



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Wychowanie we współczesnej szkole

Twórcze myślenie aktywne działanie w szkole

„Człowiek – najlepsza inwestycja”

Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej
w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

Siedlce 2014

Komitet wydawniczy:

Andrzej Bałandynowicz, Andrzej Barczak, Tadeusz Boruta, Janusz Chruściel, Beata Gałek, Leszek Kania, Jarosław Stanisław Kardas, Rafał Kozak, Krzysztof Lewandowski, Violetta Machnicka (przewodnicząca), Robert Piątek, Janina Skrzyczyńska, Stanisław Socha, Andrzej Walendziak, Paweł Żarkowski

Bezpłatne materiały związane z konferencją zorganizowaną w ramach projektu Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach, realizowanego w partnerstwie z Miastem Siedlce – **„Praktyki pedagogiczne – kompetentnie, twórczo, przyjemnie”**

Program Operacyjny Kapitał Ludzki

Priorytet III. Wysoka jakość systemu oświaty,

Działanie 3.3 Poprawa jakości kształcenia

Poddziałanie 3.3.2. Efektywny system kształcenia i doskonalenia nauczycieli

NR PROJEKTU WND-POKL.03.03.02-00-041/10

NR UMOWY DOFINANSOWANIA UDA-POKL.03.03.02-00-041/10-01

Okres realizacji projektu: 1.09.2010 r. – 20.10.2014 r.

Wartość projektu: 3 833 175,00 zł

Redakcja materiałów: dr Ryszard Kowalski, mgr Olga Szyrkarczyk

Korekta autorska

ISBN 978-83-7051-737-3

Biuro Projektu: ul. Bolesława Prusa 12, 08-110 Siedlce, p. 39

e-mail: praktyki@uph.edu.pl; www.praktyki.uph.edu.pl

tel./fax. 25 6431380

Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach,
ul. Józefa Bema 1, 08-110 Siedlce

Spis treści

1. **Wstęp** - s.4
2. **Żeby dzieciom chciało się chcieć - o rozwoju kreatywności, zainteresowań i pasji, Małgorzata Wolska-Długosz** - s. 9
3. **Stymulowanie rozwoju twórczości uczniów w środowisku szkolnym: potrzeby, możliwości, ograniczenia, Marta Galewska-Kustra** - s. 41
4. **Kreatywny uczeń w oczach nauczyciela: kilka słów o tym czy nauczyciele trafnie rozpoznają twórczy potencjał swoich uczniów, Jacek Gralewski** - s. 66
5. **Edukacja przez twórczość, Małgorzata Kuśpit** - s. 97
6. **Zestawienie tematów wszystkich konferencji zorganizowanych w Projekcie pod hasłem „Wychowanie we współczesnej szkole”** - s. 118

*„Zawsze muszę kopać o te pół metra dalej, niż -
jak mi się wydaje - znajduje się mój skarb”¹*

Wstęp

Twórcze myślenie i aktywne działanie w szkole – to temat ostatniej konferencji, z cyklu czterech, zaplanowanych w ramach naszego projektu „Praktyki pedagogiczne – kompetentnie, twórczo, przyjemnie”. W poprzednich latach dyskutowaliśmy ze specjalistami na temat przemocy w szkole i sposobach zapobiegania temu niekorzystnemu zjawisku, poruszaliśmy temat nadpobudliwości psychoruchowej uczniów (ADHD) w klasie i omawialiśmy problemy pracy z uczniami dotkniętymi różnymi dysfunkcjami. Tegoroczna konferencja poświęcona jest szkolnej twórczości i aktywności. Dlaczego taki temat? Ponieważ wieloletnie dydaktyczne doświadczenie podpowiada, i to z pewnością nie tylko mnie, że efektywne nauczanie i wychowanie w szkole powinno być oparte na twórczym myśleniu i aktywnym działaniu. Twórczość, w potocznym języku utożsamiana z kreatywnością (*od lat. creatio = tworzenie*) oraz aktywność są kluczem do motywacji, będącej edukacyjną siłą trudną do przecenienia.

Nawiązując do teorii dydaktyki ogólnej należy podkreślić, że temat naszej konferencji jest zgodny z jedną z podstawowych zasad nauczania i wychowania – zasadą świadomego i aktywnego udziału uczniów w procesie nauczania – uczenia się.² Uczeń powinien świadomie uczestniczyć we wszystkich szkolnych i pozaszkolnych zajęciach, to znaczy poznać na początku ich cel, zaakceptować go, a może w jakimś stopniu mieć na niego modyfikujący wpływ, aby następnie z zapałem i przekonaniem włączać się we wszelkie działania wykonywane indywidualnie bądź zespołowo. Zgodnie z tą zasadą, uświadomienie uczniom celów zajęć jest konieczne, a nauczyciele nie powinni w żadnym wypadku zastępować pracy uczniów własną pracą.

Na aktywność i twórczość można spojrzeć od strony metodyki prowadzenia zajęć. Powszechnie znane są słowa Konfucjusza „*słyszałem i zapomniałem, widziałem i zapamiętałem, zrobiłem i zrozumiałem*”. W świetle tej mądrości należy podzielić

¹ J. Tischner, 1993: Myślenie według wartości. Kraków.

² Cz. Kupisiewicz, 2000: Dydaktyka ogólna. Oficyna Wydawnicza Graf Punkt. Warszawa.

metody nauczania-uczenia się na te oparte na słowie – oceniane na ogół jako mało efektywne i te polegające na działaniu uczniów, zwane przez niektórych dydaktyków „aktywizującymi” – sprzyjające rozumieniu wiadomości i rozwojowi umiejętności, na czym w szkolnej dydaktyce najbardziej nam zależy.

Znaczenie aktywności i twórczości w szkole można oceniać też przez pryzmat różnorodnych form organizacyjnych nauczania-uczenia się. Wartościowanie form pracy dydaktycznej, przy zastosowaniu takiego kryterium, prowadzi do wniosku, że aktywności i twórczości sprzyjają praca w grupach, zajęcia w terenie, a także szkolne projekty.

Na twórcze myślenie i aktywne działanie w szkole ogromny wpływ może wywrzeć każdy nauczyciel. Zaangażowana postawa nauczyciela łatwo udziela się innym i promieniuje w środowisku, obejmując aktywnością i kreatywnością coraz szersze kręgi szkolnej społeczności. Bierny nauczyciel nigdy nie dokona motywującego zrywu uczniów. Należy bowiem uznać za prawdziwe stwierdzenie, że „aby kogoś rozpalić, samemu trzeba płonąć”. Każdy nauczyciel może dokonać wiele swoją postawą i własnym przykładem, bo „czasem wystarczy naprawdę niewiele, by zmieniło się tak wiele”³. Prof. Czesław Banach ujął to słowami: „O dobry przykład najtrudniej, ale to trud najbardziej owocny”⁴. Zauważyć jednak należy, że z zupełnie niezrozumiałych przyczyn, nauczycielska aktywność nie zawsze jest mile widziana w gronie pedagogicznym i nie zawsze należycie doceniana przez władze oświatowe. Bywa, że nonkonformistyczne usposobienie innowacyjnego i twórczego nauczyciela nie znajduje zrozumienia i poparcia u konformistycznej większości, gdyż burzy ustalony porządek i zakłóca „święty spokój”. Niestety takie przypadki, choć rzadko, to jednak zdarzają się w placówkach oświatowych, a przecież powszechnie wiadomo, że tylko aktywnością i twórczym myśleniem osiąga się postęp, przeciwdziałając jednocześnie zawodowej rutynie.

Dzięki aktywności i twórczości nauczycieli i uczniów, każda szkoła ma szansę przekroczyć swoje mury i otworzyć się na potrzeby społecznego środowiska, przyjmując na siebie rolę lokalnego centrum oświaty, kultury i sportu. Aktywność

³ J. Tischner, 2007: Książka na manowcach. Wydawnictwo Znak, Kraków.

⁴ Cz. Banach, 1995: Aforyzmy. Wydawnictwo Nauczycielskie, Jelenia Góra.

społeczności szkolnej może zaowocować zadbanym i uporządkowanym terenem przyszkolnym oraz jego dostosowaniem do dydaktycznych potrzeb wynikających z programu nauczania. Szczególną rolę należy przypisać ogrodom dydaktycznym, dziś niestety zapomnianym i traktowanym niesłusznie jako przeżytek, głównie przez tych nauczycieli, którzy postępu upatrują jedynie w technice wspomagającej edukację, w postaci komputerów, tabletów, e-booków. Jako efekt twórczej myśli i pracy nauczycieli, uczniów, administracji szkoły, współpracujących ze szkołą rodziców, ogrody szkolne mogą odegrać znaczącą rolę w nauczaniu przedmiotów przyrodniczych, jak również w wychowaniu estetycznym szkolnej i pozaszkolnej społeczności.

Aktywne działanie i twórcze myślenie w szkole są znakomitym lekarstwem na bierność społeczeństwa, udowodnioną we współczesnych socjologicznych badaniach. W autonomicznym systemie oświatowym, aktywność i twórczość są zależne jedynie od chęci współpracujących ze sobą ludzi, którzy mając określony potencjał intelektualny i swobodę działania w większości obszarów życia szkoły, powinni z tego przywileju w pełni korzystać, budując tożsamość, odmiennność i innowacyjną jakość swojej placówki. Autonomia szkół z założenia powinna sprzyjać wyzwaniu się aktywności i rozwojowi twórczego myślenia, gdyż oznacza ona wolność, a ta jest koniecznym warunkiem do kształtowania się automotywacji (autodeterminacji) – samonapędzającego się dążenia do zdobywania wiedzy i umiejętności oraz do działania, czyli czegoś, co można by określić edukacyjnym perpetuum mobile.⁵

Dwa kluczowe słowa zapisane w temacie tegorocznej konferencji – aktywność i twórczość, są ściśle powiązane z humanistycznym systemem szkolnym. Tylko w tym systemie każdy człowiek jest ważny i każdemu powinno się umożliwiać rozwój, z poszanowaniem wszelkich odmienności, indywidualnej potencjalności i wynikających z nich potrzeb edukacyjnych.

Jak wynika z dotychczasowych rozważań, twórcze myślenie i aktywne działanie w szkole można rozpatrywać wieloaspektowo. Niezależnie od przyjętych punktów odniesienia oraz we wszystkich kontekstach dydaktycznych należy je ocenić bardzo pozytywnie, dlatego wybór tematu konferencji wydaje się w pełni uzasadniony.

⁵ J. Brophy, 2002: Motywowanie uczniów do nauki. Wydawnictwo Naukowe PWN.

Wykładowcy zaproszeni na tegoroczną konferencję są pracownikami różnych ośrodków akademickich. Mają pokaźny dorobek opublikowany w naukowych i popularnonaukowych czasopismach. Na temat szkolnej twórczości i aktywności napisali książki, podręczniki, monografie, skrypty. Skoro zajmują się naukowo szkolną twórczością i aktywnością, to z pewnością sami są wzorem twórczego i aktywnego sposobu życia. Zechcemy w pełni skorzystać ze spotkania z nimi, bowiem jest to doskonała okazja do wzbogacenia swojej wiedzy i doświadczenia oraz wzmocnienia twórczego potencjału, jak również podniesienia własnej aktywności.

Wyrażam nadzieję, że konferencja będzie dla wszystkich uczestników bardzo owocna. Jak co roku ponawiam prośbę o to, aby wiedzą przekazaną na wykładach, a także opisaną w konferencyjnym wydawnictwie, podzielić się z koleżankami i kolegami w Państwa szkołach. Będzie to znaczący wkład w budowanie wspólnoty dydaktycznej w naszym akademickim mieście.

Nie zajmuję się naukowo szkolną twórczością i aktywnością, ale wiem jak ważne są to zagadnienia. Twórczość zawsze kojarzyła mi się z postępem, a aktywność z jego wdrażaniem do praktyki i jest to zasada uniwersalna nie ograniczająca się tylko do szkół. Pozwolę sobie nieskromnie zauważyć, że twórcze myślenie było podstawą do napisania przed czterema laty wniosku na projekt „Praktyki pedagogiczne – kompetentnie, twórczo, przyjemnie”, który realizujemy w twórczy sposób z projektowym zespołem, współpracując z aktywnymi i twórczymi nauczycielami z osiemnastu siedleckich szkół. Dziś w twórczy i aktywny sposób wpatrujemy się w „Horyzont”, szukając w nim odpowiednich priorytetów, działań i zadań możliwych do zrealizowania w unijnej perspektywie finansowej 2014-2020. Czynimy to z nadzieją, że będzie można zrealizować kolejny wspólny projekt, podwyższający efektywność i jakość pracy naszych szkół. Unia Europejska sprzyja ludziom aktywnym i myślącym w twórczy sposób. Jest to niewątpliwie powód do optymizmu i zadowolenia.

Na zakończenie warto poruszyć jeszcze inne aspekty związane z aktywnością, dotyczące także szkoły, ale mające jednocześnie powszechne znaczenie. Aktywność jest wprost nieoceniona w profilaktyce zdrowia, jest bowiem jednym z warunków zachowania sprawności do ostatniego dnia, w wydłużającym się wciąż życiu

statystycznego człowieka. Mówi się czasami „bądź aktywny – aktywni ludzie nie mają czasu się zestarzeć!” W świetle zawodowej deontologii, znaczenie aktywności trafnie oddają słowa Ks. Prof. Józefa Tischnera - „Kopmy zawsze o te pół metra dalej, niż - jak nam się wydaje znajduje się nasz skarb”. Wybrałem je jako motto do wstępu, gdyż wyraźnie zachęca do twórczego myślenia, motywuje do podejmowania aktywności i wykonywania zadań w szerszym zakresie, niż wynika to z etatowych obowiązków. Te dwie ostatnie myśli dedykuję z wdzięcznością i przyjaźnią wszystkim uczestnikom konferencji, z uprzejmym podziękowaniem za udział w tym naukowym wydarzeniu. Mam przyjemność uczynić to w imieniu własnym, Pań pełniących funkcję koordynatorek kierunkowych oraz pracujących w biurze projektu.

Ryszard Kowalski

Żeby dzieciom chciało się chcieć - o rozwoju kreatywności, zainteresowań i pasji

Twórczość oraz kreatywność dzieci i młodzieży jest obecnie jednym z najczęściej poruszanych problemów społecznych. Oba rodzaje działalności mają bowiem odzwierciedlenie we wszystkich aspektach życia. Łączą się nie tylko z edukacją i wychowaniem, ale to właśnie w nich mają swój początek. W dzisiejszych czasach kreatywność jest najbardziej poszukiwaną przez pracodawców cechą. Jeśli pracownik jest kreatywny, ma dobre pomysły i innowacyjne sposoby na ich realizację, wyróżnia się w pracy, to ma szansę na podwyżkę, wyróżnienie, a nawet szybki awans. Podobnie dzieje się w innych dziedzinach życia.

Na temat twórczości dzieci istnieją różne poglądy. Najczęściej jednak twierdzi się, iż wszyscy rodzą się kreatywni. Możliwości twórcze tkwią w każdym człowieku, nie zawsze jednak zostają one odkryte. Rozwój potencjalnych pasji, zainteresowań czy cech twórczych zależy od sposobu wychowania, edukacji i interakcji z otoczeniem. Często możliwości twórcze gaszone są na początku edukacji szkolnej. Niekiedy zdarza się to już w pierwszych latach życia dziecka, kiedy to opiekę nad maluchami sprawują rodzice. Ważne jest to, aby nauczyć się pobudzać w dzieciach kreatywność i zainteresowania tak, by wyposażać je w atrybuty i zdolności pomocne w dalszym życiu.

Kreatywność niewątpliwie otwiera wiele dróg, ukazuje wiele możliwości, daje szansę i nadzieję. Czym jednak ona jest? E. Landau podaje,

iż „Kreatywność to postawa, która umożliwia z jednej strony odnalezienie nowych aspektów w tym, co znane i bliskie, z drugiej zaś stawanie w obliczu tego, co nowe i obce i za pomocą istniejącej już wiedzy przetworzenie go w nowe przeżycie”⁶. Mówiąc inaczej, kreatywność to umiejętność dostrzegania w rzeczach zwyczajnych, pospolitych tego, co niezwykle. To zdolność do tworzenia czegoś nowego. Umiejętność nieszablonowego myślenia i efektywnego rozwiązywania problemów i zadań.



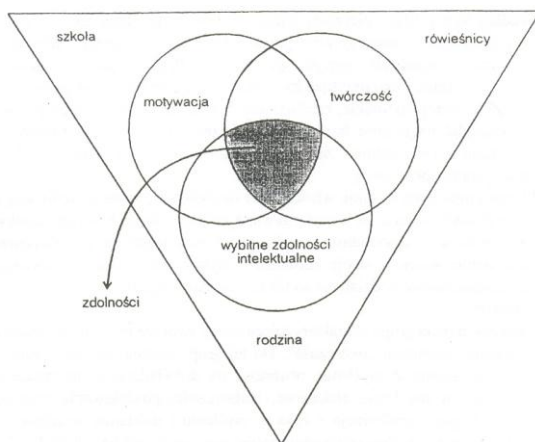
Rysunek 1. Czym jest kreatywność?

Źródło: <http://dzieciocybazar.blogspot.com/>

⁶ E. Landau, *Twoje dziecko jest zdolne*, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa 2003, s. 23,

Obok kreatywności pojawiają się również takie pojęcia jak zdolności i zainteresowania. A. Gurycka uważa, iż zainteresowania to właściwość psychiczna, która przybiera postać ukierunkowanej aktywności poznawczej o określonym natężeniu i przejawia się w wybiórczym stosunku do otaczających jednostkę zjawisk⁷. A. Kamiński wiąże zainteresowania z motywacją. Są one jakby motorem wewnętrznym powodującym „apetyt” umysłowy. Zainteresowania pobudzają inicjatywę w dziedzinie pragnień i woli oraz aktywizują postęp intelektualny⁸.

Zarówno kreatywność jak i zainteresowania wpływają na zdolności ludzkie, które są konsekwencją twórczego myślenia i działania. Zdolności same w sobie tworzone są przez szereg czynników, często niezależnych od siebie. Wieloczynnikowy model zdolności prezentuje rysunek 2.



Rysunek 2. Wieloczynnikowy model zdolności F. Mónksa

Źródło: W. Limont, *Synektyka a zdolności twórcze*, UMK. Toruń 1994,

⁷ A. Gurycka, *O systemie badań nad aktualnym stanem oraz rolą czynników warunkujących rozwój zainteresowań uczniów wyższych klas szkoły podstawowej*, (w:) A. Gurycka, *Zainteresowania uczniów. Czynniki warunkujące stan zainteresowań uczniów. Cz. II*, Warszawa 1964, s. 8-9

⁸ A. Kamiński, *Zainteresowania, zaciekawienia oraz ich konsekwencje harcerskie*, „Harcerstwo” 1959, nr 8, s.27,

Zainteresowania dziecka mogą przejawiać się w różnych formach działalności. Rozwijają się między innymi poprzez zabawę, czytanie, oglądanie filmów, środki masowego przekazu, kontakty z rówieśnikami. Dzieci uczą się zachowań obserwując i naśladowując członków własnej rodziny, innych dorosłych oraz środowisko rówieśnicze. Jeśli te wzorce są niewłaściwe, dziecko znajduje się w tzw. grupie ryzyka. Wtedy albo powieła negatywne wzorce, albo jest pasywne, nie potrafi wpływać na otaczającą je rzeczywistość i podporządkowuje się jej, ulegając naciskom otoczenia. Dlatego istotne jest włączenie dzieci i młodzieży w inicjatywy, dzięki którym mogą rozwijać się w sferze poznawczej, pobudzić swoją motywację do działania, uzyskać samodzielność, opanowując różne umiejętności, osiągnąć niezależność psychiczną od innych ludzi, znaleźć pozytywne wzorce zachowań oraz cel w życiu, uzyskać satysfakcję z tego, co robią, nawet gdy czasami spotykają ich niepowodzenia czy porażki.

Podobnie jak to jest w przypadku zdolności, także na rozwój zainteresowań wpływa szereg czynników. Można je podzielić na dwie zasadnicze grupy:

- Czynniki biogenetyczne, do których należy: wiek, płeć, zdolności i rozwój fizyczny,
- Czynniki społeczno-kulturowe, a więc: środowisko społeczne, pozycja społeczno-ekonomiczna, program i metody nauczania szkolnego⁹.

Podstawowym warunkiem rozwoju zainteresowań jest aktywność dziecka w poznawaniu świata. Credo wychowawców czyli zarówno rodziców jak i nauczycieli, którzy chcą wychowywać ludzi aktywnych i światłych, winno brzmieć: człowiek musi sam poznawać świat – my jesteśmy tylko pomocnikami i przewodnikami w tym procesie. Nasze poczynania tylko wtedy będą mieć wartość, jeśli nauczymy dziecko samodzielnie zdobywać wiedzę o świecie,

⁹ A. Gurycka, *Rozwój i kształtowanie zainteresowań*, Warszawa 1978, s. 49-54

jeżeli wyzwolimy w nim pasję poznawczą, jeżeli ukształtujemy żywą ciekawość wszystkiego oraz ukierunkujemy jego aktywność poznawczą tak, aby w jakiejś dziedzinie został specjalistą.

