanych treści.

Krok 5. Zespoły operacyjne wymieniają się kartami pracy między sobą, a następnie wypełniają je pracując grupowo w tych samych zespołach operacyjnych.

Praca opisana techniką PUZZLE ma dla rozwoju kompetencji uczennic i uczniów następujące walory: wykorzystanie kompetencji każdego ucznia w trakcie zajęć w chwili transferu wiedzy, korzystanie z kompetencji zespołu operacyjnego przy tworzeniu kart pracy, czerpanie z kompetencji członków zespołu przy wypełnianiu karty pracy od innego zespołu.

Ćwiczenie 6.

Koncepcja Wielorakich Inteligencji Howarda Gardnera jest uznaną teorią, pomimo upływu lat. Każdy człowiek posiada domenę inteligencji spośród siedmiu zaproponowanych przez Gardnera: muzyczna, matematyczno-logiczna, językowa, wizualno-przestrzenna, kinestetyczna, interpersonalna i intrapersonalna. W niektórych opracowaniach Gardner dodawał jeszcze ósmą inteligencję – przyrodniczą. W oparciu o tę koncepcję nauczyciel jest w stanie dopasowywać formę przekazywanych treści do kompetencji poznawczych swoich uczennic/uczniów.

Są szkoły, w których prowadzi się diagnozę wielorakich inteligencji u wszystkich uczennic i uczniów. Jeśli w Pani/Pana placówce jeszcze nie ma takiej praktyki, to warto na podstawie diagnozy nauczycielskiej, tzn. własnej obserwacji dzieci interpretować ich domeny inteligencji wielorakich. Nauczyciele, korzystający ze sprzętu komputerowego z dostępem do Internetu, mogą skorzystać z dostępnego on-line kwestionariusza Inteligencji Wielorakich (IW) na stronie Fundacji Instytutu Nowoczesnej Edukacji¹⁴.

Należy pamiętać o kwestii wypracowywania domen IW – przy sprzyjających warunkach każdy z nas jest w stanie wytrenować w sobie wyższy poziom poszczególnych inteligencji wielorakich. Jednak potrzebna jest do tego silna motywacja wewnętrzna, a ta ma możliwość się umocnić u uczennicy/ucznia w trakcie zajęć, na których wykorzysta ona/on swoje kompetencje już posiadanej domeny IW.

¹⁴ http://ine.com.pl/en/strona/kategoria/31/test_iw-_vak

Zadanie dla nauczyciela

Każdy ma swoje obszary zainteresowań. Zainteresowania stwarzają możliwość kategoryzowania ludzi do poszczególnych grup, choć czasem może okazać się to nietrafionym zaszufładkowaniem.

Prócz zagrożeń wynikających z omyłkowego zakwalifikowania w złą kategorię czyichś kompetencji, istnieje ryzyko zniechęcenia osoby do swoich dotychczasowych zainteresowań ze względu na przyklejenie etykiety. Etykietyzowanie ludzi wskazując na ich kompetencje w danym zakresie może być niebezpieczne.

W polskich szkołach w stosunku do uczniów uzdolnionych muzycznie stosuje się nierzadko etykietkę „grajka na akademiach”. Taka uczennica/taki uczeń wykorzystywany jest przy każdej okoliczności, nierzadko wbrew swojej woli. Wtedy zainteresowanie, pasja, hobby z poziomu kompetencji wpada na poziom „kuli u nogi”, której nikt nie chce ciągnąć ze sobą.

1. Jak Pani/Pan poznaje zainteresowania, pasje swoich uczennic/uczniów?
2. Czy wykorzystuje Pani/Pan kompetencje wynikające z zainteresowań dzieci na zajęciach?
3. Czy dostosowuje Pani/Pan treści do kompetencji swoich uczennic/uczniów?
4. W jakim zakresie wspiera Pani/Pan rozwój kompetencji dzieci na zajęciach?

KREATYWNOŚĆ

Ćwiczenie 7.

Odnosząc się do teorii myślenia dywergencyjnego, pragnę przedstawić Pani/Panu kilka możliwości rozwoju cech *kreatywności*, tzn. płynności, giętkości, oryginalności oraz wrażliwości na problemy.