Doskonałymi sprzymierzeńcami szkoły w procesie kształtowania zainteresowań dziecka są rodzice uczniów. Ich działanie jest szczególnie wartościowe, gdyż może być bardziej zindywidualizowane, dostosowane do możliwości i potrzeb dziecka, a przede wszystkim prowadzone od najmłodszych lat.

Proces wychowawczy zmierzający do ukształtowania nowych zainteresowań musi tworzyć okazję do ujawnienia się, a następnie modyfikowania w pożądanym kierunku tych właśnie cech charakterystycznych dla zainteresowań. W związku z tym schemat każdego procesu zainteresowań, realizowanego w szkole, w domu czy gdzie indziej, musi zawierać następujące elementy:

1. Wyodrębnienie problemu, który odnosi się do wybranych treści kształconych zainteresowań.
2. Udzielanie dzieciom wskazówek, jak dany problem można rozwiązać; a więc uczenie techniki rozwiązywania podobnych problemów, podawanie potrzebnej literatury, informowanie, gdzie można zdobyć odpowiednie informacje.
3. Tworzenie warunków do samodzielnej pracy badawczej dziecka zgodnie z podanymi wskazówkami.
4. Otoczenie opieką wychowawczą wyników pracy dziecka, zwrócenie uwagi jego otoczenia na efekty uzyskane w samodzielnej pracy¹⁰.

Tak realizowany proces oddziaływania nauczyciel lub rodzic powtarza wielokrotnie, aż zauważy, iż zaczynają się zjawiać pierwsze sygnały nowego zainteresowania. Najważniejsze z nich są pytania dzieci, a więc samodzielne

¹⁰ A. Gurycka, *Przeciw nudzie. O aktywności*, Wydawnictwo Nasza Księgarnia, Warszawa 1977, s. 124

formułowanie problemów w celu dalszych poczynąń badawczych. Wtedy wychowawca ogranicza swoją własną aktywność w tym zakresie i pozwala, aby młodzi sami określali problemy i w ten sposób sami wytyczali sobie kierunek dalszych działań. Wychowawca ogranicza też stopniowo zakres udzielanych wskazówek, pozostawiając młodemu coraz większą swobodę w zakresie poszukiwań.

Rodzic lub nauczyciel powinien więc umieć operować problemami, pytaniami, a nie twierdzeniami i pewnikami. Musi on ograniczać swoją aktywność w zakresie podawania gotowej wiedzy na rzecz przygotowania dziecka do samodzielnego jej zdobywania, musi formalne egzekwowanie wyuczonej lub zdobytej wiedzy, czy nabytych umiejętności, zastąpić prawidłowym wzmacnianiem poczynąń badawczych dzieci i młodzieży, między innymi wytwarzając w nich potrzebę dalszych poszukiwań i prób.

Przygotowując się do pracy nad kształtowaniem nowych zainteresowań u swych dzieci, rodzice muszą podjąć się szeregu kroków badawczych. Jedną z najtrudniejszych spraw w tym procesie okazuje się być umiejętne sformułowanie treści zaprogramowanego zainteresowania dziecka, to znaczy tego zainteresowania, które rodzice świadomie zamierzają kształcić. Trzeba więc jasno określić, jakie problemy wśród innych, czy jakie fakty chcemy uczynić przedmiotem aktywności poznawczej dziecka. Budząc zainteresowania rodzice tworzą nową formę zamięlowań. Powiąże się ona mocno z innymi jej właściwościami, gdyż osobowość człowieka stanowi integralną całość.

Wybór i ukierunkowanie zainteresowań młodzieży muszą być zsynchronizowane należycie z całą rozwijającą się osobowością i służyć realizacji wielostronnych celów wychowania. Aby budzić nowe zainteresowania, trzeba problemy formułować tak, żeby wywołać w uczniu niepokój poznawczy i żeby uczeń musiał napracować się, nim je rozwiąże.

Wysuwając jakiś problem należy go tak dobrać i sformułować, żeby był on ciekawy dla dzieci, nawet tych młodszych, a również dla samego rodzica, aby odpowiedź nie była prostą reprodukcją posiadanych już informacji, żeby uniemożliwiła odpowiedź: tak – nie. Problemy - zagadki zmuszają do zastanowienia. Na ten sposób składa się rodzaj i zakres udzielanych wskazań przygotowujących dziecko do samodzielnej pracy, a następnie określenie warunków i czasu własnej pracy dziecka, mającej na celu rozwiązanie problemów początkowo wysuwanych przez rodzica. Warto w tym miejscu zwrócić uwagę, że dla kształtowania zainteresowań najkorzystniejsze jest tworzenie warunków do indywidualnej pracy dziecka¹¹.

Rodzice, którzy chcą żeby dziecko posiadało określone zainteresowania, muszą koniecznie przewidzieć czas i miejsce w rozkładzie życia domowego na realizację zainteresowań dziecka. Gdy jest to zupełnie niemożliwe na terenie domu, gdy rodzice nie czują się wystarczająco przygotowani do tego typu kontaktu z dzieckiem lub gdy nie mają na to czasu, to koniecznie powinni umożliwić dziecku korzystanie z instytucji, które mogą wziąć na siebie odpowiedzialność za kształtowanie zainteresowań.

Niezmiernie ważne jest stworzenie klimatu szacunku dla trudu dziecka. Dlatego też, gdy osiąga ono wyniki, powinniśmy się postarać o to, by nam i innym o tym opowiadało, by demonstrowało efekty swojej pracy, by zwierzało się nam z napotkanych trudności. Temu celowi służą specjalnie organizowane w szkole spotkania, konferencje, które oczywiście nie mogą przypominać odpytywania, sprawdzania pracy domowej ani klasówki. W domu ten cel mogą spełniać np. wieczorne rozmowy, domowe narady, dalekie od zwykłego kontrolującego stosunku do rodziców do pracy szkolnej młodego człowieka oraz dyskusje. Ważną rzeczą jest, aby nadawać tym zabiegom

¹¹ R. Florida, *Narodziny klasy kreatywnej*, Narodowe Centrum Kultury, Warszawa 2010, s.34.

specjalną formę, w której znajdzie wyraz autentyczne zainteresowanie rodziców problemem i poczynaniami dziecka zmierzającymi do jego rozwiązania.

Ważne jest również, aby rodzice czy też jedno z nich, zajęło się konsekwentnie sprawą kształcenia zainteresowań swoich dzieci. W tym przypadku ważną rolę będzie odgrywał model, jaki dla dziecka w zakresie realizacji własnych zainteresowań, hobby, pasji stworzą sami rodzice. Wspólne narady, wspólne poszukiwania, dzielenie się zadaniami może wytworzyć w rodzinie prawdziwe więzi nie tylko wynikające z uczucia, wzajemnych obowiązków, ale i wspólnej przyjemnej, ciekawej działalności.

Szczególnie ważną sprawą jest umiejętnie odpowiadanie na pytania dzieci i młodzieży. Jeżeli będziemy pamiętać, że pytania są najbardziej oczywistymi dowodami budzącej się aktywności, to nie będziemy się od nich niecierpliwie odżegnywać ani odpowiadać „byle zbyć”. A oto czego należy się wystrzegać udzielając odpowiedzi szczególnie ważnych:

- nie wolno traktować pytań dzieci jako głupich czy niepoważnych. Są one takie jak nasze dziecko, a ich istnienie świadczy o tym, że perspektywa rozwojowa jest dobra,
- nie wolno odpowiadać w sposób ośmieszający czy zniechęcający dziecko do dalszych pytań. Najwyżej z braku czasu można odłożyć odpowiedź na kiedy indziej,
- nie wolno odpowiadać w sposób mylący, dostarczając nieprawdziwych informacji lub ucząc nieprawidłowego myślenia,
- nie wolno ukrywać swej niewiedzy. Lepiej powiedzieć „nie wiem”, niż „to nie dla ciebie”. Na każdy poziom wieku można sformułować zrozumiałą odpowiedź. Jeżeli dziecko pyta, to znaczy, że wiedza ta jest odpowiednia do jego wieku¹².

¹² Tamże, s. 36-38

Młodych rodziców należy zachęcać do tego, by wspólnie konfrontowali pytania jakie zadają im dzieci i wspólnie szukali odpowiedzi na nie.

Wielu rodziców spotyka się ze stwierdzeniem, że rozwijanie kreatywności dziecka najlepiej rozpocząć w wieku przedszkolnym. Nie należy jednak zapominać, że kreatywność małego człowieka zaczyna się wcześniej, wraz z wypracowaniem odrębnego sposobu myślenia i rozwiązywania problemów. Każdego dnia dziecko staje przed wyzwaniami, które pozwalają mu zyskać pewność siebie i swoich opinii. Co ważne, każdy rodzic może wspomóc rozwój kreatywności swojego dziecka, wykorzystując sytuacje życia codziennego. W domu kreatywnego malucha powinno być jak najmniej gotowych zabawek. Zadaniem rodziców jest pokazanie dziecku, że bawić się można wszystkim. Zwykły garnek może pełnić rolę hełmu, a prześcieradło sukienki. Ważne jest jednak kontrolowanie poczynań kreatywnego dziecka, aby wymyślając zastosowania rzeczy codziennego użytku nie zrobiło sobie krzywdy i garnek użyty jako hełm łatwo dał się zdjąć z głowy. Wymyślanie nowych zastosowań przedmiotów to doskonały rozwój wyobraźni dla dziecka. Ważne jest by nagradzać każdy przejaw jego spontaniczności. Warto namawiać do niestandardowego rysowania, malowania czy śpiewania – np. rysowania innymi kolorami niż zwykle, czy dorysowywania swoich elementów do kolorowanki. Rysunek jest dobrym sposobem na rozwijanie kreatywności, a tym samym pogłębianie komunikacji między rodzicami a dziećmi. Należy jednak pamiętać, że sposób jego interpretacji powinien zostać przedyskutowany z psychologiem. Twórcze mogą być także zajęcia, które z pozoru wydają nam się mało kreatywne. Jedną z nich jest nudzenie się. Jak potwierdzają badania, najbardziej pomysłowe oraz kreatywne są dzieci, którym pozwala się czasem na nic nierobienie. Dziecko musi najpierw poczuć nudę, by odkryć w sobie nowe pokłady twórczości.

Rozwój kreatywności u dziecka wymaga zapewnienia możliwości działania, twórczego rozwiązywania problemów i dowiadywania się nowych rzeczy. Dziecko uczy się bowiem zapamiętywać i wykorzystywać swoją wiedzę. Dążąc do rozwinięcia kreatywności, warto mieć na uwadze następujące wskazówki:

- pozwól dziecku na podejmowanie prostych decyzji, na przykład w kwestii obiadu lub weekendowego wyjścia. W ten sposób zachęcisz je do niezależnego myślenia, które jest ważnym aspektem kreatywności,
- zadbaj o to, by telewizja nie była ulubionym medium twojego dziecka. Zachęcaj je do zabaw bez elektronicznych gadżetów,
- pilnuj, by w otoczeniu dziecka znajdowało się wiele przedmiotów pobudzających jego wyobraźnię - najlepsze są klocki, kredki i książki,
- w trakcie zabaw pokazuj dziecku, jak z pomocą wyobraźni zmienić kawałek tektury w ciekawy przedmiot, na przykład domek dla lalek lub teleskop. Chwal wszelkie przejawy kreatywności,
- zadawaj dziecku pytania szczegółowe, wymagające innej odpowiedzi niż "tak" lub "nie". Razem zastanawiajcie się, co byłoby, gdyby zwierzęta mówiły, a ludzie mieszkali na Księżycu. Zachęcaj dziecko również do znalezienia sposobu na poprawę danej sytuacji, np. "Jak możemy szybciej posprzątać pokój?"; "Jak zanieść wodę kwiatkom bez rozlewania?",
- czytaj dziecku książki - rozmawiajcie na temat uczuć bohaterów lub tego, co może wydarzyć się w kolejnym rozdziale,
- baw się z dzieckiem, wymyślajcie różne scenariusze. Nie unikaj zabaw wymagających zabrudzenia się lub zrobienia bałaganu¹³.

¹³ K.J. Szmidt, *Trening kreatywności*, Helion, Warszawa 2008, s.23-25

Aby pomóc dziecku rozwijać jego kreatywność:

1. **Nie podsuwaj gotowych rozwiązań.** Pozwól swojemu dziecku próbować nowych rzeczy, mylić się, samemu dochodzić do istoty problemu. Niech samo tworzy świat! Dając dziecku zabawkę, której jeszcze nie widziało, nie pokazuj od razu, jak ma się nią bawić. Niech samo wymyśli, co można z nią zrobić.
2. **Pozwalaj zadawać pytania i sam je zadawaj.** Stanowią one bowiem początek kreatywnego myślenia. Ich umiejętne zadawanie ułatwia znalezienie poszukiwanej odpowiedzi. Pytania są wyrazem ciekawości otaczającego nas świata lub problemu. Jeśli chcesz, aby Twoje dziecko rozwijało twórcze myślenie, zadawaj nietypowe pytania, np.: jak pachnie róża? jak dużo smaków ma sałatka warzywna? Nie należy przy tym zbywać dziecka byle czym, kiedy ono pyta. Przecież robi to, by się dowiedzieć. Jeśli nie znacie odpowiedzi na jakieś pytanie przyznajcie się do niewiedzy i sprawdźcie odpowiedź.
3. **Czytaj.** Każdy z nas wie, że obrazy podsuwane przez telewizję nie pobudzają wyobraźni. Z kolei czytane przez nas książki, jak najbardziej. To oczywiste, często jednak w nawale codziennych zajęć zapominamy o tym. Możemy jednak podczas wiosennych spacerów lub podczas drogi powrotnej z przedszkola lub szkoły spojrzeć na niebo i zgadnąć czy dana chmurka to baranek, a może niedźwiedź. Poproś swoje dziecko, aby opowiedziało Ci co najbardziej zainteresowało go na zajęciach, jakie pytania w związku z tym zadało i dlaczego?
4. **Inspiruj i nagradzaj.** Dziecko potrzebuje motywacji i wsparcia, żeby zaczęło twórczo się bawić, dlatego też nie krytykuj pomysłu dziecka chociaż wiesz, że nie jest on do końca trafny. Niech Twój skarb sam się o tym przekona i szuka kolejnych rozwiązań. Okaż zainteresowanie wobec rzeczy jakie robi. Doceniaj jego starania.

5. **Wspieraj.** Jeśli Twoje dziecko posiada niecodzienne hobby i zbiera jakieś drobiazgi, np. kapsle, kamyczki - nie krytykuj tego, nawet jeśli wydaje Ci się to zbędne. Pozwalaj na to. Chwal je również, kiedy robi coś, co sprawia mu trudność.
6. **Dbaj o rozwój wszystkich zmysłów.** Pamiętaj, aby podczas zabawy, pielęgnować i wspierać rozwój zmysłów u dziecka: wzroku, słuchu, dotyku i smaku. Spraw, aby zabawa poszerzała horyzonty Twojej pociechy¹⁴.

Zachowania dziecka, które warto wspierać:

- jeśli dziecko zbiera jakieś drobiazgi, np. kamienie, papierki, kapsle - pozwalaj na to. Nie przeszkadzaj mu zajmować się rzeczami, które w twoim mniemaniu wyglądają na nietypowe czy zbędne,
- jeżeli dziecko chce robić w domu zupełnie coś innego niż pozostałe dzieci, to bardzo dobrze. Skłonność do nietypowych zajęć świadczy o indywidualizmie,
- gdy dziecko wykazuje inicjatywę, np. w organizowaniu zabaw lub w dziecięcych konkursach, zawsze zasługuje na pochwałę. Zachęcaj je do malowania, śpiewania i nie krytykuj, gdy robi to gorzej, niż oczekujesz,
- pozwalaj dziecku rozmawiać ze starszymi, jeśli ma na to ochotę, Widocznie czuje się z nimi lepiej niż z rówieśnikami. Nie zapominaj jednak o wskazywaniu zalet zabaw z innymi dziećmi i staraj się zapewnić towarzystwo takich kolegów i koleżanek,
- na szczególną pochwałę zasługuje dziecko, które robi coś, co sprawia mu trudność. Żadne dziecko nie jest doskonałe: trudno być najlepszym

¹⁴ M. Malinowski, *Gra w klasy kreatywności – czyli, gdy możliwe staje się możliwe*, „Dyrektor Szkoły” 2010, nr 7, s. 50-52

we wszystkim. Warto tę prawdę dziecku uświadomić, ale też stwarzać mu okazje do rozwijania słabszych stron.¹⁵

Aby rodzic mógł aktywnie wspierać twórczość i kreatywność dziecka powinien wybierać zajęcia rozwijające jego osobowość i zainteresowania. Należy przy tym pamiętać, że dziecko w wieku przedszkolnym rozpiera energia. Trudno mu usiedzieć w miejscu, wciąż ma nowe pomysły i prośby. Odpowiednie zajęcia dla ruchliwego dziecka to te, które rozwijają fizycznie i psychicznie, a zarazem nie trwają zbyt długo - wyjątkowo trzyletnie „wiercipięty” potrafią zajmować się jedną rzeczą nie dłużej jak 5 minut. Dzieci spokojne i cierpliwe - do kwadransa. Pięciolatka zajmiemy już na godzinę lekcyjną. Pamiętajmy, by podczas pouczającej zabawy zadbać o wszystkie zmysły, czyli wzrok, słuch, dotyk i smak, w taki sposób, by się nie nudziły.

Zabawki, które dzieci mogą używać w domu, aby móc rozwijać swoją kreatywność¹⁶:

Plastyczne: zestawy farb (akwarele, plakatówki), plastelina, modelina, ciastolina, papier kolorowy, w tym samoprzylepny, bezpieczne, plastikowe nożyczki, kredki: zwykłe, pastelowe, świecowe, mazaki.

Muzyczne: instrumenty muzyczne, zabawkowe: małe pianina, gitary, bębny, cymbalki. Płyty z rytmiczną muzyką dla dzieci i nagranych dźwiękami przyrody.

Matematyczne (w tym wyobrażenia przestrzenne, pamięć): gry planszowe: okręty, warcaby, puzzle klocki, scrabble dla dzieci, rummikub.

¹⁵ E. Nęcka, J. Orzechowski, A. Słabosz, B. Szymura, *Trening twórczości*, GWP, Gdańsk 2004, s. 46-47

¹⁶ M. Taraszkiewicz, *Metody aktywizujące proces uczenia się, czyli jak uczyć lepiej*, Verlag Dashöfer, Warszawa 2002, s. 45.

Zabawki do edukacji ogólnej: encyklopedie i atlasy dla dzieci, serie zawierające odpowiedzi na trudne pytania z różnych dziedzin np. "Ciekawe dlaczego", "Odpowiedzi na kłopotliwe pytania zadawane przez dzieci".

Problematyka twórczości ujmowana w aspekcie czynników, które wpływają na proces tworzenia, powinna być bliska szczególnie pedagogom, a przede wszystkim dydaktykom. Warunki dydaktyczno-wychowawcze, w których rozwija się młody człowiek są wyznacznikiem intensywności oraz efektów działalności twórczej. Szkoła jest źródłem wiedzy, wartości, norm, postaw. Czy te przyswojone zachowania sprzyjają twórczości i kształcą kreatywnych uczniów? Niestety, wiele reguł panujących w szkole staje się sztywnymi rutynowymi czynnościami, gdzie dziecko jako bierny konformista staje się podobnym do reszty "grzecznym uczniem". Dzieci uczą się, że nauczyciel zadaje pytania, a oni muszą dać tę jedyną, oczekiwaną przez niego odpowiedź. W ten sposób szkoła może przyczynić się do hamowania twórczych zachowań uczniów, przeszkadzać w rozwoju elastycznego i indywidualnego myślenia, jak również ograniczać swobodę w poszukiwaniach nowych idei. Przeszkody, o których mowa, nazywane są barierami czy blokami w twórczości. Najczęściej wymienia się tutaj wady w programach szkolnych, które ograniczają zajęcia artystyczne, sportowe, techniczne. Dzieci nie mają możliwości ćwiczenia zdolności, które w nich tkwią i dlatego lekcje stają się nudne i nieciekawe. Wymagana wiedza encyklopedyczna zmusza do myślenia konwergencyjnego (zbieżnego, jednokierunkowego), nie rozbudza ciekawości poznawczej, skłania do sztywności myślenia i rutynowego przyswajania informacji. Kolejną przeszkodą jest przeciążenie percepcyjne. Polega ono na tym, że zbyt duże obciążenie, przekraczające wydolność percepcyjną ucznia blokuje indywidualizację nauczania, jest przyczyną zdenerwowania, pośpiechu, braku czasu na odpoczynek. Język szkolny jest mało kreatywny, mało w nim analogii, metafor, porównań, które sprzyjają twórczemu myśleniu.

Oryginalność, elastyczność, pomysłowość uczniów jest nierzadko mylona z niepoprawnym zachowaniem, nadpobudliwością, brakiem kultury lub chęcią zdominowania grupy. Niektórzy badacze jako jedną z blokad wymieniają sakralizację rywalizacji, która doprowadza do wyścigu uczniów w byciu najlepszym. Rywalizacja staje się wówczas zasadą oraz metodą wychowania. Uczy dominacji i zabija altruizm, wrażliwość na drugiego człowieka. Jako ostatnie przyczyny utrudniające podejmowanie zachowań twórczych wymienia się brak współpracy ze środowiskami pozaszkolnymi (muzea, galerie, domy kultury) oraz tzw. gorset wychowawczy. Kontrola wychowanków przez wychowawców realizujących szczegółowy tok pracy dydaktycznej oraz rekreacyjnej usztywnia aktywność uczniów, hamuje spontaniczną inicjatywę. Taka sytuacja często doprowadza do tego, że nauczyciele mają trudności z odróżnieniem ucznia twórczego od ucznia z problemami w uczeniu się. Aktywność twórcza młodego człowieka nie ma wówczas możliwości rozwoju. W związku z powyższym nasuwa się pytanie zasadnicze: Czy szkoła może pomóc dziecku rozwijać aktywność twórczą? Oczywiście, że tak, ale zależy to głównie od nauczyciela, który może stać się dla uczniów przykładem. Okazuje się bowiem, że nauczyciele wykazujący zainteresowanie uczniami, zaangażowani i potrafiący stworzyć odpowiednią atmosferę, w której dziecko czuje się indywidualne i wyjątkowe, osiągają bardzo dobre rezultaty w stymulowaniu ich postawy twórczej. Niezmiernie ważnym elementem jest również pomysłowość, oryginalność oraz innowacyjność nauczyciela. Wprowadzanie zmian i urozmaicanie, to czynniki rozbudzające i motywujące do pracy twórczej. Jednak istnieje jeszcze wielu nauczycieli, którzy prowadzą swoje zajęcia w sposób standardowy, a więc najczęściej nudny. Poniższy wykres prezentuje formy z jakich korzystają pedagodzy w prowadzeniu zajęć¹⁷.

¹⁷ R. Florida, *Narodziny klasy kreatywnej*, Narodowe Centrum Kultury, Warszawa 2010, s. 67-85



Wykres 1. Techniki pracy nauczyciela na zajęciach. Źródło:

<http://www.edunews.pl/badania-i-debaty/badania/1898-szkolnictwo-nie-rozwinaja-kreatywnosci>

W różnorodności metod wychowawczych można wybierać bez końca, poszukując sposobów na skuteczne oddziaływanie i kształtowanie wrażliwości młodego człowieka. Jednym ze sprawdzonych lecz niedocenianych sposobów wpływających na formowanie charakteru i rozwoju intelektualnego dziecka jest kontakt ze sztuką. Badania ostatnich lat udowodniły, że wczesny kontakt ze sztuką jest w stanie nie tylko pomóc dziecku rozwijać się harmonijnie, ale i kształtować jego osobowość, szczególnie wrażliwość, a tym samym zmienić w przyszłości jego życie.

Druga połowa XX wieku, a ściślej mówiąc ostatnie jego dziesięciolecie, przyniosły nowe spojrzenie na metody wychowania dzieci i młodzieży. Triumfować zaczęła pedagogika twórczej aktywności, możliwa wyłącznie przy czynnym współdziałaniu ucznia i pedagoga. Współczesna pedagogika

poszukuje wspólnych przestrzeni pomiędzy różnymi dziedzinami nauki i sztuki. Na wielu płaszczyznach, a szczególnie w wychowaniu najmłodszych dzieci, dużą rolę odgrywają dziedziny artystyczne. Ciekawe spostrzeżenia na temat wychowania małego dziecka mieli wielcy muzycy, a zarazem wybitni pedagodzy XX wieku – Emil Jaques-Dalcroze, Carl Orff czy Zoltan Kodaly. Ich działania zmierzały w kierunku zreformowania nauczania artystycznego, ale niektóre ich propozycje zaistniały również w szkolnictwie powszechnym. Proponowali oni metody pedagogiczne nastawione na aktywność, ekspresję twórczą i swobodę wyobraźni dziecka. Dziecko, którego wyobraźnia jest o wiele bogatsza niż wyobraźnia dorosłego, urzeczywistniając w zabawie swoje marzenia, może się znacznie szybciej uczyć. Wbrew dawnym przekonaniom, nawet bardzo skomplikowana wiedza jest przez dziecko przyswajana w sposób naturalny. Nauka przychodzi mu zazwyczaj bez trudu, jeśli nie wymaga wyrzeczeń i jest połączona z zabawą. Najlepsze efekty daje taka nauka, która idzie w parze z doświadczeniem i własnym działaniem¹⁸.

W jaki sposób nauczyciele mogą pomóc uczniom w rozwijaniu ich kreatywności? Przede wszystkim trzeba myśleć o kreatywności jak o zestawie umiejętności, których można się nauczyć, a nie jak o natchnieniu o niewiadomym pochodzeniu lub darze niebios. Taki sposób rozumienia kreatywności pozwala wspierać ucznia konkretnymi oddziaływaniami.

Praca nauczyciela na rzecz rozwijania kreatywności dzieci i młodzieży jest zadaniem niezwykle odpowiedzialnym i trudnym. Wymaga przede wszystkim przekonania, że w każdej jednostce tkwi potencjał twórczy i drzemią predyspozycje do kreatywnego myślenia i działania. Potrzebna jest duża aktywność ze strony nauczycieli, by to, co jeszcze uspięne, stało się widoczne i jak najbardziej realne. Kreatywny nauczyciel czyni wszystko, by swoich uczniów uczynić świadomymi uczestnikami procesu kształcenia i wychowania.

¹⁸ H. Radlińska, *Książka wśród ludzi*, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa 1946, s. 238

Odnacza się bogatą wyobraźnią, pomysłowością i spostrzegawczością, odchodzi od schematów utrwalonych w szkolnej rzeczywistości i gotowych wzorów postępowania w każdej sytuacji. Wie, że każde dziecko wymaga odrębnego traktowania i zindywidualizowanego podejścia. Kompetencje kreatywnego nauczyciela wykraczają poza wiedzę i umiejętności zdobyte w procesie standardowego kształcenia zawodowego. Wymagają ciągłego doskonalenia, uzupełniania i poszukiwania. Kreatywny nauczyciel to animator rozwoju intelektualnego i osobowego ucznia. Twórcze powinny być metody, które stosuje, ale on sam też musi być kreatywny. Wiąże się z tym także prowadzenie lekcji, aby była ciekawa, absorbująca i uczyła twórczo myśleć, aby uczniowie mogli znaleźć w niej coś, co je zacieka. Ważne jest zatem, aby nauczyciel w pełni akceptował ucznia i jego indywidualność. By sprostać tym trudnym zadaniom musi on dobrze poznać swoich uczniów, ich zdolności, powinien starać się zrozumieć ich styl myślenia, nie negować go. Jest to bardzo trudne zadanie i wymaga nauczycielskiej pasji.

Co jednak konkretnie można zrobić, by pomóc uczniom w rozwijaniu ich kreatywności? Oto kilka praktycznych wskazówek:

1. Niech kreatywność będzie jednym z celów edukacji! Stwórz zajęcia, podczas których ceni się kreatywność. Możesz na specjalnej tablicy wieszać twórcze efekty prac uczniów np. różne sposoby rozwiązania praktycznego problemu, kreatywne rozwiązania prawdziwych istniejących w świecie problemów.
2. Wyznacz przestrzeń dla kreatywności. Podczas niektórych lekcji możesz stworzyć specjalny stół do twórczych dyskusji, scenę do odgrywania pewnych tematów w formie dramy, kolorowy obszar na podłodze, na którym można, a nawet trzeba łamać schematy etc.
3. Włącz się lub stwórz samodzielnie program, który ma na celu rozwój umiejętności twórczego myślenia! Tego typu programy (np. Odyseja

umysłu, EXPLORY) pozwalają młodym ludziom z całej Polski (a nawet świata!) spotykać się i współzawodniczyć w twórczym szukaniu rozwiązań.

4. Postaraj się zaangażować emocje uczniów. Badania pokazują, że najbardziej motywujące do rozwoju twórczości są sytuacje pobudzające emocje ucznia. Zastanów się, jakie są ważne tematy dla twojej lokalnej społeczności np. Jak skutecznie pomóc ludziom starszym i samotnym? Jak odrestaurować jedną ścianę szkoły, by stworzyć miejsce atrakcyjne i praktyczne? etc.
5. Użyj zweryfikowanych naukowo i stosowanych na całym świecie modeli twórczego myślenia przy rozwiązywaniu problemów np. model Osborne-Parnes'a. Tego typu modele mają bardzo ścisłą strukturę, a jednocześnie zachęcają do swobodnego myślenia.
6. Podczas dyskusji grupowych doceniaj kreatywnych uczniów. Osoby twórcze często odchodzą od tematu, tworzą dygresję, zadają pozornie mało związane z głównym zagadnieniem pytania. Zapisz pytania zadawane przez uczniów, pokazując w ten sposób, że je doceniasz. Znajdź czas, by nad nimi się pochylić i spróbować na nie odpowiedzieć.
7. Zastanów się, na ile zadania, które proponujesz uczniom wymagają dwóch typów myślenia niezbędnych w twórczości. Ważne, by zachować odpowiedni balans pomiędzy wymyślaniem wielu potencjalnych odpowiedzi na zadany problem, z wykorzystaniem swobodnych skojarzeń i odległych połączeń, a logicznym analizowaniem i wyborem najlepszego rozwiązania.
8. Stwórz zasadę swobody w ekspresji poglądów. Uczniowie powinni czuć się bezpiecznie, aby mieć odwagę wyrażać swoje często różnorodne i wykluczające się opinie. Bądź otwarty na współistnienie różnorodności.

9. Miej w sobie otwartość na błędy. Nie popełnia błędów tylko ten, kto się nie uczy. Jeśli uczniowie mają się wiele nauczyć powinni dostać okazję do popełnienia błędów i wyciągnięcia z nich konstruktywnych wniosków.
10. Przeznacz czas na zadawanie pytań i swobodną eksplorację. Podczas niektórych lekcji wyznacz specjalny czas na tzw. burzę pytań, podczas której uczniowie będą mieli okazję rozwinąć swoją ciekawość i zdolność do podważania status quo.
11. Daj uczniom przestrzeń do samodzielnego myślenia. Pozwól im wziąć odpowiedzialność za swój proces nauki. Podaj im jasno sformułowany cel i daj dostęp do źródeł. Będziesz zaskoczony jak świetnie potrafią zrealizować wyznaczone im zadania!
12. Znajdź sposoby, aby połączyć ze sobą różne przedmioty. Twórczość często pojawia się na styku różnych dziedzin poprzez odległe kojarzenie faktów. Zastanów się, czy nie da się połączyć ze sobą np. muzyki i matematyki, plastyki i historii, tańca i geografii etc.
13. Bądź modelem twórczej postawy. Pokaż uczniom swoją otwartość na to, co nowe i nieznanne.
14. Czerp z istniejących zasobów. Wiele już napisano na temat wspierania i wspomagania twórczości w szkole. Poszukaj informacji w Internecie, znajdź książki, które dotyczą tego tematu, włącz się do programu wspomagającego twórczość w szkole¹⁹.

Oto kilka ćwiczeń pomagających rozwijać kreatywność dzieci na zajęciach szkolnych:

1. **Ćwiczenia plastyczne** - grupa otrzymuje kartki z narysowanymi na nich różnymi elementami (mogą to być figury geometryczne, linie, fale itp.)
Zadaniem uczestników jest uzupełnienie rysunku. Nie powinno się

¹⁹ B. Kubiczek, *Metody aktywizujące: jak nauczyć uczniów uczenia się?*, Wydawnictwo Nowik, Opole 2007, s. 167

podawać bardziej szczegółowych instrukcji. Niech uczestnicy puszcza wodze fantazji i narysują co tylko im przyjdzie do głowy. Następnie interpretujemy rysunki. Im więcej części na rysunku wykracza poza początkowy element tym większą kreatywnością odznacza się dana osoba. Nie powinno się dawać szczegółowych instrukcji, by każdy wykazał swoją naturalną kreatywność.

2. **Zastosowanie przedmiotów** - wybieramy dowolny przedmiot z dnia codziennego (może to być szklanka, długopis, grzebień, czy kartka) i wyszukujemy niecodzienne zastosowanie dla tego przedmiotu. Dobrze jest zrobić dwie lub trzy rundy, bo z każdą kolejną robi się trudniej i trzeba coraz bardziej wysilić wyobraźnię. Zastosowania nie mogą się powtarzać.
3. **Rzeźby z ciał** - uczestnicy mają za zadanie stworzyć z siebie, ze swoich ciał rzeźbę. Może to być istniejąca (np. pomnik Chopina) albo wymyślona. Druga grupa ma odgadnąć co to jest za rzeźba. Zadania zleca prowadzący. Inną odmianą jest tworzenie z ciał maszyn. Również mogą być istniejące (np. ksero) lub wymyślone (maszyna do rozśmieszania). Jedynym warunkiem jest bliskość uczestników ćwiczeń, ponieważ trzeba czasem stanąć blisko siebie lub wziąć się za rękę.
4. **Bajka** - uczestnicy wymyślają bajkę, której każde słowo zaczyna się na taką samą literę. (Bardzo Biedna Babcia Bujala Bujaczkę Będącą Barankiem itd.). Nie jest to łatwe zadanie, ale bardzo zabawne. Im dłuższa bajka tym trudniej i śmieszniej. Inną modyfikacją ćwiczenia może być bajka na same rzeczowniki, czasowniki, z jakimś przymiotnikiem w każdym zdaniu i inne, według wyobraźni uczestników i prowadzącego.
5. **Mapa** - edukacja z wyobraźnią. Ciekawą metodą stosowaną w socjometrii i integracji zespołu jest mapa, która ma wiele wariantów. Może się ona znakomicie sprawdzić w różnych edukacyjnych sytuacjach

– mapy miejsc, uczuć, potrzeb, profesji, zawodowych doświadczeń, zainteresowań, marzeń. Można ją wykorzystać w trakcie zajęć twórczych, rozwijających kreatywność. Sami stajemy się mapą, wchodzimy w konkretną rolę, tworzymy jej kształt. To coś zupełnie innego, niż schematyczne działanie edukacyjne, pobudzające wyobraźnię. W zależności od ustalonego kryterium uczestnicy zajęć tworzą przestrzenie, które pokazują cechy wspólne i odmienne dla poszczególnych osób²⁰.

6. **Co można zrobić z ...?** - znajdujemy jak największą ilość różnych zastosowań (także bardzo nietypowych) dla przedmiotów np.: kubek, gazeta, cegła, druciany wieszak, spinacz biurowy, ołówek, trociny (w nieograniczonych ilościach), puszka po zielonym groszku, przestarzała książka w sztywnej oprawie. Zastosowania mogą być ciekawe np. kubkiem wycinamy ciasto na pierogi, odrysowujemy owale itp.
7. **Słowa ze słowa** - ze słowa np. PARASOL należy utworzyć z jak największej słów, za każdym razem używając tylko takich liter, które w nim występują.
8. **Śmieszne rymy** - rymujemy krótkie zdania, zaznaczamy, że mają one być pozbawione sensu. Podajemy zdanie, akcentując szczególnie jakiś wyraz, do którego trzeba dobrać rym, a uczestnicy znajdują śmieszny ciąg dalszy np. siedziała kawka na **dachu** – nie umiała latać najadła się **strachu**.
9. **List z wakacji** - uczestnicy dzielą się na grupy. Podajemy/zapisujemy 10 dowolnych słów, mało związanych z tematem np. pudełko, węgiel, grabie, żaba, oczy, krokodyl, cegła, drut, dentysta, szalik. Zadaniem każdej grupy jest napisanie listu z wakacji do rodziców (kolegi, cioci) wplatając w tekst wszystkie podane wyrazy²¹.

²⁰ M Schejbal. *W poszukiwaniu kreatywności*. Bielskie Stowarzyszenie Artystyczne Teatr Grodzki, Bielsko-Biała 2010, s. 267

²¹ <http://mamdziecko.interia.pl/wychowanie/news-cwiczenia-sluzace-rozwijan>

10. Metoda 6 myślowych kapeluszy - stosowana jest w procesie rozwiązywania problemów w sposób twórczy. Uczy ukierunkowywania myślenia tak, aby był to proces świadomy, całkowicie przez nas kontrolowany. Zasadniczą trudnością występującą podczas myślenia jest bałagan. Próbujemy robić zbyt wiele rzeczy na raz. Technika ta pozwala uporządkować myślenie w taki sposób, który umożliwia osobie zajęcie się w danym momencie jednym aspektem zagadnienia (zamiast zajmować się jednocześnie emocjami, logiką, informacją, nadzieją i tworzeniem - można zająć się każdym aspektem oddzielnie). Poza tym uczy ona skutecznego porozumiewania się w różnych sytuacjach, prezentacji własnego punktu widzenia, efektywnego współdziałania w zespole i pracy w grupie²².

Bardzo ważne, zarówno w pracy nauczycieli jak i rodziców, jest motywowanie dzieci do nauki szkolnej i kreatywności. Nie jest to jednak zadanie proste. Wymaga zaangażowania i konsekwencji w działaniu. Jak zatem uczynić to prawidłowo?

Motywacja – jest procesem regulacyjnym, który steruje zachowaniem tak, aby doprowadziło ono do określonego efektu (celu), wzbudza energię do działania i ukierunkowuje ją na cel. Motywacja organizuje pojedyncze reakcje w zintegrowany wzorzec oraz podtrzymuje aktywność podmiotu dopóki nie zostaną zmienione warunki, które ją zapoczątkował. Siła motywacji zależy od atrakcyjności celu oraz od przekonania o możliwości jego osiągnięcia. Warunkiem uruchomienia procesu motywacyjnego jest istnienie napięcia motywacyjnego oraz szczególnym uwrażliwieniem człowieka na bodźce mające zdolność redukcji tego napięcia²³.

Według teorii Masłowa, w każdym z nas tkwi pozytywne dążenie do rozwoju, do zaspokajania naszych rozmaitych potrzeb. Potrzeby człowieka

²² <http://www.przedszkolenr3.keed.pl/index.php/artkuy/208-q6-mylowych-kapeluszy>

²³ Nowa encyklopedia powszechna, tom 4, PWN, Warszawa 1996, s. 453.

tworzą pewną stałą hierarchię, decydującą o kolejności ich zaspokajania. Potrzeby zajmujące wyższą pozycję w hierarchii aktualizują się dopiero, gdy zostają zaspokojone potrzeby „niższego szczebla” (bardziej elementarne)²⁴.

M. V. Covington porównuje naukę do gry opierającej się na skomplikowanych regułach, które określają, w jaki sposób są rozdzielane nagrody. Wyróżnia dwa typy motywacji: wyścig umiejętności oraz grę równych szans. Wyścig umiejętności – to motywacja niekoniecznie do nauki, ale do konkurowania z innymi po to, by podtrzymać reputację dziecka zdolnego, posiadającego wysokie umiejętności lub motywacja mająca za podstawę strach, że innym pójdzie lepiej. Tego rodzaju motywacje, zdaniem autora, wpływają destrukcyjnie na dziecko, gdyż odciągają go od prawdziwych sukcesów, niwelują chęć podejmowania prób i sprzyjają krzywdzącemu porównywaniu z innymi.

M. V. Covington proponuje pozytywny rodzaj motywacji do uczenia się – grę równych szans. Istnieje pięć reguł równości, które sprzyjają osiągnięciu przez dziecko doskonałych wyników:²⁵

- zapewnienie równego dostępu do nagród,
- nagradzanie osiągnięć i ciekawości,
- doceniania wielu różnych umiejętności,
- oferowanie alternatywnych motywacji,
- proponowanie zadań angażujących dziecko do pracy.

Charakterystyka poszczególnych reguł

Zapewnienie równego dostępu do nagród

Równość oznacza zapewnienie wszystkim dzieciom, czy to w domu czy szkole, możliwości wykazania się. Dzieci powinny być nagradzane w zależności od tego, czy ich praca spełniała standardy doskonałości ustalone przez rodzica czy

²⁴ A. H. Maslow, *Motywacja i osobowość*, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa 1990.

²⁵ M. V. Covington, *Motywacja do nauki*, GWP, Gdańsk 2004, s. 338.

nauczyciela, a nie na podstawie tego, czy poszło im lepiej, czy gorzej niż innym.