- ❖ Wykorzystanie drukowanej gazety – dzieci raz w tygodniu przez określony czas (np. 15-20 minut, choć może być dłużej!) mają za zadanie tworzyć, bazując tylko na gazecie drukowanej. Prace dzieci nauczyciel fotografuje za każdym razem tworząc katalog wytworów gazetowych.

- ❖ Akademia Pana Kleksa – czyli robienie kleksów/plam atramentem, tuszem lub zwykłą farbą przy zastosowaniu graficznej techniki – monotypii. Na środku kartki nałożyć kroplę farby, następnie kartę należy złożyć lub nakryć drugą kartką. Po otwarciu zobaczymy plamę, w której można zobaczyć jakąś formę, nazwać ją, dorysować coś do niej lub wykorzystać do dalszej obróbki plastycznej.
- ❖ Wytwory z recyklingu – tak zwany upcycling jest prężnie rozwijającą się dziedziną sztuki współczesnej. Dzieci w przedszkolu czy szkole mogą bez ograniczania swojej ekspresji korzystać z materiałów z odzysku, tworząc nowe wynalazki, maszyny-marzeń czy inne cuda techniki.
- ❖ Powrót do natury – land-art. to kolejna technika plastyczna otwierająca możliwości rozwoju *kreatywności*. Każda poru roku to inne okoliczności przyrody, a tym samym inne możliwości do tworzenia różnych prac z wykorzystaniem darów natury. Malowanie owocami leśnymi zamiast farbami, wykorzystanie liścia lub piórka zamiast pędzelka, stemplowanie kamieniami i błotem – to jedynie część metod i technik jakie kryje przed nami otaczająca przyroda.

Ćwiczenie 8.

Przywołując koncepcję rozwoju myślenia Piageta, chciałabym podkreślić cechę wspólną dla *kreatywności* i dla teorii Piageta, a mianowicie jest to **umiejętność wychodzenia poza schemat**. Piaget zakłada, że myślenie rozwija się w obrębie schematów i operacji, ale należy wyjść poza schematy, aby dojść do wyższych możliwości umysłowych, tj. operacji. W *kreatywności* liczy się to co nowe i wartościowe, ale żeby odkryć coś takiego, należy wyjść poza schemat ścieżek utartych i znanych przez wszystkich i „wydeptać” swoją własną.

Człowiek w dzieciństwie uczy się najwięcej poprzez obserwacje innych i naśladownictwo ich zachowań. Zatem, jeśli nauczyciele będą reprezentować zachowania konwencjonalne, będą tym samym tego nauczać swoje uczennice i swoich uczniów. Nauczyciel, który pragnie wspierać uczennice/uczniów w rozwoju *kreatywności*, powinien sam cechować się jej komponentami.

Techniką będącą silnie uwarunkowaną neurologicznie w procesie uczenia się jest zaskakiwanie dzieci/uczennic/uczniów. Wykorzystanie techniki zaskoczenia w procesie nauczania jest niczym innym jak wspomnianym już wyjściem poza schemat.

Jak zaskakiwać swoich uczniów/swoje uczennice? Weźmy za przykład czytanie popołudniowe bajek dzieciom w przedszkolu. Jeśli chcemy dzieci zaskoczyć, możemy zrezygnować z zakończenia tradycyjnego, które każde dziecko w grupie zna i spróbować opowiedzieć tą historię na nowo. Taki zabieg zadziała pobudzająco na synapsy w mózgu dzieci, gdyż nastąpi szukanie nowych połączeń neuronalnych, a tym samym stymuluje się mózg dziecka do przetwarzania i pracy, a to sprzyja rozwojowi myślenia.

Zadanie na nauczyciela

Amerykański pedagog, Neil Postman powiedział, że dzieci „rozpoczynają szkołę jako znaki zapytania, lecz kończą ją jako kropki” (za: G. Dryden, J. Vos, 2003, s. 187). To przykra wizja szkoły, w której nad szukaniem rozwiązań wiodą prym klucze poprawnych odpowiedzi oraz gdzie popełnienie błędu jest traktowane jako porażka myślenia, a nie jako szansa na zmianę myślenia.