Nagradzanie osiągnięć i ciekawości

Równość oznacza znalezienie wspólnego mianownika dla przyczyn podejmowania przez młodego człowieka trudu nauki. Dziecko jest nagradzane za wytrwałość w działaniu, jakość wysiłku włożonego w pracę oraz postępy, jakie osiągnęło. W grze równych szans motywacja wzmacnia chęć, by uczyć się więcej, poprawiać się zdobywać nowe doświadczenia. Powody te mają charakter wewnętrzny, to znaczy, że nagrodą jest samo działanie, np. zaspokojenie własnej ciekawości. Podobnie jest z przewyciężaniem przeciwności – sprostanie wyzwaniu wywołuje uczucie dumy, a satysfakcja z własnych osiągnięć jest nagrodą, która podtrzymuje chęć do nauki.

Docenianie wielu różnych umiejętności

Równość oznacza takie zorganizowanie procesu uczenia się czy to w szkole czy w domu, aby dziecko mogło dokładać wszelkich starań i było oceniane na podstawie swoich mocnych stron i tego, co potrafi zrobić dobrze.

W takich okolicznościach nagradzane jest wyrażanie własnych zdolności i umiejętności np. zilustrowanie jakiejś koncepcji za pomocą pantomimy (zdolności ruchowe i kinestetyczne), diagramu (zdolności wizualne), linii czasu (zdolności przestrzenne). Zachęcając dziecko do jak największej liczby wykorzystania swoich zdolności, wzmacniamy w nim chęć do nauki na przynajmniej trzy sposoby: dajemy możliwość stosowania alternatywnych form ekspresji własnych myśli, wzmacniamy jego mocne strony, dostarczamy mu narzędzi do odkrywania swoich ukrytych talentów.

Oferowanie alternatywnych motywacji

Równość to także oferowanie różnych motywacji do uczenia się, z których wszystkie mają dla dziecka jednakową wartość. Dzieci przykładają różną wagę do poszczególnych motywacji, muszą więc one mieć konkretny sens dla danego

dziecka, aby okazały się efektywne. Niektórym zależy na akceptacji społecznej, inni cenią nagrody materialne lub przywileje, np. czas wolny, przy komputerze. Równość motywacji oznacza więc dostosowanie nagród do potrzeb konkretnych dzieci.

Proponowanie zadań angażujących uczestników

Równość wiąże się także z proponowaniem zadań angażujących wszystkich domowników. Wywołują one zainteresowanie dziecka bez względu na nagrodę jaką może otrzymać za swoją pracę. Zadania takie muszą być nowatorskie, czyli stymulujące młodego człowieka do myślenia w odmienny sposób i tworzenia wyimaginowanych światów; angażujące, czyli odpowiadające osobistym zainteresowaniom dziecka; muszą przemawiać do niego, mieć dla niego jakieś znaczenie – ważne z osobistych powodów lub pod względem społecznym²⁶.

Rola i atrakcyjność szkoły powinna wiązać się z nadzieją, że to właśnie tu znajduje się prawdziwa wspólnota łącząca uczniów i rodziców z nauczycielami – świadectwo żywej rodziny. Szkoła winna stanowić jedność mistrzów i uczniów, opartą na wspólnym przeżywaniu misterium tworzenia osobowości młodego człowieka, jego kreatywności i dojrzałego promowania samego siebie. Młodzież z takiej placówki wie, że relacja nauczyciel - uczeń to partnerstwo dwóch podmiotów. Wie także, że nauczyciel to prawdziwy przyjaciel – wymagający, sprawiedliwy, oddany sprawie i uczniowi, w którego umiejętności wierzy. Uczeń powinien odczuwać, że uczący go człowiek jest mentorem jego dzieła a w konsekwencji sukcesu. Natomiast mistrz w takiej szkole zdaje sobie sprawę, że przekazywanie tajników edukacji, a przede wszystkim umiejętności interpretacji nabywanej wiedzy i poszukiwania własnej kreatywności w docieraniu do ucznia, to trudny zawód przy wykonywaniu, którego bierze się na swoje barki bagaż odpowiedzialności za swoich

²⁶ M. V. Covington, Motywacja do nauki, GWP, Gdańsk 2004, s. 342

podopiecznych, ich wychowanie oraz najtrudniejsze, naukę wrażliwości na wszystko, co ofiarowuje ludzka egzystencja i natura. Dobrze, kiedy obie strony o tym wszystkim wiedzą. Dobrze, kiedy mają przyjemność w tym, co robią. Czy to nauka, czy praca, realizowane nie tylko z obowiązku, dają olbrzymi potencjał zadowolenia z życia i spełniania się jako człowieka, to natomiast jest jak „woda na młyn”, pobudza i pogłębia marzenia oraz ambicję. Tacy uczniowie, ale i nauczyciele potrafią jeszcze wytrwać i lepiej dążyć do osiągnięcia pułapu swoich możliwości. Bo czy nie najważniejsze dla każdego jest: odnaleźć własną drogę życia i pasję, która nada mu sens? Ale niestety nie każdy opiekun czy nauczyciel zainteresowany jest odkrywaniem, a później rozwijaniem aspiracji i możliwości edukacyjnych swojego ucznia. Chodzi tu o różne przyczyny tego zjawiska. Niekiedy zwykle wygodnictwo jest przeszkodą. Innym razem szeroki wachlarz zainteresowań dziecka, a co za tym idzie jego nieposkromiony apetyt na informację. Jeszcze, kiedy indziej przeszkadza apatia i egocentryzm ludzi, którzy mogliby pomóc, ale zwyczajnie nie chcą. Na szczęście, coraz większa rzesza nauczycieli i opiekunów rozumie, że promocja i dbałość o rozwój oraz kreatywność młodych jest niezbędna dla indywidualnego rozwoju jednostki, ale i środowiska, społeczeństwa, w kręgu którego opisywany podmiot działa²⁷.

M. Harmin w swojej książce „Duch klasy. Jak motywować uczniów do nauki?” podaje metody nauczania, które pomagają w sposób naturalny włączyć uczniów w proces uczenia się, przy jednoczesnym eliminowaniu zmuszania do nauki. Metody te mobilizują uczniów do wysiłku i równocześnie sprzyjają rozwijaniu ich możliwości. Uczniowie stają się bardziej dojrzałi i odpowiedzialni za siebie.

Najważniejsza w klasie jest atmosfera, czyli „duch klasy”, który objawia się w uczniach poczuciem własnej wartości, zaangażowaniem w proces uczenia

²⁷ Bąbel P., Wiśniak M., *Jak uczyć, żeby nauczyć*, WSiP, Warszawa 2008, s. 54-57

się, samodzielnością, umiejętnością współpracy oraz świadomym uczeniem się.

Metody te:

- pozwalają na zwiększenie tempa pracy zarówno uczniom zdolnym, jaki i słabszym,
- sprzyjają kształceniu w uczniach samodzielności i odpowiedzialności,
- ograniczają niepożądane zachowania dzieci,
- zwiększają w uczniach chęć do nauki,
- pozwalają na czerpanie satysfakcji z uczenia się poprzez wewnętrzne zadowolenie, a nie dzięki nagrodom zewnętrznym²⁸.

Obecnie coraz więcej dzieci ma trudności ze skupieniem uwagi, dlatego trzeba tworzyć atmosferę sprzyjającą nauce, aby ćwiczyć koncentrację uczniów. Lekcje mobilizujące do dużego zaangażowania zmuszają ich do aktywnego udziału. Można to osiągnąć za pomocą jednej z czterech podstawowych metod²⁹:

- układ lekcji mobilizujący do pracy – zajęcia przebiegają płynnie, uczniowie są zainteresowani i zaangażowani; celem jest wciągnięcie uczniów w proces uczenia się w naturalny sposób, bez stosowania nagród i kar,
- szybkie tempo – tempo pracy jest tak szybkie, by wszyscy uczniowie byli aktywnie zaangażowani w lekcje; celem jest niedopuszczenie do rozproszenia uwagi uczniów,
- nauczanie warstwami, a nie porcjami – spiralny układ materiału – nauczyciel wyjaśnia zagadnienia stopniowo, powracając do nich przy okazji kolejnych tematów; celem jest zmniejszenie presji, związanej z koniecznością natychmiastowego opanowania całego zagadnienia i umożliwienie uczniom uczenia się w tempie najbardziej odpowiednim dla każdego,

²⁸ M. Harmin, *Duch klasy. Jak motywować uczniów do nauki?*, CEO, Warszawa 2005, s. 234

²⁹ K.J. Szmidt, *ABC kreatywności*, Difin, Warszawa 2010, s.65

- różnorodność kontrolowana – lekcja jest urozmaicona na tyle, by uczniowie byli nieustannie zaangażowani, ale jednocześnie nie narusza ich poczucia bezpieczeństwa i zaspokaja potrzebę przewidywania zdarzeń; celem jest urozmaicenie lekcji, nie prowadzące do zamieszania i niepokoju.

Wiele dzieci boi się, że nie sprosta oczekiwaniom nauczyciela czy rodzica i nie wierzy, że kiedykolwiek będzie w stanie opanować materiał. Metody, które pomogą w nabraniu pewności siebie i przekonaniu, że potrafią się uczyć:

- sentencje – zdania przypominające o ważnych prawdach, dotyczących uczenia się i życia,
- amortyzowanie – pytania lub stwierdzenia wzmacniające sentencje, mające na celu zmniejszenie niepokoju dziecka i zachęcenie go do pełniejszego udziału w procesie uczenia się.

Metody służące wspieraniu i zachęcaniu dziecka do pracy:

- komunikat „doceniam to” – stwierdzenie, co rzeczywiście w uczniu doceniamy,
- komunikat „jestem z tobą” – wyrażenie empatii lub zrozumienia,
- uwaga bez pochwały – poświęcenie dziecku uwagi, bez oferowania nagrody,
- pochwały i nagrody – wygłaszanie komentarzy, które mają na celu wzbudzenie w dziecku poczucia własnej wartości, aktywności, samodzielności, chęci do współdziałania w grupie, świadomej, poszukującej postawy,
- prawdziwy zachwyty – spontaniczne wyrażanie zachwyty dzieckiem³⁰.

³⁰ M. Harmin, *Duch klasy. Jak motywować uczniów do nauki?*, CEO, Warszawa 2005, s. 246

Metody, które mobilizują uczniów do pracy³¹:

- nauka jako wyzwanie – przedstawienie zadania szkolnego jako wyzwania, a nie jako obowiązku czy ciężaru,
- inspirujące stwierdzenia – stwierdzenia mobilizujące dziecko do intensywniejszej pracy,
- wysokie oczekiwania – wytrwałe oczekiwania, że dziecko będzie sobie radzić, nawet jeśli jeszcze nic na to nie wskazuje,
- mobilizowanie – wezwania, które wyzwalaają w dziecku poczucie własnej wartości, pobudzają zainteresowanie, samodzielność, świadomość i angażują do współpracy.

Proces motywowania dziecka do nauki nabiera szczególnego znaczenia w chwili, kiedy rozpoczyna ono edukację przedszkolną. Oto kilka propozycji dla rodziców, które mogą pomóc w przygotowaniu dziecka do zajęć w przedszkolu³²:

- ustalamy dziecku regularny tryb życia oraz rytm dnia,
- uczymy je samodzielności w ubieraniu, jedzeniu, zaspokajaniu potrzeb fizjologicznych, korzystaniu z przyborów,
- szukamy mu towarzystwa znajomych rówieśników,
- przygotowujemy dziecko do podejmowania różnych zadań związanych ze współżyciem w grupie rówieśniczej,
- tworzymy jak najwięcej okazji do spotkań z osobami spoza najbliższej rodziny,
- odwiedzamy wraz z dzieckiem przedszkole,
- zabieramy je na zakupy i wspólnie wybieramy to, co będzie mu potrzebne w przedszkolu,

³¹ R. Florida, *Narodziny klasy kreatywnej*, Narodowe Centrum Kultury, Warszawa 2010, s. 54.

³² B. Kubiczek, *Metody aktywizujące: jak nauczyć uczniów uczenia się?*, Nowik, Opole 2007, s.64.

- rozmawiamy z dzieckiem, odpowiadamy na pytania dotyczące przedszkola, rozwiewamy jego lęki i obawy (nie straszymy przedszkolem!).

Bibliografia

1. Bąbel P., Wiśniak M., 2008: Jak uczyć, żeby nauczyć. WSiP, Warszawa.
2. Covington M. V., 2004: Motywacja do nauki. GWP, Gdańsk.
3. Florida R., 2010: Narodziny klasy kreatywnej. Narodowe Centrum Kultury, Warszawa.
4. Gurycka A., 1964: O systemie badań nad aktualnym stanem oraz rolą czynników warunkujących rozwój zainteresowań uczniów wyższych klas szkoły podstawowej, (w:) Gurycka A., Zainteresowania uczniów. Czynniki warunkujące stan zainteresowań uczniów. Cz. II, Warszawa.
5. Gurycka A., 1977: Przeciw nudzie. O aktywności, Wydawnictwo Nasza Księgarnia, Warszawa.
6. Gurycka A., 1978: Rozwój i kształtowanie zainteresowań, Warszawa.
7. Harmin M., 2005: Duch klasy. Jak motywować uczniów do nauki? CEO, Warszawa.
8. Kamiński A., 1959: Zainteresowania, zaciekawienia oraz ich konsekwencje harcerskie. Harcerstwo, nr 8.
9. Kubiczek B., 2007: Metody aktywizujące: jak nauczyć uczniów uczenia się?, Wydawnictwo Nowik, Opole.
10. Landau E., 2003: Twoje dziecko jest zdolne. Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa.
11. Malinowski M., 2010: Gra w klasy kreatywności – czyli, gdy możliwe staje się możliwe. Dyrektor Szkoły, nr 7.

12. Maslow A.H. 1990: Motywacja i osobowość, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa.
13. Nęcka E., Orzechowski J., Słabosz A., Szymura B., 2004: Trening twórczości. GWP, Gdańsk.
14. Nowa encyklopedia powszechna, tom 4, PWN, Warszawa 1996.
15. Schejbal M., 2010: W poszukiwaniu kreatywności. Bielskie Stowarzyszenie Artystyczne Teatr Grodzki, Bielsko-Biała.
16. Szmidt K.J., 2008: Trening kreatywności. Helion, Warszawa.
17. Szmidt K.J., 2010: ABC kreatywności. Difin, Warszawa.
18. Taraszkiewicz M., 2002: Metody aktywizujące proces uczenia się, czyli jak uczyć lepiej. Verlag Dashöfer, Warszawa.
19. Radlińska H., 1946: Książka wśród ludzi. Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa.
20. <http://mamdziecko.interia.pl/wychowanie/news-cwiczenia-sluzace-rozwijaniu>
21. <http://www.przedszkolenr3.keed.pl/index.php/artykuy/208-q6-mylowych-kapeluszy>

dr Marta Galewska-Kustra

Zakład Psychopedagogiki Kreatywności

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Stymulowanie rozwoju twórczości uczniów w środowisku szkolnym: potrzeby, możliwości, ograniczenia

Potrzeby

Zdaniem Prezesa Polskiej Akademii Nauk, Profesora Michała Kleibera, jesteśmy „skazani na twórczość” (2008), co wynika przede wszystkim z uwarunkowań współczesnej rzeczywistości: jej dynamizmu, ciągłych zmian, nieprzewidywalności. Potrzeba kreatywności jest wyraźnie dostrzegana także przez Radę Unii Europejskiej: wzrost kreatywności i innowacyjności na wszystkich poziomach kształcenia stanowią zasadnicze cele ramowej współpracy europejskiej w dziedzinie kształcenia i szkolenia (ET 2020). Wprawdzie, jak zauważa Edwin Bendyk (2010), sama kreatywność jednostek nie przekłada się na innowacyjność na poziomie kraju czy regionu (stan taki wymaga wielu innych czynników o charakterze systemowym, tak jak złożonym, społecznym – systemowym właśnie - jest zjawisko twórczości), ale potencjał jednostki staje się zasobem niezbędnym.

Znaczenie rozwoju dyspozycji twórczych oraz uzdolnień, jako istotnych celów procesu kształcenia, dostrzegane jest w ważnych dokumentach oświatowych, począwszy od podstawy programowej wychowania przedszkolnego, która głosi, iż jednym z celów owego etapu kształcenia jest „wspomaganie dzieci w rozwoju uzdolnień oraz kształtowanie czynności intelektualnych potrzebnych im w codziennych sytuacjach i w dalszej

edukacji.”³³ Kształcenie ogólne w szkole podstawowej obejmuje, w myśl podstawy programowej, rozwijanie kreatywności i ciekawości poznawczej. W podstawie dla edukacji wczesnoszkolnej natomiast, odnajdujemy zapisy dotyczące rozwoju predyspozycji i zdolności poznawczych dzieci, a także założenie, iż każde dziecko jest uzdolnione, zaś zadaniem nauczyciela jest owe uzdolnienia odkrywać i stymulować ich rozwój.³⁴ Zapisy takie pozwalają więc oczekiwać, że zdolności, w tym także zdolności twórcze dzieci i młodzieży, stanowią istotny cel edukacji szkolnej. Z drugiej strony, przykładem niewielkiego znaczenia twórczego myślenia ucznia w procesie kształcenia mogą być np. wymagania i kryteria oceny wykorzystywane w trakcie jednego z najważniejszych egzaminów zewnętrznych - egzaminu maturalnego, w tym z języka polskiego (w przypadku tego przedmiotu oryginalność przemyśleń i wypowiedzi ucznia wydawałaby się ważnym elementem). Odwołując się do kryteriów oceny przyjmowanych w roku 2005, Dorota Turska (2006, 2009) wskazuje, że dodatkowe punkty z egzaminu maturalnego z języka polskiego, które może uzyskać maturzysta za oryginalność przygotowanego tekstu, to zaledwie 8% całości możliwych do uzyskania przez niego punktów (Turska, 2009, s. 340). W przypadku kryteriów przyjętych wobec tego przedmiotu na rok 2014/2015, zarówno w stosunku do egzaminu ustnego jak i pisemnego, także nie znajdziemy tych, które związane byłyby z oryginalnością, pomysłowością uczniowskiej wypowiedzi czy pracy pisemnej (Informator o egzaminie maturalnym z języka polskiego od roku szkolnego 2014/2015, 2013). Słuszne zatem zdaje się być pytanie postawione przez Dorotę Turską w trakcie jednej z konferencji: czy odpowiedzialny nauczyciel będzie kształcił do twórczości? A może przeznaczy czas na działania i treści edukacyjne, które mają wprost związek z egzaminem

³³ http://reformaprogramowa.men.gov.pl/images/Podstawa_programowa/men_tom_1.pdf, s. 17, data przejrzania 20.08.2011

³⁴ Tamże.

maturalnym, skoro staje się on najważniejszym celem edukacji w szkole średniej? Czy odpowiedzialny nauczyciel poświęci dużo czasu na twórcze rozwiązywanie problemów, uzna rozwój zdolności twórczych za istotny cel prowadzonych przez siebie działań edukacyjnych? A może raczej, w obliczu tak rozumianych celów edukacji, gdzie twórczość nie stanowi istotnego elementu, rozwój zdolności twórczych musi zostać zepchnięty do obszaru edukacji pozaformalnej?

Można zadać także inne pytanie: czy szkoła w ogóle jest miejscem, które powinno kształcić do twórczości, rozwijać kompetencje twórcze? Czy twórczość ucznia w szkole jest rzeczywiście tak ważna, jak życzyliby sobie tego pedagodzy twórczości? A może szkoła jest przede wszystkim miejscem przekazywania podstawowej wiedzy, kształceniem podstawowych kompetencji, umiejętności? Odpowiedź na te pytania może być różna, z pewnością zależy ona między innymi od tego, jakie kompetencje uznajemy za kluczowe, jaką wiedzę za znaczącą i rzeczywiście ważną. W takich rozważaniach jesteśmy także o krok od pytań najważniejszych: o cel i znaczenie kształcenia w ogóle, o sens kształcenia formalnego, o sens kształcenia szkolnego.

Celem niniejszego tekstu nie jest podejmowanie tej rangi rozważań. Wypada jednak wyraźnie zaznaczyć, że u podstaw prezentowanych tu ustaleń leży przekonanie o wartości działania twórczego w życiu człowieka. Po drugie, przekonanie – podzielane przez pedagogów twórczości – o kompetencjach twórczych jako poddających się wpływowi edukacyjnemu. I w końcu przeświadczenie, że szkoła jest jednym z najważniejszych miejsc rozwoju, a skoro tak - także rozwoju potencjału twórczego. Warto przytoczyć w tym miejscu słowa Teresy Gizy (2006), która podejmując się oceny szkolnego środowiska edukacji pisze: „Ludzie współcześni spędzają w szkole późne dzieciństwo, w którym przebiegają ważne z perspektywy cyklu życia procesy rozwojowe oraz młodość. Wspólnie z rówieśnikami przeżywa się

doświadczenia pokoleniowe. Można oczekiwać, że przychodzące do szkoły dzieci zetkną się z sytuacjami, które przyczynią się do zwiększenia ich możliwości rozwojowych” (Tamże, s. 181). Dotyczy to, w moim przekonaniu, także rozwoju kompetencji twórczych dzieci i młodzieży.

Samo uznanie kompetencji twórczych za ważny cel edukacji nie spowoduje jednak, że uznamy szkołę za dobre miejsce ich rozwoju. Musimy zatem rozważyć możliwości realizacji tego celu w środowisku szkolnym.

Możliwości

Przykład na dobry początek: nietypowa lekcja matematyki i sztuki

W jednej z ogólnokształcących szkół artystycznych, nauczyciel matematyki miał przed sobą dość trudne zadanie. Jak co roku nauczyciele tej szkoły przygotowywali się do dwutygodniowego pleneru, podczas którego wszystkie zajęcia realizowane są w oparciu o hasło wiodące. Tym razem hasło brzmiało: chaos. Wprawdzie plener artystyczny kojarzyć się może z działaniami w zakresie sztuki, ale w Państwowej Ogólnokształcącej Szkole Artystycznej w Zakopanem twórczość nie jest w taki sposób ograniczana. Z tego właśnie powodu twórcze działania na każdym plenerze artystycznym dotyczą wszystkich przedmiotów i każdy z nauczycieli ma za zadanie przygotować zajęcia, które wpiszą się w wiodące hasło oraz pozwolą na poszukiwania interdyscyplinarne. Wydawać by się mogło, że najciekawsze rozwiązania mogą zaproponować nauczyciele uczący przedmiotów, które w naturalny sposób dają okazję do zaangażowania w otwarte zadania - zadania, które w naturalny sposób zachęcają do wykorzystania wyobraźni twórczej i realizacji pomysłu wedle własnego uznania. Wielu z czytelników pomyśli zapewne od razu o przedmiotach, takich jak język polski, plastyka, muzyka. Przed takim samym zadaniem stanął jednak także nauczyciel matematyki. Oto jak opisuje projekt, który – z sukcesem i ku zaskoczeniu późniejszych

uczestników poplenerowego wernisażu – zrealizowali uczniowie: „Celem projektu było przybliżenie pojęcia *chaosu* w różnych kategoriach twórczości – w literaturze, filmie, teatrze, nauce (w szczególności w matematyce - geometria fraktalna i chaotyczne układy równań: układ Lorenza). Uczniowie klasy dziewiątej wysłuchali wykładów M. Hellera: >>Wszechświat i myśl<<, >>Wszechświat i człowiek<<, >>Wszechświat i czas<<, >>Wszechświat i ewolucja<< (szczególnie ten ostatni nawiązuje bezpośrednio do zagadnienia determinizmu i nieprzewidywalności). Zobaczyli również rozwiązania chaotycznego układu równań (popularny >>motyl Lorenza<<) dzięki apletowi wybitnego matematyka Mariana Mrozka. Podstawowym zadaniem dla trzeciej klasy gimnazjum było uczestniczenie w >>Chaotycznym projekcie<< nawiązującym do awangardowej literatury (Schulz, Witkacy), Teatru Wzruszeń (T. Kantor) oraz technologii iteracyjnej mającej udział w tworzeniu fraktali oraz chaosu w matematyce (nieskończenie małe zmiany warunków początkowych w układach niekoniecznie złożonych prowadzą do jakościowo różnych rozwiązań). Przygotowane zostały: dwa symetryczne kody dla polskiego alfabetu, prosty algorytm kodowania, losowe warunki początkowe. Efektem było zaprezentowanie szeroko rozumianego chaosu poprzez graficzne obrazy dwóch partytur, ich równoczesne wykonanie muzyczne (dwie skrzypaczki) oraz ich równoczesna prezentacja teatralna (pięcioosobowy chór i pięciu solistów)” (Sprawozdanie z realizacji projektu Rowy 2013, s. 1). Tak połączono więc działania z zakresu zajęć literackich, muzycznych, teatralnych oraz matematyki (przytoczony fragment opisuje tylko niewielką część projektów wykonanych w trakcie opisywanego pleneru). Podany przykład ilustruje możliwości stymulowania myślenia i działania twórczego nie tylko na zajęciach artystycznych. Ograniczanie twórczości do działań artystycznych, pedagodzy twórczości uznają za jeden z mitów dotyczących tego zjawiska, choć w dobie ogromnej popularności i upowszechniania twórczych działań i pojęć

związanych z twórczością (kreatywność, innowacyjność) mit ten wydaje się zdecydowanie tracić na mocy.

Jeśli uznamy, że stymulowanie twórczego potencjału ucznia powinno mieć miejsce w szkole, pozostaje nam odpowiedzieć na pytania: jak to zrobić? Co to znaczy: potencjał twórczy ucznia i co oznacza: stymulować potencjał twórczy ucznia? Czy istnieją ogólne zasady i metody, które możemy zastosować w procesie stymulowania twórczości ucznia, niezależnie od dziedziny kształcenia? I w końcu (a może przede wszystkim?): czym jest szkoła twórcza, szkoła rozwijająca twórczość uczniów? Brak miejsca nie pozwala na udzielenie odpowiedzi na wszystkie wymienione pytania. Odpowiadając jednak na część z nich, warto sięgnąć do wskazówek i podpowiedzi, jakie dają nam w tym zakresie pedagogzy twórczości.

Współczesne polskie koncepcje szkoły jako miejsca systemowego stymulowania twórczości

Potencjalnym źródłem inspiracji dla nauczycieli zainteresowanych stymulowaniem twórczości swoich uczniów jest przytaczana przez Roberta Fishera (2004, s. 172) lista pytań sformułowana przez angielskie Biuro Standardów Edukacji OFSTED (*Office for Standards in Education*). Odpowiedzi na pytanie, czy szkoła wspiera twórczość uczniów, można szukać, zdaniem autorów owej listy, poprzez zadanie w stosunku do szkolnych działań następujących pytań szczegółowych:

- czy szkoła jest zaangażowana w promowanie twórczości – jeśli tak, to w jaki sposób to się wyraża?
- czy koncepcja twórczości jest dyskutowana w szkole? Czy jest to temat poruszany w dyskusjach?
- czy twórczość jest rozważana z uwzględnieniem różnych punktów widzenia, wynikających z różnych dziedzin?

- czy nauczyciele przedmiotowi promują twórczość poza swoimi przedmiotami?
- czy program nauczania daje możliwość prowadzenia projektów interdyscyplinarnych, międzyprzedmiotowych?
- czy rozkład zajęć jest na tyle elastycznie skonstruowany, aby dawać czas na rozwój twórczych projektów?
- w jaki sposób środowisko szkolne (otoczenie) odzwierciedla i jednocześnie stymuluje twórczą aktywność w jego obrębie?
- czy szkoła ma wypracowane metody (kryteria) pozwalające na mierzenie postępów w rozwoju twórczości uczniów?

Treść tych pytań wskazuje, że ich autorzy widzą szkołę wspierającą rozwój twórczości ucznia jako placówkę, w której koncepcja twórczości jest jasna, sprecyzowana (choć poddawana dyskusjom, debatom, dopuszczająca różnorodność poglądów). Twórczość jest jednocześnie postrzegana jako aktywność dotycząca szerokiego wachlarza działań w zakresie różnych dziedzin aktywności. Szkoła daje szansę i tworzy warunki do podejmowania działań długofalowych, interdyscyplinarnych. A zatem szkoła wspierająca twórczość uczniów to miejsce systemowych rozwiązań, które mają na celu rozwijanie potencjału twórczego.

Podobnie widziana jest „szkoła wspierająca twórczość uczniów” we współczesnych polskich koncepcjach, formułowanych przez pedagogów twórczości. Przyjrzyjmy się, w największym skrócie, kilku z nich.

Według Aleksandra Nalaskowskiego (1994, 2005, 2008), na główne cechy szkoły twórczej składają się: zadaniowość, przekazywanie wiedzy, praca, spotkania z mistrzami, prostota otoczenia fizycznego. Autor nie poszukuje więc rozwiązań spektakularnych, których realizacja miałaby dopiero spowodować, że twórczość w szkole zajmie istotne miejsce. Przeciwnie, szkoła twórcza to „szkoła zwyczajna”, jak mówi Nalaskowski (1994). Każda szkoła powinna

„rozwijać zdolności i montować sprężynę, która wyniesie ucznia wyżej w jego rozwoju” (Tamże, s. 76). Aby to zrobić „wystarczy”: poważnie traktować pracę ucznia i wkładany przez niego wysiłek we własne kształcenie oraz egzekwować wiedzę zdobywaną przez ucznia; przekazywać wiedzę, która stanowi niezbędne tworzywo działania twórczego; organizować tzw. spotkania z mistrzami, a zatem z twórczymi osobami, które mogą stanowić dla uczniów doskonały przykład postawy twórczej; uczyć podejmowania wysiłku i wytrwałości w wykonywanej pracy, ponieważ twórczość wymaga wytrwałości i długotrwałego zaangażowania. Wszystko to powinno odbywać się w otoczeniu „prostym”, nie przeładowanym „dydaktycznymi podpórkami”, ponieważ to „spotkanie z człowiekiem” stanowi centrum kształcenia do twórczości.

Nawiązując do koncepcji Nalaskowskiego, a także alternatywnych nurtów edukacji kreatywnej, również Anna Sajdak (2008) buduje własną koncepcję szkoły kreatywnej (takiej nazwy używa sama autorka). Formułując listę wskazówek dotyczących wspierania twórczości ucznia w szkole, Sajdak określa zasadnicze warunki spełniane przez szkołę kreatywną w sposób bardzo szeroki. „Szkoła kreatywna”: szanuje indywidualny rozwój ucznia; stwarza uczniom możliwość samostanowienia; dostarcza uczniom płodnego tworzywa (wiedzy i umiejętności), niezbędnego dla wszelkich procesów twórczych; jest bogata bogactwem ludzkich interakcji. Nakreślając szczegółowe zadania szkoły dotyczące każdego z powyższych warunków podstawowych, autorka nie formułuje listy praktycznych wskazówek do natychmiastowego zastosowania, zakładając, że w taki sposób nakreślona wizja „szkoły kreatywnej” może być różnorodnie urzeczywistniana w praktyce edukacyjnej.

Bardziej szczegółowe wskazania dotyczące cech szkoły twórczej płyną z ustaleń Krzysztofa J. Szmidta, który określa tzw. index cech szkoły wspierającej twórczość uczniów (Szmidt, 2013).

Do części ustaleń powyżej wspomnianych autorów, a także do podpowiedzi płynących z analizy polskich i zagranicznych badań nad uwarunkowaniami twórczości³⁵ odwołuję się proponując własną koncepcję szkoły wspierającej twórczość uczniów (Galewska-Kustra, 2011, 2012), na którą składają się następujące elementy:

- 1. Twórczość jako cel** - rozwijanie twórczości uczniów jest celem wyraźnie sprecyzowanym i zoperacjonalizowanym w programach dydaktyczno-wychowawczych szkoły.
- 2. Sposób postrzegania twórczości** - celem oddziaływań szkoły są nie tylko zdolności twórcze, ale holistycznie postrzegana postawa twórcza ze wszystkimi jej aspektami. Świadomym celem działań nauczycieli jest więc oprócz wiedzy i umiejętności niezbędnych w twórczym działaniu także osobowość twórcza ucznia, jego przekonania na temat własnych możliwości twórczych, motywacja do twórczej aktywności.
- 3. Wiedza na temat twórczości** - nauczyciele posiadają wiedzę teoretyczną i praktyczną pozwalającą im na świadomą realizację celu rozwijania twórczości uczniów. Wiedza na temat twórczości jest w szkole żywa i dyskutowana. Nauczyciele stale ją uzupełniają i aktualizują. Osobista wiedza nauczycieli o twórczości, oparta także na ich subiektywnych, indywidualnych doświadczeniach, stanowi źródło różnorodności środowiska (poglądów, postaw) twórczej aktywności, a nie przeszkód w rozwijaniu twórczości uczniów.
- 4. Miejsce twórczości w programie szkoły** - twórczość ucznia jest rozwijana nie tylko podczas specjalnych lekcji, ale przenika całe życie szkoły i działanie ucznia dotyczące różnych obszarów przedmiotowych i międzyprzedmiotowych. Podczas zajęć przekazywana jest wiedza

³⁵ Z powodu braku miejsca nie jest możliwa prezentacja analizy literatury przedmiotu, która stanowiła podstawę przedstawianej koncepcji. Została ona przedstawiona w innym miejscu (Galewska-Kustra, 2012).

o charakterze deklaratywnym i proceduralnym. Nauczyciele dbają o to, by wiedza z danej dziedziny była widziana przez ucznia jako struktura otwarta, w której istnieje wiele obszarów do odkrycia. Uczeń jest zachęcany do stawiania pytań wobec przekazywanej wiedzy.

5. **Twórczy nauczyciele** - nauczyciele są fachowcami w swojej dziedzinie. Cechuje ich pasja i zaangażowanie w pracę. Jednocześnie są to osoby o szerokich zainteresowaniach, aktywne, inspirujące własną postawą twórczą do aktywności i zaangażowania.
6. **Proces twórczy i jego efekty** - efekty pracy ucznia są w szkole równie ważne, jak sam proces twórczy, który do nich doprowadził. Nauczyciele cenią wartość produktu twórczego (uczniowie mają możliwość prezentacji swoich dokonań), ale uświadamiają też uczniom wartość samego procesu twórczego, starając się niwelować nastawienie na osiągnięcie szybkich wyników. Sam udział w procesie twórczym jest w szkole widziany jako ważny, z uwagi na jego wpływ na rozwój zdolności twórczych i osobowości ucznia, a tym samym jego wartość jest zasadnicza w pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły twórczej.
7. **Zadania twórcze** - zadania proponowane uczniom mają charakter problemów otwartych, wymagających postawy badawczej, poszukującej, użycia zdolności twórczych. Zadanie te są dla uczniów interesujące, inspirują i motywują do aktywności. Jednocześnie program zajęć daje czas na realizację zadań długoterminowych, samodzielne poszukiwanie i podejmowanie problemów interesujących ucznia.
8. **Metody nauczania i oceny** - nauczyciele stosują metody problemowe oraz heurystyczne w nauczaniu. Dbają też o odpowiednie dla twórczości formy oceny efektów pracy ucznia - uczniowie wiedzą, że ocena nie pełni funkcji restrykcyjnej, ale informującą i ma na celu rozwój ich aktywności. Samoocena ucznia pełni ważną rolę w tym procesie,

stymulując rozwój samoświadomości, krytycznego myślenia, poczucia własnej wartości.

- 9. Warunki fizyczne** - szkoła oferuje przestrzeń i warunki fizyczne potrzebne twórczemu działaniu (niezbędne materiały i narzędzia, sale dające możliwość różnorodnego działania etc.). Przestrzeń szkoły stworzona wspólnie przez nauczycieli i uczniów jest miejscem twórczości i zarazem jej odzwierciedleniem - stanowi otoczenie stymulujące poznawczo, służy stymulacji ciekawości poznawczej i wyobraźni twórczej uczniów, daje możliwości do zaznaczania i organizowania własnej aktywności twórczej.
- 10. Kontakt ze środowiskiem twórczym** - szkoła jest placówką „otwartą”, żywo współpracującą m.in. ze środowiskiem lokalnym. Nawiązuje kontakt z ośrodkami kulturalnymi i innymi placówkami, a także osobami twórczymi, co daje uczniom możliwość obserwacji różnorodnego środowiska, kontaktu z „mistrzami”, poznawania „warsztatu twórczego”.
- 11. Relacje psychospołeczne w szkole** - w szkole dba się o klimat zaufania, wzajemnej życzliwości i szacunku. Nauczyciele i uczniowie nawiązują relacje autentyczne, partnerskie, nie rezygnując jednocześnie ze stosowania się do powszechnie obowiązujących zasad współżycia społecznego. Uczniowie czują się pełnoprawnymi uczestnikami życia szkoły, co oznacza poczucie prawa do korzystania z przywilejów, ale i potrzebę wypełniania wspólnie ustalonych obowiązków. Charakter relacji nauczyciel-uczeń daje odpowiedni poziom poczucia bezpieczeństwa, dzięki któremu uczeń nie boi się popełniać błędów stanowiących naturalny element twórczego działania.

Pierwsze cztery elementy przedstawionego opisu składają się na koncepcyjne podstawy funkcjonowania szkoły. Obejmują one zarówno ustalenia dotyczące systemu stymulowania twórczości uczniów, zapisane w dokumentach formalnych szkoły, jak i osobiste teorie twórczości nauczycieli, które wpływają na sposób interpretacji i realizacji tych zamierzeń. Podstawą jest tu założenie o wpływie osobistych przekonań nauczycieli na temat twórczości na podejmowane przez nich działania wobec twórczości ucznia. Pozostałe elementy dotyczą środowiska psychospołecznego i fizycznego (wyposażenie, przestrzeń, otoczenie) oraz metodyki pracy szkoły. Przedstawiona charakterystyka stanowi swego rodzaju obraz idealny szkoły wspierającej twórczość ucznia, nie zawsze (i niekoniecznie) osiągalny w każdym środowisku i warunkach.

W zakresie metodycznych aspektów pracy szkoły, do najważniejszych i jednocześnie – najbardziej uniwersalnych (w rozumieniu: niezależnych od danej dziedziny, przedmiotu kształcenia) – zaliczyć można z pewnością: charakter zadań dydaktycznych wykorzystywanych w kształceniu szkolnym; rodzaj relacji psychospołecznych panujących w społeczności szkolnej; ogólne zasady psychopedagogiki twórczości, których realizacja stanowi zasadniczą część procesu budowania złożonego klimatu dla twórczości w szkole.

Zadanie twórcze jako jeden z kluczowych elementów kształcenia do twórczości w szkole

Zdaniem badaczy przedmiotu, zadania stymulujące twórczą aktywność, charakteryzuje przede wszystkim dywergencyjność, przejawiająca się wielością poprawnych rozwiązań, do których może dojść uczeń (Guilford, 1968; Kujawiński, 1990; Runco, 1999; Szmidt, 2001a, 2003a; Uszyńska-Jarmoc, 2005 i inne). Rozwiązywanie problemu twórczego nie ogranicza aktywności ucznia do odszukania (reprodukowania) jedynej poprawnej odpowiedzi, ale

skłania do poszukiwań, aktywizując jednocześnie wiele operacji umysłowych związanych z twórczym myśleniem, takich jak np.: abstrahowanie, kojarzenie, metaforyzowanie, transformowanie, myślenie indukcyjne i dedukcyjne (Nęcka, 2001) oraz wpływając na rozwój zdolności myślenia twórczego, jak: płynność, giętkość, oryginalność myślenia, wrażliwość na problemy (Guilford, 1968). Wielość możliwych rozwiązań wywołuje potrzebę poszukiwania, niweluje tzw. „dyktat jednej odpowiedzi” czy „niecierpliwość wyniku” (Szmidt, 2001a) dość często występujących na lekcjach szkolnych. Zadanie dywergencyjne to zatem problem o otwartym charakterze i jako tak rozumiane może znaleźć swoje miejsce w procesie kształcenia w ramach każdego przedmiotu szkolnego. Dywergencyjność to jednak nie jedyna cecha zadania twórczego. Zdaniem Doroty Kubickiej (2003, s. 38-40), zasadnicze cechy znamionujące zadanie pobudzające do twórczości to także: nieokreśloność; niepewność; dynamizm i złożoność; poznawcza dostępność; nowość; wzbudzanie ciekawości; podmiotowa ważność; podmiotowa kontrola. Zadanie twórcze to takie, które wzbudzą ciekawość i motywację poznawczą. Może ono być więc ciekawe ze swojej natury albo skłaniać do poszukiwania nowych informacji, w celu jego rozwiązania. Zadanie takie pozwala na samodzielne poszukiwanie rozwiązań oraz decydowanie o metodzie postępowania, pozwala na planowanie działania w trakcie jego rozwiązywania (podmiotowa kontrola), a jego złożoność wpływa wprost na dynamiczne zmiany, jakie zachodzą w strukturze podczas jego rozwiązywania przez ucznia.

Z tej krótkiej – z konieczności – prezentacji cech zadania twórczego wynika jasno, że mowa tu o zadaniu o charakterze problemu, w dodatku problemu twórczego. Zadanie twórcze nie polega na prostym odszukaniu informacji w pamięci uczniowskiej. Rozwiązanie problemu twórczego wiąże się z eksplorowaniem jego struktury, poszukiwaniem rozwiązania wśród wielu istniejących, a zatem krytycznej oceny wielu pomysłów, idei. Proces ten

wymaga jednak zaangażowania i refleksji, które nie mają większej szansy zaistnieć w aktywności ucznia w warunkach presji czasu. Dlatego też organizowanie warunków pobudzających twórczość ucznia, dających możliwość do podejmowania się rozwiązania zadania twórczego, nieodłącznie wiąże się między innymi (ale nie tylko) z odpowiednią organizacją czasową jego aktywności. Wiele innych warunków sprzyjających twórczej aktywności wskazywanych jest przez pedagogów przy okazji omawiania podstawowych zasad psychodydaktyki twórczości oraz tzw. kreatywnego klimatu szkoły. (Karwowski, 2009a, 2009b, 2009c).

Wybrane zasady psychodydaktyki twórczości

Dość częstą praktyką stosowaną wśród pedagogów twórczości jest wskazywanie ogólnych zasad, których realizacja – między innymi w środowisku szkolnym – miałyby sprzyjać kształceniu do twórczości. Zasady te przyjmują najczęściej charakter wskazówek dotyczących bardzo szerokiego spektrum oddziaływań szkolnych – zadań zleczanych uczniom (o czym wyżej), atmosfery panującej w szkole, relacji nauczyciel – uczeń etc. Zalecenia te formułowane są najczęściej na podstawie współczesnej wiedzy o warunkach sprzyjających procesowi twórczemu (np. roli motywacji w twórczości). Zasady, o których mowa, dotyczą ogólnie rozumianego szkolnego środowiska twórczości ucznia. Druga grupa zasad wskazywanych przez pedagogów twórczości, to tzw. zasady psychodydaktyki twórczości, odwołujące się do przebiegu procesu twórczego, w który zaangażowany jest uczeń. Brak miejsca nie pozwala na szczegółową prezentację tego zagadnienia. Zainteresowany czytelnik bez trudu znajdzie publikacje, w których zagadnienie to było już dokładnie prezentowane (Galewska-Kustra, 2012; Szmidt, 2013). Warto jednak przedstawić choć przykładowe, najbardziej znane omówienia

wspomnianych zasad, które formułowane były wprost z myślą o szkolnym środowisku twórczości ucznia.

Autorem jednego z najbardziej znanych indeksów wskazówek odnośnie do stymulowania twórczości w szkole jest Paul E. Torrance, autor Inkubacyjnego Modelu Nauczania (*The incubation model of teaching*) (Szmidt, 2005b; Torrance, 1995). Lista zasad sformułowana przez Torrance'a (1995) odwołuje się do metod i warunków pracy z uczniem, a kierowana jest do samego nauczyciela. Następujące sugestie stanowią zatem swoisty spis zadań, jakie Torrance stawia przed nauczycielem twórczości: ceń twórcze myślenie; rozwijaj wrażliwość uczniów na środowisko; zachęcaj do manipulowania ideami, obiektami; ucz sposobów systematycznego sprawdzania, testowania własnych pomysłów; rozwijaj tolerancję wobec nowych idei; unikaj narzucania sztywnych schematów poznawczych; rozwijaj twórczą atmosferę w klasie; kształć w uczniu szacunek dla własnej twórczości; ucz jak unikać niepotrzebnej, negatywnej oceny (kary) ze strony rówieśników; dostarczaj wiedzy o procesie twórczym; rozwiewaj „trwogę przed arcydziełem”; wspieraj i doceniaj uczenie się inicjowane przez samych uczniów; „zabijaj uczniom ćwieka” (zaciekawiaj, zaskakuj, stymuluj poznawczo); stwarzaj potrzebę twórczego myślenia; twórz warunki dla wysokiej aktywności, ale również okresów spokoju; dbaj o dostępność środków, potrzebnych do realizacji pomysłów; wspieraj nawyk doprowadzania pracy do końca (elaboracji); rozwijaj umiejętność konstruktywnej krytyki; wspieraj nabywanie wiedzy z różnych dziedzin; bądź aktywnym, pełnym zaangażowania nauczycielem (Tamże, s. 25-43).

Równie znane spisy ogólnych zaleceń dotyczących procesu kształcenia szkolnego sformułowali Teresa M. Amabile i Beth A. Hennessey (za: Szmidt, 2001b) czy Klaus K. Urban (za: Cropley, 2001).

W koncepcjach polskich badaczy twórczości odnajdziemy zarówno postulaty ogólne, mające nadrzędny i uniwersalny charakter (np. *Primum non nocere*, czy „zasada prognostyczności”, wskazywane przez Dobrołowicza, 1995), jak i szczegółowe wskazania dydaktyczne odnośnie do procesu wspierania rozwoju twórczości. Zasady te nawiązują najczęściej do tzw. zasad heurystycznych służących wspieraniu procesu twórczego. Do najbardziej szczegółowych list omawianych wskazówek, należy z pewnością zaliczyć te, sformułowane przez Aleksandrę Tokarz (2005). Autorka, wskazując zasady sprzyjania twórczości w szkole, wymienia: zasadę różnorodności; zasadę odroczonego i wielostronnego wartościowania; zasadę względnej przydatności wiedzy; zasadę respektowania sprzeczności; zasadę prymatu emocji pozytywnych; zasadę sprawstwa.

Zasada różnorodności odnosi się przede wszystkim do treści przekazywanych w szkole (a także form i nośników tego przekazu). Podstawowym warunkiem realizacji takiej zasady jest uczniowska możliwość dokonywania wyboru z szerokiej oferty. Tak rozumiana różnorodność miałaby na celu rozwijać ciekawość poznawczą oraz wywoływać motywację wewnętrzną u ucznia. Zasada odroczonego i wielostronnego wartościowania odnosi się do pomysłów generowanych przez uczniów. Zachęca ona do „odłożenia w czasie” ich krytycznej oceny, a przede wszystkim do stosowania przez nauczyciela oceny o nie karzącym, ale informacyjnym (czyli także opisowym) i wielostronnym charakterze. Zasada względnej przydatności wiedzy, sformułowana na podstawie danych ukazujących nie tylko przydatność, ale i barierogenną funkcję wiedzy w procesie twórczym nie jest przez autorkę dokładniej operacjonalizowana. Tokarz zwraca jednak uwagę na fakt, iż zasada ta jest trudna do realizacji w szkole tradycyjnej, w której wiedza o charakterze encyklopedycznym (wraz z jej sztywną strukturą) jest uznawana za podstawowy cel kształcenia ucznia (Tamże, s. 216). Zasada respektowania

sprzeczności odnosi się do sprzeczności o charakterze poznawczym, interpersonalnym (tolerowanie różnorodnych cech uczniów, przejawianych w relacjach nauczyciel - uczeń, uczeń – uczeń), a także tych, wynikających z samego złożonego i pełnego sprzeczności charakteru procesu twórczego. Zasada ta odwoływałaby się zatem także do jednej z podstawowych cech osobowości twórczej, a mianowicie tolerancji dla wieloznaczności i tolerancji dla swego rodzaju niedopowiedzeń, sytuacji niejasnych, otwartych. Zasada prymatu emocji pozytywnych nakłada natomiast na osoby wspierające twórczość ucznia obowiązek kreowania atmosfery życzliwości i zabawy, która towarzyszyć powinna procesowi twórczemu. Atmosfera taka daje bowiem większą szansę na zaangażowanie w pracę twórczą, niwelując potencjalny lęk przed działaniem i oceną jego efektów. Realizacja tej zasady sprzyja zatem likwidowaniu emocjonalnych barier twórczego działania. Zasada sprawstwa - fundamentalna dla wspierania procesu twórczego – zakłada, że twórcze działanie wiąże się nierozdzielnie z możliwością wyboru jego treści, formy oraz metody postępowania w rozwiązywaniu problemu. Jak przypomina również Tokarz (2005, s. 217), silne poczucie sprawstwa jest jedną z cech osobowości twórczej. Autorka nie podaje praktycznych rad, które mogłyby być wskazówką do realizacji tej zasady w procesie wspierania twórczości. Wydaje się jednak, że podstawowe warunki do sprostania temu postulatowi, to wspomniane już powyżej tworzenie sytuacji możliwości wyboru działania, a także podjęcia odpowiedzialności za wykonywaną pracę i jej efekty.

Operacjonalizacja podanych zasad dydaktyki twórczości nie jest niemożliwa, ale ich realizacja będzie przybierać różne formy, w zależności od szeroko rozumianych uwarunkowań podmiotowych i środowiskowych, w jakich proces nauczania twórczości będzie przebiegał. Przedstawione powyżej cechy zadania twórczego oraz zasady psychodydaktyki twórczości to tylko niewielka część wskazówek, które mogą pomóc w realizacji celu

stymulowania potencjału twórczego ucznia w środowisku szkolnym. Realizacja nawet tego niewielkiego zakresu „zaleceń” może okazać się jednak trudna, napotykać na przeszkody wynikające z samej istoty, natury środowiska szkolnego czy cech osób zaangażowanych w kształcenie szkolne (nie tylko nauczycieli, ale też uczniów i rodziców). Wprowadzanie zmian, które mają na celu stworzenie warunków sprzyjających rozwijaniu zdolności twórczych ucznia, może napotykać więc na wiele ograniczeń. Nie oznacza to jednak, że cel taki nie jest możliwy do realizacji w środowisku szkolnym.

Ograniczenia i możliwości ich pokonywania

Czynniki hamujące twórczą aktywność nazywane bywają inhibitorami (Dobrołowicz, 2009; Tokarz, 1991; Szmidt, 2001c), przeszkodami (Amabile, 1996; Nęcka, 1999) czy barierami twórczości (Galewska-Kustra, 2012). Ze złożoności środowiska szkolnego, wynikającej ze współdziałania w nim czynników psychologicznych, społecznych i kulturowych, a w końcu złożoności szkoły jako instytucji, wynika bezpośrednio skomplikowany obraz zjawiska barier twórczości występujących na jej terenie. Źródeł szkolnych barier rozwoju twórczego potencjału ucznia poszukiwać można w systemie oświaty, organizacji samej szkoły jako instytucji, przyjętej dydaktyce kształcenia, osobie nauczyciela i ucznia, warunkach (fizycznych, materialnych) towarzyszących ich działaniu, relacjach psychospołecznych panujących między uczestnikami życia szkoły, a w końcu w całościowo postrzeganym klimacie (atmosferze) szkoły i jej kulturze organizacyjnej.

W przyjętym przeze mnie podziale (Galewska-Kustra, 2012), wskazywane grupy barier twórczości w środowisku szkolnym trudno jest uznać za całkowicie rozłączne. Bariery występujące w każdej z grup są ze sobą bardzo często powiązane, niejako współwystępują w środowisku szkolnym bądź warunkują się wzajemnie. Cztery omawiane tu grupy barier to:

- bariery immanentne - związane z celami i zadaniami stawianymi szkole oraz cechami szkoły jako instytucji;
- bariery związane z treściami oraz metodami nauczania i wychowania;
- bariery podmiotowe – związane z osobą nauczyciela i ucznia;
- bariery związane z warunkami szkolnego środowiska fizycznego aktywności ucznia.

W każdej z grup wymienić można wiele przeszkód, na które natrafia twórczość nauczyciela i ucznia. Część z nich nie ma charakteru przeszkód „nie do pokonania”. Przeciwnie, u źródła wielu z nich leżą przyjęte (czasem nieświadomie) założenia dotyczące środowiska szkolnego, powinności szkoły czy w końcu sama postawa nauczyciela. Przykładów możliwości pokonywania tych ograniczeń dostarczają nam między innymi szkoły alternatywne, jak choćby Autorskie Licea Artystyczne i Akademickie we Wrocławiu (w skrócie: ALA) czy Państwowa Ogólnokształcąca Szkoła Artystyczna w Zakopanem (w skrócie: POSA). Obie szkoły rozwijają swoją działalność od kilkunastu lat. Autorskie Licea Artystyczne i Akademickie we Wrocławiu to zespół szkół, na który składają się Społeczne Liceum Ogólnokształcące, Społeczne Liceum Plastyczne i Społeczne Liceum Akademickie. Szkoła ta ma status eksperymentu, a zatem rozwiązania w niej zastosowane wychodzą daleko poza standardowo przyjęte w szkołach masowych. Podobnie w szkole zakopiańskiej, program szkolny nie przypomina ani typowego programu szkoły ogólnokształcącej ani szkoły artystycznej (więcej o POSA, zob. Galewska-Kustra, 2012). W jaki sposób w szkołach tych zapobiega się typowym barierom twórczości? Ograniczoność miejsca pozwala na podanie zaledwie kilku przykładów, ale i one mogą posłużyć jako inspiracja do samodzielnej praktyki pedagogicznej na rzecz stymulowania uczniowskiej twórczości.

Do głównych barier twórczości w szkole zaliczyć możemy przede wszystkim te, związane ze sposobem rozumienia celów i zadań stojących przed

szkołą. Jedna z nich była już wspomniana w niniejszym tekście – to postrzeganie rozwoju twórczego potencjału ucznia, jako mało istotnego celu edukacji szkolnej, dominacja modelu człowieka oświeconego w procesie kształcenia. W przypadku obu wspomnianych szkół, istota twórczości ucznia rozumiana jest nieco inaczej³⁶, zawsze jednak postrzegana jest jako ważny element kształcenia szkolnego, a przede wszystkim rozwoju samego ucznia. W POSA postawa twórcza ucznia to – prócz kształcenia ogólnego – zasadniczy cel podejmowanych działań pedagogicznych. Stymulowanie tej postawy dokonuje się przede wszystkim w ramach kształcenia artystycznego, postrzeganego jednak szeroko, a nie poprzez jedną wybraną dziedzinę sztuki. W ALA natomiast, twórczość ucznia staje się „lokomotywą kształcenia” (określenie używane przez twórcę i dyrektora szkoły): pozwala na odzyskanie wiary ucznia w sens samokształcenia, dostrzeżenie swoich możliwości twórczych, budowanie wiary we własne możliwości. Pomaga w tym przede wszystkim wolność wyboru dotycząca rodzaju działania – uczeń sam decyduje o części przedmiotów, na które będzie uczęszczał.

Wśród barier wchodzących w skład drugiej z wymienionych grup znajdują się przeszkody wynikające z przyjętego programu kształcenia, w tym: encyklopedyzm, rodzaj przekazywanej wiedzy (tzw. „wiedza jałowa” – jak określa to Edward Nęcka, 1999) oraz charakter zadań stawianych przed uczniem (zbyt mała ilość zadań o charakterze problemów twórczych). I znów obie omawiane szkoły dają nam przykład możliwości likwidowania tych barier. Jest oczywiste, że zmiana dokonuje się tu przede wszystkim dzięki przyjęciu odmiennego od typowego programu i zakresu kształcenia. Rozszerzenie programów nie tylko o wachlarz przedmiotów artystycznych, ale i innych, dających okazję do realizacji projektów długofalowych, interdyscyplinarnych,

³⁶ Przedstawiane w tym miejscu przykłady pochodzą z przeprowadzonych przeze mnie badań typu *case study*. Część wyników tych badań publikowana była w: Galewska-Kustra, 2011, 2012, 2013.

łączących wiedzę i umiejętności uczniów o różnym zakresie (dziennikarstwo, zajęcia teatralne, filmoznawcze), to zasadnicza cecha omawianych szkół. Typowe jest w obu szkołach poszukiwanie możliwości twórczego myślenia nie tylko w ramach przedmiotów artystycznych. Przykładem jest tu chociażby przedstawiony wcześniej projekt, realizowany w ramach pleneru artystycznego POSA dotyczący zajęć z matematyki. Podobnie w ALA, twórczość ucznia znajduje swoje miejsce w ramach różnych zajęć, choćby na lekcjach „historii inaczej” – jak nazywa prowadzone przez siebie zajęcia jeden z nauczycieli. Sama nazwa przedmiotu sugeruje, że zajęcia te nie będą miały na celu prostego przekazania ustalonej już wiedzy o faktach.

Barierą związaną z drugą z wymienionych grup jest także wszechobecna ocena szkolna, często mająca charakter karzący, niekoniecznie związana z przekazywaniem uczniowi wartościowej informacji o jego postępach czy wskazująca mu drogę do polepszenia swoich osiągnięć. W obu szkołach nie zrezygnowano z oceny szkolnej (choć w ALA nie stosuje się „oceny z zachowania” oraz braku promocji ucznia do następnej klasy), ale traktuje się ją jako istotny element wspierający rozwój ucznia. W ALA ważnym elementem oceny szkolnej staje jest samoocena dokonywana przez ucznia. Pełni ona istotną rolę w procesie oceniania, ma znaczenie np. podczas egzaminu końcowego, dyplomowego, a także w trakcie całorocznych zajęć szkolnych. Wyjątkowo ważną formą samooceny jest tu ocena opisowa, jaką uczeń sam wystawia sobie z końcem każdego półrocza (tzw. „twórcze zmaganie z sobą”). Ocena ta dotyczy ogólnie rozumianego samowychowania: uczeń ocenia na ile udało mu się zrealizować cele, które sam postawił sobie na początku semestru.

Przytoczone przykłady, choć – z konieczności – nieliczne, wyraźnie pokazują, że szkolne bariery twórczości, nawet te silnie zakorzenione w tradycji kształcenia szkolnego, nie są przeszkodą nie do pokonania. Wskazane więc powyżej możliwości kształcenia do twórczości, nawet jeśli napotykają na

utrudnienia, stanowić mogą inspirację do zmiany myślenia o edukacji szkolnej. Aby tak się jednak stało, zmiana musi zaistnieć na poziomie „potrzeb”, a w szczególności w sposobie myślenia o znaczeniu twórczości w życiu człowieka oraz wartości twórczej aktywności w rozwoju ucznia. „Potrzeba” rozwoju potencjału twórczego musi być w końcu dostrzeżona jako istotny (nawet jeśli nie najważniejszy) cel edukacji szkolnej.

Bibliografia

1. Amabile, T.M. (1996). *Creativity in context. Update to the social psychology of creativity*. Oxford: Westview Press.
2. Bendyk, E. (2010). *Kulturowe i społeczne uwarunkowania innowacyjności*. W: P. Zadura-Lichota (red.), *Innowacyjność 2010*. Warszawa: Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości.
3. Cropley, A.J. (2001). *Creativity in education and learning. A guide for teachers and educators*. London: Kogan Page.
4. Dobrołowicz, W. (1995). *Psychodydaktyka kreatywności*. Warszawa: Wyd. WSPS.
5. Dobrołowicz, W. (2009). *Problem konwersji inhibitorów w katalizatory kreatywności*. [W:] S. Popek, R.E. Bernacka, C.W. Domański, B. Gawda, D. Turska, A.M. Zawadzka (red.). *Psychologia twórczości. Nowe horyzonty*. Lublin: Wyd. UMCS.
6. Fisher, R. (2004). *Creativity across the curriculum*. [W:] R. Fisher, M. Williams (red.). *Unlocking creativity. Teaching across the curriculum*. London: David Fulton Publishers.
7. Galewska-Kustra, M. (2011). *Szkoła wspierająca twórczość - koncepcja autorska i przykład szkolnej praktyki*. [W:] J. Łaszczuk, M. Jabłonowska (red.). *Wokół problematyki zdolności*. Tom 2. Warszawa: Wyd. Universitas Rediviva.

8. Galewska-Kustra, M. (2012). Szkoła wspierająca twórczość uczniów. Teoria i przykład praktyki. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
9. Galewska-Kustra, M. (2013). Studium przypadku w badaniu twórczości. W: Pedagogika twórczości, K. J. Szmidt, Sopot: GWP.
10. Giza T. (2006). Socjopedagogiczne uwarunkowania procesów identyfikowania oraz rozwoju zdolności uczniów w szkole. Kielce: Wyd. Akademii Świętokrzyskiej.
11. Guilford, J.P. (1968). Intelligence, creativity and their educational implications. San Diego: Robert R. Kapp.
12. Informator o egzaminie maturalnym z języka polskiego od roku szkolnego 2014/2015. Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa 2013.
13. Karwowski, M. (2009a). Klimat dla kreatywności. Koncepcje - metody - badania. Warszawa: Difin.
14. Karwowski, M. (2009b). Pogoda na twórczość w szkole: jak stworzyć w szkole klimat dla kreatywności. Psychologia w Szkole, 3, 98-103.
15. Karwowski, M. (2009c). Klimat szkoły a zdolności twórcze uczniów: w poszukiwaniu prokreatywnej synergii. Ruch Pedagogiczny, 80, 39-63.
16. Kubicka, D. (2003). Twórcze działanie dziecka w sytuacji zabawowo-zadaniowej. Kraków: Wydawnictwo UJ.
17. Kujawiński, J. (1990). Rozwijanie aktywności twórczej uczniów klas początkowych. [W:] J. Kujawiński (red.). Rozwijanie aktywności twórczej uczniów klas początkowych. Zarys metodyki. Warszawa: WSiP.
18. Nalaskowski, A. (1994). Szkoła twórcza naprawdę i pozornie. [W:] A. Nalaskowski. Przeciwno edukacji sentymentalnej. Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS.

19. Nalaskowski, A. (2005). Szkoła – katalizator i inhibitor zdolności twórczych. [W:] W. Limont, J. Cieślikowska (red.). Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych. Tom 1. Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS.
20. Nalaskowski, A. (2008). Promować twórczość czy dręczyć twórczością? Meritum. Mazowiecki kwartalnik edukacyjny, 10, 16-20.
21. Nęcka, E. (1999). Proces twórczy i jego ograniczenia. Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS.
22. Nęcka, E. (2001). Psychologia twórczości. Gdańsk: GWP.
23. Podstawa programowa z komentarzami, Tom 1: Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna - http://reformaprogramowa.men.gov.pl/images/Podstawa_programowa/men_tom_1.pdf, data przejrzenia 20.08.2011.
24. Rada Unii Europejskiej (2009). Konkluzje Rady z dnia 12 maja 2009 r. w sprawie strategicznych ram Europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia (ET 2020).
25. Runco, M.A. (1999). Divergent thinking. [W:] M.A. Runco, S. Pritzker (red.). Encyclopedia of creativity. San Diego: Academic Press.
26. Sajdak, A. (2008). Edukacja kreatywna. Kraków: Wyd. WAM.
27. Sprawozdanie z realizacji projektu Rowy 2013. Dokument wewnętrzny Państwowej Ogólnokształcącej Szkoły Artystycznej w Zakopanem.
28. Szmidt, K.J. (2001a). Twórczość i pomoc w tworzeniu w perspektywie pedagogiki społecznej. Łódź: Wyd. UŁ.
29. Szmidt, K.J. (2001b). Szkice do pedagogiki twórczości. Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS.
30. Szmidt, K.J. (2001c). Szkolne inhibitory twórczej aktywności uczniów w świetle badań typu action research. [W:] B. Śliwerski (red.). Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku. Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS.

31. Szmidt, K.J. (2005). Paula Torrance'a inkubacyjny model kształcenia uczniów zdolnych. [W:] W. Limont, J. Cieślikowska (red.). Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych. Tom 1. Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS.
32. Szmidt, K.J. (2013). Pedagogika twórczości. Sopot: GWP.
33. Tokarz, A. (1991). Wprowadzenie. [W:] A. Tokarz (red.). Stymulatory i inhibitory aktywności twórczej. Kraków: SAWW.
34. Tokarz, A. (2005). Dynamika procesu twórczego. Kraków: Wyd. UJ.
35. Torrance, E.P. (1995). The incubation model of teaching. [W:] E.P. Torrance (red.). Why Fly? A philosophy of creativity. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
36. Turska, D. (2006). Nihil novi w edukacji. Rzecz o kreatywnym prymusie polskiej szkoły okresu reform. [W:] W. Dobrołowicz, K.J. Szmidt, I. Pufal-Struzik, U. Ostrowska, J. Gralewski (red.). Kreatywność kluczem do sukcesu w edukacji. Warszawa: Wszechnica Polska. Szkoła Wyższa Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Warszawie.
37. Turska, D. (2009). Creative secondary school pupil or inevitable candidate for university studies? Reflection thinking of external exam for secondary school certificate. [W:] S. Popek, R.E. Bernacka, C.W. Domański, B. Gawda, D. Turska, A.M. Zawadzka (red.). Psychologia twórczości. Nowe horyzonty. Lublin: Wyd. UMCS.
38. Uszyńska-Jarmoc, J. (2005). Warunki i sposoby stymulowania aktywności twórczej dziecka w systemie edukacji zintegrowanej. [W:] K.J. Szmidt, M. Modrzejewska-Świągulska (red.). Psychopedagogika działań twórczych. Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS.

dr Jacek Gralewski

Zakład Psychopedagogiki Kreatywności

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Kreatywny uczeń w oczach nauczyciela: kilka słów o tym czy nauczyciele trafnie rozpoznają twórczy potencjał swoich uczniów

Wprowadzenie

Rozwijanie kreatywności uczniów coraz częściej staje się jednym z ważnych celów działań edukacyjnych. Zainteresowanie to wynika głównie z potrzeby kształcenia kadr poszczególnych sektorów gospodarki do generowania nowych rozwiązań technologicznych stanowiących ważny element przyszłości ekonomicznej wielu krajów świata (Seo, Lee, & Kim, 2005; Tan, 2001), w tym również Unii Europejskiej. Coraz częściej podkreśla się również znaczenie kreatywności pracowników dla rozwoju społecznego. Potwierdza to uchwała Parlamentu Europejskiego, który za jeden z celów przyjmuje stymulowanie kreatywności jednostek, rozumianej jako podstawa innowacyjności i kluczowy czynnik rozwoju osobistych, zawodowych i społecznych kompetencji każdego z członków wspólnoty. Zakłada się bowiem, że kreatywność stanowi osobowościowy potencjał niezbędny do wszelkiej aktywności twórczej wyrażającej się poprzez generowanie wytworów nowych i jednocześnie wartościowych przynajmniej z punktu widzenia ich autora lub szerszego grona odbiorców (Karwowski, 2009). Tym samym, jak twierdzi Karwowski (2009, s. 27), kreatywność może być traktowana jako wyjściowy, elementarny poziom twórczości – charakterystyczny dla większości zdrowych osób, warunek konieczny, ale niewystarczający, każdej aktywności o charakterze twórczym. Kreatywność w tym kontekście może być rozumiana

jako zespół cech osobowościowych odpowiedzialnych za inicjowanie i koordynowanie procesów twórczych oraz dyspozycji poznawczych, nazywanych zdolnościami twórczymi, które odpowiadają za jakość wytworów będących efektami tych procesów. Tym samym, twórczość należy rozumieć jako efekt społecznego szacowania wytworów jednostki (Amabile, 1996), które z punktu widzenia określonego grona odbiorców lub ekspertów uznawane są za nowe i jednocześnie wartościowe.

Kluczową rolę w rozwijaniu kreatywności uczniów w różnym wieku stanowi edukacja formalna. W odpowiedzi na potrzeby gospodarcze i społeczne poszczególnych krajów, nauczyciele stali się osobami odpowiedzialnymi za rozwijanie twórczych zdolności uczniów, kształtowanie cech osobowości oraz postaw sprzyjających twórczości, a także naukę umiejętności myślenia twórczego i twórczego rozwiązywania problemów. Jednak, aby nauczyciele mogli skutecznie stymulować kreatywność swoich uczniów, muszą przede wszystkim umieć identyfikować zarówno zdolności twórcze jak i cechy osobowości uczniów, niezbędne do inicjowania oraz koordynowania procesu twórczego, odpowiedzialnego za powstawanie nowych i wartościowych rozwiązań.

Badania Aljughaiman i Mowrer-Reynolds (2005) oraz Westby i Dawson (1995) dowodzą, że nauczyciele są przekonani o znaczeniu twórczości dla współczesnego świata. Ponadto większość z nich uważa, że kreatywność, jako cecha uczniów, może być rozwijana także w warunkach szkolnych (Aljughaiman, Mowrer-Reynolds, 2005; Kamyliis, Berki, Saariluoma, 2009; Park, Lee, Oliver, Cramond, 2006). Niemniej niewielu z nich czuje się odpowiedzialnymi za tego typu działalność (Aljughaiman, Mowrer-Reynolds, 2005). Co więcej, liczne badania dowodzą, że nauczyciele niejednokrotnie nie do końca poprawnie rozumieją czym jest twórczość (Aljughaiman, Mowrer-Reynolds, 2005; Andiliou, Murphy, 2010; Cheung, Tse, Tsang, 2003; Foyer,

Collings, 1991), albo błędnie lub w sposób nie pełny charakteryzują cechy uczniów kreatywnych (Chan, Chan, 1999; Kwang, Smith, 2004; Runco, 1984; Runco, Johnson, 2002; Runco, Johnson, Bear, 1993; Westby, Dawson, 1995). Badania Kamyli i współpracowników (2009) wykazały, że co drugi nauczyciel nie czuje się przygotowany do tego, aby stymulować kreatywność swoich uczniów.

W świetle powyższych ustaleń coraz większego znaczenia nabierają prace zapoczątkowane przez Runco (1984) oraz Sternberga (1985) poświęcone badaniu nauczycielskich ukrytych teorii kreatywności (*teachers` implicit theories of creativity*). Wiedza o przekonaniach nauczycieli na temat cech charakteryzujących uczniów kreatywnych może przyczynić się do zrozumienia zachowań nauczycieli mających na celu rozpoznawanie, a następnie stymulowanie kreatywności uczniów. Wydaje się bowiem, że sposób rozumienia twórczości przez nauczycieli oraz definiowania sylwetki ucznia kreatywnego będą pozostawały w związku z przyjmowanymi przez nich celami operacyjnymi kształcenia i wychowania, instrukcjami kierowanymi do uczniów oraz zachowaniami mogącymi sprzyjać bądź hamować rozwój kreatywności w klasie szkolnej (por. Dettmer, 1981; Fleith, 2000; Newton, Newton, 2009; Runco, 2003; Runco, Johnson, 2002).

Teorie potoczne

Przez teorie potoczne (Lachowicz-Tabaczek, 2004), zdroworozsądkowe (Hołówka, 1986) lub naiwne (Heider, 1958) należy rozumieć pewne elementarne prawdy formułowane przez ludzi, dotyczące zarówno natury otaczającego świata jak i innych ludzi. Teorie potoczne składają się na podstawową wizję świata, którą posiada każdy człowiek i którą kieruje się w codziennym życiu. Teorie potoczne mają charakter naiwnych, nie popartych wynikami badań, systemów sądów i przekonań, jakie każdy człowiek

samodzielnie tworzy na skutek uogólniania swoich życiowych doświadczeń, interpretacji i analizy postrzeganych sytuacji i zdarzeń oraz socjalizacji. Innymi słowy teorie potoczne tworzymy w odpowiedzi na wspólne innym ludziom doświadczenia społeczne lub w wyniku uogólniania indywidualnych (unikatowych) doświadczeń. Lachowicz-Tabaczek (2004) wymienia cztery źródła teorii potocznych: kulturę oraz wynikające z niej ukryte przekazy społeczne, sytuacje społeczne, indywidualne doświadczenia poznawcze jednostki oraz stany emocjonalne. Istotną cechą tego typu teorii jest to, że są one uznawane przez ich nosicieli za oczywiste, a co za tym idzie nie podlegają typowemu dla teorii naukowych procesowi falsyfikacji.

Pojęcie teorii potocznych – a w szczególności potocznych koncepcji natury ludzkiej, wywodzi się z badań nad procesami atrybucji (Försterling, 2005) oraz tworzenia pojęć. Zdaniem Kelly`ego (1955) to, w jaki sposób poznaje się innych ludzi, zależy od tzw. konstruktów osobistych, czyli przyjmowanych założeń dotyczących natury ludzi i otaczającego świata. Według Kelly`ego, każdy człowiek tworzy indywidualne konstrukty, a więc własne sposoby rozumienia i interpretowania otaczającego go świata, które wpływają następnie na jego zachowanie. Kontynuację poglądów Kelly`ego na temat mechanizmów rządzących ludzkim zachowaniem stanowi koncepcja naiwnych przekonań (naiwnych teorii) Heidera (1958). Według Heidera (1958) człowiek jest tzw. naiwnym naukowcem, który w oparciu o własne, ukryte teorie dotyczące natury świata bądź ludzi konstruuje określone hipotezy na ich temat, a następnie sprawdza ich prawdziwość. W ujęciu Heidera duża część tworzonych w ten sposób poglądów nie spełnia jednak rygorów teorii naukowych. Stąd pochodzi ich nazwa – teorie naiwne. Według Heidera naiwny badacz (nazywany również obserwatorem lub „naukowcem z ulicy”) nie dąży do uzyskania obiektywnych wniosków na temat poznawanego obiektu – lecz do szybkiego i powierzchownego zrozumienia otaczającej go rzeczywistości oraz

zachowań ludzi. Sytuacja ta prowadzi do tego, że nie wszystkie teorie potoczne odzwierciedlają rzeczywistą naturę opisywanych przez nie zjawisk lub obiektów. Egzemplifikację tego założenia stanowią ukryte teorie osobowości, w myśl których istniejące w umyśle obserwatora przekonania na temat współwystępowania pewnych cech osobowości pozwalają, na podstawie jednej cechy osobowości obserwowanej u danej osoby (aktora), wnioskować o innych jej właściwościach i dyspozycjach, bez konieczności poszukiwania dowodów na ich występowanie. W trakcie oceny obserwowanej osoby przez naiwnego badacza może dochodzić zatem do sytuacji, w której „ukryte teorie osobowości mogą uzupełniać obraz osoby bodźcowej w takim zakresie, w jakim zaobserwowane cechy są powiązane z innymi cechami” (Lachowicz-Tabaczek, 2004, s. 43).

Nauczycielskie potoczne teorie twórczości

Przez potoczne teorie twórczości należy rozumieć przekonania na temat twórczości oraz jej wyróżników (cech charakterystycznych), wykształcone przez ludzi, którzy nie posiadają profesjonalnej wiedzy z tego zakresu (Gralewski, 2008). Z kolei przez profesjonalne lub naukowe teorie twórczości powinno się rozumieć wiedzę na temat twórczości, zgromadzoną w wyniku analiz teoretycznych oraz dociekań empirycznych. Można przypuszczać, że potoczne teorie twórczości, podobnie jak naukowe teorie twórczości sprowadzają się do wyjaśnienia przebiegu procesu twórczego, kryteriów oceny produktów twórczych, cech osób twórczych oraz warunków tworzenia. Na tej podstawie można uznać, że nauczycielskie potoczne teorie twórczości to inaczej przekonania nauczycieli na temat istoty twórczości i jej wytworów oraz cech charakteryzujących ludzi twórczych, nabyte w trakcie uogólniania ich osobistych doświadczeń, nie koniecznie jednak powstałe na bazie analizy wyników badań z tego zakresu.

Zdaniem Runco (2003, 2004, 2007) oraz Kaufamana i Beghetto (2009), potoczne teorie twórczości mogą być przez nauczycieli stosowane w sytuacji oceny twórczych zachowań i wytworów uczniów świadczących o ich kreatywności. Runco, Johnson i Bear (1993) oraz Chan i Chan (1999) wskazują wręcz, że tego typu teorie mogą służyć nauczycielom jako standardy oceniania zachowań, wytworów oraz cech uczniów twórczych. Tym samym nauczycielskie, potoczne teorie twórczości mogą wpływać na rozpoznanie kreatywności uczniów przez nauczycieli.

Warto nadmienić, że potoczne teorie twórczości mogą być w wielu wypadkach zbieżne z teoriami naukowymi. Ze względu jednak na sposób tworzenia teorii potocznych, który w znacznej mierze bazuje na indywidualnym doświadczeniu „naiwnego badacza” oraz jego osobistych i często subiektywnych interpretacjach rzeczywistości, teorie tego typu niekiedy różnią się od swoich naukowych odpowiedników. Bywa, że w świetle nauczycielskich potocznych teorii twórczości, kreatywność ucznia jest rozumiana przez pryzmat innych cech niż ma to miejsce w teoriach profesjonalnych, będących efektem badań nad twórcami. Ponadto zdarza się, że w świetle teorii potocznych nauczyciele bądź to nie doceniają kluczowych cech osób kreatywnych bądź to przeceniają znaczenie cech o niewielkiej wadze.

Sylwetka ucznia kreatywnego w świetle nauczycielskich potocznych teorii kreatywności

Badania nauczycielskich potocznych teorii kreatywności wskazują, że najczęściej wymianie przez nauczycieli cechy opisujące uczniów kreatywnych dotyczą ich funkcjonowania poznawczego, cech osobowości oraz motywacji (Andiliou i Murphy, 2010). Szczegółowa analiza tego typu teorii wskazuje (Gralewski, 2008), że do charakterystyki tego typu uczniów nauczyciele używają również określeń opisujących ich właściwości temperamentalne,

aktywność twórczą, zdolności intelektualne, a także cechy nie powiązane z twórczością, dotyczące głównie funkcjonowania szkolnego.

W obrębie poznawczych predyspozycji do twórczości większość z badań wskazuje takie cechy jak: pomysłowość (Chan, Chan, 1999; Karwowski, Jazurek, 2010; Montgomery, Bull, Baloche, 1993, za: Chan, Chan, 1999; Pufal-Struzik, 2006; Runco, 1984; Runco, Johnson, Baer, 1993), oryginalność (Chan, Chan, 1999; Pufal-Struzik, 2006; Runco, 1984; Runco, Johnson, Baer, 1993) oraz nowatorstwo (Chan, Chan, 1999; Montgomery, Bull, Baloche, 1993, za: Chan, Chan, 1999; Runco, 1984). O wiele rzadziej w prezentowanych wynikach badań pojawiają się takie immanentne właściwości uczniów twórczych, jak: giętkość i elastyczność myślenia (Runco, 1984; Chan, Chan, 1999), wyobraźnia (Aljughaiman, Mowrer-Reynolds, 2005; Montgomery, Bull, Baloche, 1993, za: Chan, Chan, 1999; Pufal-Struzik, 2006), niezależność myślenia (Aljughaiman, Mowrer-Reynolds, 2005; Tokarz, Słabosz, 2001), czy tolerowanie treści wieloznacznych (Montgomery, Bull, Baloche, 1993, za: Chan, Chan, 1999).

Na szczególną uwagę zasługuje fakt, że badania polskie ujawniają szczególnie ubogi obraz poznawczych predyspozycji do twórczości w opisie ucznia kreatywnego. Wymieniane są tu zaledwie cztery cechy tego typu: oryginalny (Pufal-Struzik, 2006), pomysłowy (Pufal-Struzik, 2006), z wyobraźnią (Pufal-Struzik, 2006) oraz myślący niezależnie (Pufal-Struzik, 2006; Tokarz, Słabosz, 2001). Może to świadczyć o tym, iż badani nauczyciele w znacznej mierze koncentrują się na pomysłowości oraz oryginalności uczniów uznanych za twórczych, natomiast znacznie rzadziej koncentrują się na poznawczych aspektach samego myślenia twórczego. Przyczyn takiego zjawiska może być wiele. Nie bez znaczenia pozostaje tu fachowa wiedza z zakresu psychologii twórczości.

W obrębie cech osobowości twórczej, nauczyciele wymieniają następujące: ciekawość poznawcza (Aljughaiman, Mowrer-Reynolds, 2005; Chan, Chan, 1999; Montgomery, Bull, Baloche, 1993, za: Chan, Chan, 1999; Pufal-Struzik, 2006; Runco, 1984; Runco, Johnson, Baer, 1993), otwartość na nowość (Chan, Chan, 1999; Montgomery, Bull, Baloche, 1993, za: Chan, Chan, 1999; Pufal-Struzik, 2006; Tokarz, Słabosz, 2001), niezależność (Chan, Chan, 1999; Montgomery, Bull, Baloche, 1993, za: Chan, Chan, 1999; Runco, 1984), wrażliwość (Chan, Chan, 1999; Runco, 1984; Runco, Johnson, Baer, 1993), pewność siebie (Chan, Chan, 1999; Pufal-Struzik, 2006; Runco, Johnson, Baer, 1993), odwaga (Chan, Chan, 1999; Pufal-Struzik, 2006; Przetacznik-Gierowska, Kielar-Turska, 1992; Runco, Johnson, Baer, 1993), dominacja (Chan, Chan, 1999) oraz egocentryzm (Chan, Chan, 1999; Runco, 1984; Runco, Johnson, Baer, 1993). Należy zaznaczyć, że wszystkie z wymienianych cech zostały potwierdzone jako immanentne właściwości osobowości ludzi twórczych (por. Popek, 2001; Strzałecki, 1969). Obraz cech osobowości ucznia kreatywnego w opinii nauczycieli polskich jest znacznie zubożony.

Nauczyciele polscy do opisu ucznia kreatywnego w ogóle nie stosują określeń odnoszących się do jego niezależności, nonkonformizmu, samosterowności, samowystarczalności, które zarówno w metaanalizach Feista (1998) jak i w ujęciu Nęcki (2001) stanowią jedną z podstawowych cech osobowości ludzi twórczych. Nauczyciele polscy stosunkowo rzadko akcentują również pewność siebie tego typu uczniów. W obrębie tej grupy cech wymieniają zaledwie dwie cechy ucznia kreatywnego: wierzący we własne siły (Pufal-Struzik, 2006) oraz odważny (Przetacznik-Gierowska, Kielar-Turska, 1992; Pufal-Struzik, 2006). Tymczasem ten wymiar funkcjonowania osób twórczych charakteryzowany jest przede wszystkim przez takie cechy jak: pewność siebie, wysoka samoocena, wysokie poczucie wartości „ja”, zaufanie do swoich sił, niezadowolenie z połowicznych rozwiązań. Nauczyciele polscy

zdają się nie dostrzegać również innych cech osobowości ucznia kreatywnego, powiązanych z jego funkcjonowaniem społecznym, jak chociażby: dominatywność, radykalizm, łamanie zasad, konstruktywny krytycyzm, czy introwersja.

W nauczycielskich potocznych teoriach twórczości pojawiają się również cechy odnoszące się do motywacji uczniów kreatywnych. Motywacja ucznia kreatywnego w potocznych teoriach kreatywności nauczycieli sprowadza się do cech: uparty/wytrwały (Chan, Chan, 1999; Przetacznik-Gierowska, Kielar-Turska, 1992), ambitny (Pufal-Struzik, 2006; Runco, Johnson, Baer, 1993), podejmujący wyzwania (Tokarz, Słabosz, 2001), zmotywowany (Przetacznik-Gierowska, Kielar-Turska, 1992). Szczególnie wyraźnie rolę motywacji w opisie takiego ucznia akcentują polscy nauczyciele. Należy podkreślić, że upór oraz wytrwałość, wymieniane przez nauczycieli jako charakterystyki ucznia kreatywnego, to cechy przywoływane w profesjonalnych teoriach twórczości (por. Strzałecki, 1969).

Nauczyciele, w swoich potocznych teoriach twórczości, bardzo wyraźnie podkreślają cechy temperamentalne uczniów kreatywnych związane z ich aktywnością witalizmem i energią do działania. Jest to szczególnie wyraźne w badaniach polskich, gdzie aktywność jest wymieniana jako najważniejszy (najczęściej wybierany) wyróżnik twórczości (por. Karwowski, Jazurek, 2010; Pufal-Struzik, 2006). Najczęściej wskazywane są tu cechy takie, jak: aktywny (Chan, Chan, 1999; Pufal-Struzik, 2006; Runco, Johnson, Baer, 1993; Tokarz, Słabosz, 2001) oraz energiczny (Chan, Chan, 1999; Pufal-Struzik, 2006; Runco, Johnson, Baer, 1993), rzadziej szybko reagujący (Chan, Chan, 1999) lub z temperamentem (Pufal-Struzik, 2006). Należy podkreślić, że aktywność i witalizm są cechami obecnymi w profesjonalnych teoriach twórczości, jednak nie są to cechy najważniejsze w opisie osób twórczych, swoją wagą ustępują bowiem innym cechom poznawczym czy

osobowościowym odpowiedzialnym za zainicjowanie oraz koordynowanie procesu twórczego.

W analizowanych badaniach pojawiają się również cechy określające zachowania twórcze uczniów. Należą do nich następujące określenia: o szerokich zainteresowaniach (Przetacznik-Gierowska, Kielar-Turska, 1992; Pufal-Struzik, 2006; Runco, 1984; Runco, Johnson, Baer, 1993), ekspresyjny/wyraża własne pomysły i opinie (Chan, Chan, 1999; Runco, 1984), badawczy (Chan, Chan, 1999; Runco, 1984), unikalny/niekonwencjonalny (Chan, Chan, 1999; Runco, 1984), spontaniczny (Chan, Chan, 1999; Runco, Johnson, Baer, 1993), wynalazczy (Runco, 1984; Runco, Johnson, Baer, 1993), marzyciel (Pufal-Struzik, 2006; Runco, Johnson, Baer, 1993), entuzjastyczny (Runco, Johnson, Baer, 1993), przedsiębiorczy (Chan, Chan, 1999; Pufal-Struzik, 2006), przykuwający uwagę (Chan, Chan, 1999). Wśród określeń zachowań uczniów kreatywnych można odnaleźć również (rzadko pojawiające się) określenia tzw. zachowań nieakceptowanych społecznie. Wyrażają się one w określeniach: arogancki (Chan, Chan, 1999), prowokujący (Runco, 1984), bez zahamowań (Runco, 1984), buntowniczy (Chan, Chan, 1999). Nauczyciele polscy w obrębie cech odnoszących się do aktywności/zachowań uczniów kreatywnych wymieniają jedynie: szerokie zainteresowania (Przetacznik-Gierowska, Kielar-Turska, 1992; Pufal-Struzik, 2006), przedsiębiorczość (Pufal-Struzik, 2006) oraz marzycielstwo (Pufal-Struzik, 2006). Pomijają tym samym typowe dla osób twórczych cechy jak: ekspresyjność, badawczość, niekonwencjonalność, spontaniczność, wynalazczość. Sylwetka ucznia kreatywnego w opinii nauczycieli polskich pozbawiona jest również cech związanych z ich zachowaniami społecznymi.

Bardzo często w opisie ucznia kreatywnego pojawiają się przymiotniki takie, jak: inteligentny (Pufal-Struzik, 2006; Runco, 1984; Runco, Johnson, Baer, 1993), zdolny (Chan, Chan, 1999; Pufal-Struzik, 2006; Runco, Johnson,

Baer, 1993), bystry (Chan, Chan, 1999) czy wybitny (Chan, Chan, 1999). Uwzględnianie w opisie ucznia kreatywnego takiej cechy, jak inteligencja jest uprawnione jedynie do pewnego stopnia. Metaanalizy związków pomiędzy zdolnościami twórczymi a inteligencją wskazują bowiem na ich względną niezależność (Kim, 2005, 2008, Gralewski, Weremczuk, Karwowski, 2012; Karwowski, Gralewski, 2013). Ustalenia te potwierdzają również badania potocznych teorii inteligencji, mądrości i kreatywności przeprowadzone przez Sternberga (1985). Pomimo bardzo słabych związków między inteligencją, a kreatywnością, nauczyciele bardzo często przeceniają rolę inteligencji w opisie ucznia kreatywnego czy twórczego. Stoycheva (1996, za: Craft, 2001, s. 7) wykazała, że nauczyciele bułgarscy postrzegają twórczość uczniów jedynie w kontekście zdolności intelektualnych oraz procesów powiązanych z rozwiązywaniem problemów. Koncentracja nauczycieli na zdolnościach intelektualnych może wskazywać na to, że dla nauczycieli bułgarskich uczeń kreatywny to uczeń zdolny i skuteczny w rozwiązywaniu problemów. Podobne zależności można dostrzec również w badaniach polskich (Pufal-Struzik, 2006).

W konstrukcji analizowanych nauczycielskich potocznych teoriach twórczości pojawiają się również cechy zupełnie nie związane z twórczością. Należą do nich: jasno myślący (Chan, Chan, 1999; Pufal-Struzik, 2006; Runco, 1984), uważny (Chan, Chan, 1999), mądry (Pufal-Struzik, 2006), chętny do nauki (Chan, Chan, 1999), chętny do współpracy (Pufal-Struzik, 2006), pilny (Tokarz, Słabosz, 2001), pracowity (Pufal-Struzik, 2006), sumienny (Pufal-Struzik, 2006), kompetentny (Runco, Johnson, Baer, 1993), komunikatywny (Chan, Chan, 1999), rozmowny (Chan, Chan, 1999), lubiący czytać (Chan, Chan, 1999), wesoły (Chan, Chan, 1999; Runco, Johnson, Baer, 1993), czuły (Runco, Johnson, Baer, 1993), przyjazny (Runco, Johnson, Baer, 1993) i szczerzy (Montgomery, Bull, Baloché, 1993, za: Chan, Chan, 1999). Wszystkie powyższe określenia nie tyle odnoszą się do ucznia kreatywnego czy

twórczego, ile do ucznia pilnego czy idealnego. Wniosek ten w szczególności dotyczy nauczycieli polskich. Ta grupa cech świadczy o tym, iż w potocznych wizerunkach ucznia kreatywnego, nauczyciele lokują cechy typowe dla szkolnego prymusa (por. Turska, 2006). Jednocześnie cechy te stoją w wyraźnej opozycji wobec profesjonalnych teorii twórczości. I tak, określenie „jasno myślący” nie znajduje potwierdzenia w psychologii twórczości. Wręcz przeciwnie, z łatwością odnaleźć można wzmianki o tym, iż myślenie twórcze jest w pewnych etapach rozwiązywania problemu nielinearne, wiąże się z przechodzeniem przez chaos (Kujawski, 2000), czy wykorzystuje odległe skojarzenia, analogie i metafory, jak chociażby w synektyce Gordona (Grdon, Poze, 1972, za: Limont, 1994). Określenie „jasno myślący” może wyrażać oczekiwania nauczyciela wobec ucznia, można się jednak domyślać, iż nie jest to uczeń kreatywny czy wręcz twórczy a uczeń, który wiernie odtwarza tok myślenia nauczyciela. Potwierdzać to może określenie „mądry”, które zgodnie z wcześniejszymi ustaleniami nie jest powiązane z twórczością. Również określenie „uważny” wydaje się nietrafne w stosunku do takiego ucznia.

Z badań nad funkcjonowaniem ludzi twórczych wiadomo, iż osoby te mają osłabiony filtr uwagi, co prowadzi do tego, że twórcy w badaniach introspekcyjnych określają swoją uwagę jako rozproszoną, błędzącą czy rozedrganą (por. Nęcka, 2001). Inne cechy, jak: chętny do współpracy, pilny, pracowity, sumienny odnoszą się bardziej do sposobu funkcjonowania szkolnego prymusa, niż do ucznia kreatywnego. Należy uznać, iż cechy te nie są specyficzne dla twórczości. Stanowią raczej swoiste dopełnienie opisu ucznia inteligentnego, mądrego i uważnego, który na dodatek powinien być również pilny, a więc zmotywowany do nauki. Wyraźnym potwierdzeniem takiego toku myślenia są pojawiające się w badaniach zagranicznych określenia typu „chętny do nauki” oraz „lubi czytać”. W grupie cech nie powiązanych z twórczością warto zwrócić również uwagę na określenia: wesoły, czuły,

przyjazny, które określają bardziej społeczne funkcjonowanie ucznia dobrego niż kreatywnego.

Reasumując, badani nauczyciele w znacznej mierze koncentrują się na pomysłowości oraz oryginalności uczniów kreatywnych. Niestety rzadko do opisu tego typu uczniów wykorzystują te cechy, które odpowiadają za powstawanie niezwykłych pomysłów czy nietypowych skojarzeń. W obrębie cech osobowości stosunkowo rzadko wymieniają cechy powiązane z otwartością na doświadczenie, niezależnością, pewnością siebie, poczuciem własnej wartości, impulsywnością, które w świetle metaanaliz Feista (1998) stanowią uniwersalne wręcz wyróżniki twórczości. Wyraźnie akcentują witalizm i aktywność, które szczególnie w świetle badań polskich (Pufal-Struzik, 2006) stanowią wręcz podstawowy wyróżnik ucznia kreatywnego. Co istotne, nauczycielskie potoczne teorie twórczości obejmują również cechy, które nie powinny być wiązane z twórczością, jak inteligencja i cechy funkcjonowania szkolnego. Powyższy wniosek potwierdzają badania Westby i Dawson (1995) w świetle których, nauczyciele jako najbardziej typowe dla ucznia kreatywnego wskazywali określenia indywidualista, podejmujący ryzyko/wyzwania, postępowy oraz cechy odnoszące się do nie sprawiania kłopotów wychowawczych, jak: szczerzy, wdzięczny, odpowiedzialny, godny zaufania, solidny. Również badania Fleith (2000) wykazały, że obok ciekawości, inicjatywy, odmiennych punktów widzenia problemów, nauczyciele rozpoznają uczniów kreatywnych na podstawie wytrwałości, zaangażowania zadaniowego oraz zdolności językowych. Powyższe ustalenia wskazują na pewne błędy nauczycieli w definiowaniu sylwetki ucznia kreatywnego, związane z uwzględnianiem w nich cech określających pożądane przez nauczycieli funkcjonowanie szkolne uczniów. Zarówno tego typu błędy, jak i nie docenianie przez nauczycieli poznawczych predyspozycji do twórczości mogą prowadzić do błędów w identyfikacji tego typu uczniów. Na

podstawie analizy struktury nauczycielskich potocznych teorii twórczości istnieje niebezpieczeństwo, że za ucznia kreatywnego zostanie uznany uczeń, który w rzeczywistości taki nie jest. Można przypuszczać, że jako kreatywni nominowani będą ci uczniowie, którzy są zmotywowani do nauki, aktywni, pilni, solidni, o przyjaznym uosobieniu, inteligentni i osiągający dobre wyniki w nauce.

Rozpoznawanie kreatywności uczniów przez nauczycieli – nominacje nauczycieli

Nominacje nauczycieli są jedną z standardowych metod rozpoznawania uczniów zdolnych oraz mających wysokie wyniki w nauce (Hunsaker, Vernon, Frank, 1997; Renzulli, 2009). Nominacje nauczycieli najczęściej są wykorzystywane jako metoda pomocnicza w procesie identyfikacji uczniów zdolnych, a następnie kierowania ich do programów rozwoju zdolności i talentów (Chan, 2000, 2000a). Ponadto oczywistym jest, że nominacje nauczycieli powinny stanowić podstawę codziennej pracy nauczyciela z uczniami w klasie szkolnej. Nauczyciel rozpoznając rodzaj oraz poziom zdolności swoich uczniów, może bowiem odpowiednio modyfikować program oraz metody nauczania w celu dostosowania ich do możliwości uczniów. Powinno to prowadzić do wykorzystania zdolności uczniów w procesie nauczania.

Przez nominacje nauczycieli należy rozumieć ocenę rodzaju oraz nasilenia zdolności ucznia, dokonywaną przez nauczyciela. Nominacje nauczycieli mogą powstawać w wyniku badania zdolności ucznia za pomocą standaryzowanych narzędzi diagnostycznych lub na skutek obserwacji ucznia, analizy jego prac, a także na skutek poznawania opinii o uczniu, jakie mają jego rodzice, uczniowie czy inni nauczyciele. Dokonując nominacji nauczyciele mogą wykorzystywać między innymi: standaryzowane testy osiągnięć

szkolnych, testy zainteresowań, inwentarze zachowań, skale i listy kontrolne, a także obserwacje prowadzone w klasie, portfolio, nominacje innych nauczycieli, nominacje rodziców, nominacje rówieśników oraz nominacje samych uczniów (Renzulli, 2009). Od wielu lat trwa dyskusja na temat trafności nominacji nauczycieli i wartości jako metody identyfikacji uczniów zdolnych (Harrington, Block, Block, 1983; Holland, 1959; Hunsaker, Vernon, Frank, 1997).

Z jednej strony, nauczyciele mają bezpośredni kontakt z uczniem, dzięki czemu mogą obserwować jego zachowania w różnych sytuacjach dydaktycznych oraz dzięki doświadczeniu zawodowemu i wiedzy odnosić jego osiągnięcia do jego rówieśników znajdujących się na tym samym etapie rozwoju, z drugiej jednak strony ulegają licznym uprzedzeniom wobec uczniów i nadmiernie koncentrują się na ich wynikach w nauce. W szczególności, gdy nauczyciele nie korzystają ze standaryzowanych narzędzi diagnozy zdolności ucznia (jak testy, listy kontrolne czy inwentarze zachowań), to ich nominacje obarczone są licznymi błędami (Renzulli, 2009; Siegle, Powell, 2004). Na ogół nie doceniają zdolności uczniów o niskich wynikach w nauce. Pegnato i Birch (1959) twierdzą nawet, że nominacje nauczycieli są nieefektywną i nietrafną metodą identyfikacji uczniów zdolnych. Podobnego zdania są Kaufman i Harrisom (1986), którzy wykazali, że nauczyciele dokonując nominacji uprzedzali się wobec uczniów innych kultur. Renzulli (2009) twierdzi jednak, iż nominacje nauczycieli mogą być wartościową metodą identyfikacji uczniów zdolnych, ale tylko wtedy gdy nauczyciele korzystają z odpowiednich narzędzi identyfikacji uczniów (np. list kontrolnych) i gdy zostali przeszkoleni w ich stosowaniu. Mając na uwadze, że kreatywność jest coraz częściej pożądaną cechą w edukacji, istotnym jest pytanie, czy nauczyciele potrafią dokonywać trafnych nominacji kreatywności uczniów.

Badania poświęcone trafności nominacji nauczycieli dotyczących kreatywności uczniów ujawniają dość jednoznaczne rezultaty. Na ogół nominacje nauczycieli dotyczące kreatywności uczniów albo w ogóle nie korelują ze standaryzowanymi miarami zdolności twórczych (de Alencar, 1974; Brandau, Daghofer, Hollerer, Kaschnitz, Kellner, Kirchmair, Krammer, Schlagbauer, 2007; Karwowski, Pawłowska, Czapska, 2009; Chan, 2000a) albo korelują z nimi słabo (Auzmendi, Villa, & Abedi, 1996; Gralewski i Karwowski 2013; Karwowski, 2007; Kousolas, Mega, 2009; Mayfield, 1979; Pearlman, 1983; Piers, Daniels, Quackenbush, 1960). W zasadzie wielkość współczynników korelacji między nominacjami nauczycieli dotyczącymi kreatywności uczniów, a miarami zdolności twórczych uczniów, zawiera się w przedziale od 0,1 do 0,3.

W świetle wyników badań Hollanda (1959), nominacje nauczycieli nie są również przydatne do identyfikacji uczniów charakteryzujących się osobowością twórczą. Również badania Karwowskiego (2007) wskazują, że nominacje nauczycieli dotyczące kreatywności uczniów nie są związane z miarami osobowości twórczej, takimi jak nonkonformizm czy zachowania heurystyczne. Ponadto nominacje nauczycieli dotyczące kreatywności uczniów są słabo związane z samoopisem uczniów kreatywnych (Beghetto, Kaufman, Baxter, 2011), nominacjami rówieśników (Lau, Li, 1996) czy nominacjami dokonywanymi przez rodziców (Chan, 2000a). Badania Klausmeier, Harris i Ethnathios (1962) wskazują, że związki między nominacjami nauczycieli dotyczącymi kreatywności uczniów, a standaryzowanymi miarami zdolności twórczych, stają się silniejsze jedynie w sytuacji, gdy nauczycielom przedstawia się precyzyjne definicje kreatywności (r od 0,29 do 0,47), chociaż w badaniach Auzmendi, Villa i Abedi (1996), Kousolas i Mega (2009) oraz Piers, Daniels i Quackenbush (1960) to się nie potwierdziło. Zjawisko to można tłumaczyć na dwa sposoby. Po pierwsze, nauczyciele oceniając kreatywność

uczniów dostrzegają inne aspekty zdolności ocenianych uczniów niż te, które mierzą testy twórczości. Dlatego w sytuacji, gdy nauczyciele są szczegółowo poinformowani o zastosowanej definicji kreatywności, korelacje między nominacjami, a miarami zdolności twórczych mogą wzrosnąć. Po drugie, być może jest tak, że nauczyciele w codziennej pracy z uczniami nie stawiają zadań wymagających aktywności twórczej i nie koncentrują się na kreatywności, która jest dla nich cechą nieistotną dla powodzenia uczniów w nauce. Tym samym nie są w stanie trafnie oceniać kreatywności swoich uczniów. Wskazywać mogą na to na ogół słabe związki między nasileniem twórczych zdolności uczniów, a ich wynikami w nauce, których siła zawiera się w przedziale od 0,0 do 0,3 (Ai, 1999; Auzmendi, Villa, Abedi, 1996; Cicirelli, 1965; Freund, Holling, 2008; Freund, Holling, Preckel, 2007; Gralewski, Karwowski, 2012; Habibollah, Rohani, Tengku Aizan, Jamaluddin, Kumar, 2009; Karwowski, 2007; Niaz, de Nùñez, de Pindera, 2000; Silvia, 2008). Do momentu, w którym nauczyciele nie zostaną poinstruowani o tym jak należy rozumieć kreatywność uczniów nie są w stanie jej prawidłowo ocenić. Taka sytuacja wskazywałby na to, że nauczyciele nie czują się odpowiedzialni za rozwijanie kreatywności uczniów (Aljughaiman, Mowrer-Reynolds, 2005) i nie stymulują ich potencjału twórczego w warunkach szkolnych. Wniosek ten pośrednio potwierdzają badania Piers, Daniels i Quackenbush (1960), w których, mimo iż nauczycielom przedstawiono definicje kreatywności, to i tak nie byli oni zgodni w ocenie kreatywności uczniów, a ich nominacje były związane z jedynie z miarami oryginalności myślenia na poziomie $r = 0,23$; $p < 0,05$, natomiast nie wiązały się z innymi miarami zdolności twórczych. Oznacza to, że mimo iż nauczyciele zostali odpowiednio poinstruowani, to i tak stosowali odmienne kryteria oceny kreatywności lub – co bardziej prawdopodobne – nie byli w stanie ocenić poziomu zdolności twórczych swoich uczniów, ponieważ na co dzień nie wykorzystują tego typu zdolności

w procesach nauczania i wychowywania. Gralewski i Karwowski (2013) wskazują, że nominacje nauczycieli dotyczące kreatywności uczniów mogą zależeć od inteligencji uczniów oraz ich wyników w nauce.

Zdaniem Gralewskiego i Karwowskiego (2013) nasilenie inteligencji należy traktować jako ważny czynnik mający wpływ na relację między kreatywnością ucznia, a nominacjami nauczycieli z tego zakresu. Wynika to między innymi z faktu, że w świetle metaanaliz Kim (2005), średnia korelacja między miarami zdolności twórczych i miarami inteligencji wynosi $r_{mean} = 0,17$. Na tej podstawie należy przypuszczać, że przynajmniej w niewielkim stopniu nominacje nauczycieli dotyczące kreatywności uczniów mogą zależeć od nasilenia inteligencji uczniów. Przypuszczenie to potwierdzają wyniki badań Pearlmana (1983). Pearlman (1983) badał poziom zdolności twórczych oraz inteligencji uczniów, a także poprosił nauczycieli o ocenę kreatywności uczniów za pomocą specjalnie skonstruowanej listy kontrolnej opisującej ich zachowania twórcze. Analiza wyników wykazała, że nominacje nauczycieli były słabo związane z miarami twórczych zdolności uczniów $r = 0,24$. Ponadto siła związku między nominacjami nauczycieli, dotyczącymi kreatywności,