1. Jak reaguje Pani/Pan na zadawane przez dzieci/uczennice/uczniów pytanie, na które zna Pani/Pan merytoryczne odpowiedzi?
2. Jak Pani/Pan sądzi, po co dzieci zadają pytania?
3. Czy współpraca z grupą dzieci o takich samych możliwościach jest w ocenie Pani/Pana łatwym zadaniem nauczycielskim? Dlaczego?
4. Co może Pani/Pan zrobić by codziennie zaskakiwać dzieci w szkole?

Bibliografia

- Brzezińska, A. (2005). *Psychologiczne portrety człowieka*. Gdańsk: GWP.
- Claparède, Ed. (1923) Przedmowa [W:] J. Piaget (2005), *Mowa i myślenie dziecka*, Warszawa: PWN.
- Dryden, G., Vos, J. (2003), *Rewolucja w uczeniu*, Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Dziedziewicz, D. (2009). Rusztowanie dla kreatywności. Zarys holistycznej koncepcji wychowania ku twórczości. [W:] (red.) J. Łaszczyk, M. Jabłonowska, *Zdolności i twórczość jako perspektywa współczesnej edukacji*, Warszawa: Wydawnictwo Universitas Redivia.
- Głoton, R., Clero, C. (1998). *Twórcza aktywność dziecka*. Warszawa: WSiP.
- Gopnik, A., Meltzoff, A. N., Kuhl, P. K. (2004). Naukowiec w kołysce. Czego o umyśle uczą nas małe dzieci. Poznań: Media Rodzina.
- Góralski, A. (1990). *Być nowatorem*. Warszawa: PWN.
- Guilford, J. P. (1978). *Natura inteligencji człowieka*. Warszawa: PWN.
- Limont, W. (2003). Twórczość w aspekcie cyklu życia. [W:] E. Dombrowska, A. Niedźwiedzka (red.), *Twórczość – wyzwanie XXI wieku*. Kraków: Impuls.
- Nęcka, E. (1995). *Proces twórczy i jego ograniczenia*. Kraków: Impuls.
- Przetacznikowa, M. (1973). *Podstawy rozwoju psychicznego dzieci i młodzieży*. Warszawa: PZWS.
- Schaffer, H. R. (2009). *Psychologia dziecka*. Warszawa: PWN.
- Stein, A. (2012). *Dziecko z bliska*. Warszawa: mamania.
- Szmidt, K. J. (2013). *Pedagogika twórczości*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Vasta, R., Haith, M. H., Miller, S. A. (1999). *Psychologia dziecka*. Warszawa: WSiP.
- Wadsworth, B. (1998). *Teoria Piageta. Poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*. Warszawa: WSiP.
- Weisberg, R. W. (2006). *Creativity. Understanding innovation In problem solving. Science, invention and the arts*. Hoboken: John Wiley and Sons.
- Zimbardo, P. G., Johnson, R. L., McCann, V. (2010). *Psychologia. Kluczowe koncepcje*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Strony internetowe:

Brzezińska, A. (2010). Wywiad [W:] E. Winnicka, *Po co mają nas dzieci*.

<http://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/spoleczenstwo/1503336,1,po-co-maja-nas-dzieci.read> (dostęp: 3.06.2014, godz. 20:45)

Kielar-Turska, M. (2010). Wywiad [W:] E. Winnicka, *Po co mamy dzieci*.

<http://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/spoleczenstwo/292111,1,po-co-mamy-dzieci.read>, (dostęp: 3.06.2014, godz. 20:45)

Kielar-Turska, M. *Obraz dziecka w rozwoju*.

<http://www.fidesetratio.com.pl/Presentations0/01aTurska.pdf>, (dostęp: 3.06.2014, godz. 20:45)



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

Dolnośląska Szkoła Wyższa 
www.dsw.edu.pl



UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Wydawca:
Dolnośląska Szkoła Wyższa
ul. Wagonowa 9, 53-609 Wrocław
tel. 71 358 27 47
www.dsw.edu.pl

Egzemplarz bezpłatny

 **POPRZEZ PRAKTYKĘ
DO PROFESJONALIZMU**
*– nowa koncepcja praktyk studenckich i jej
aplikacja*

Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej
w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego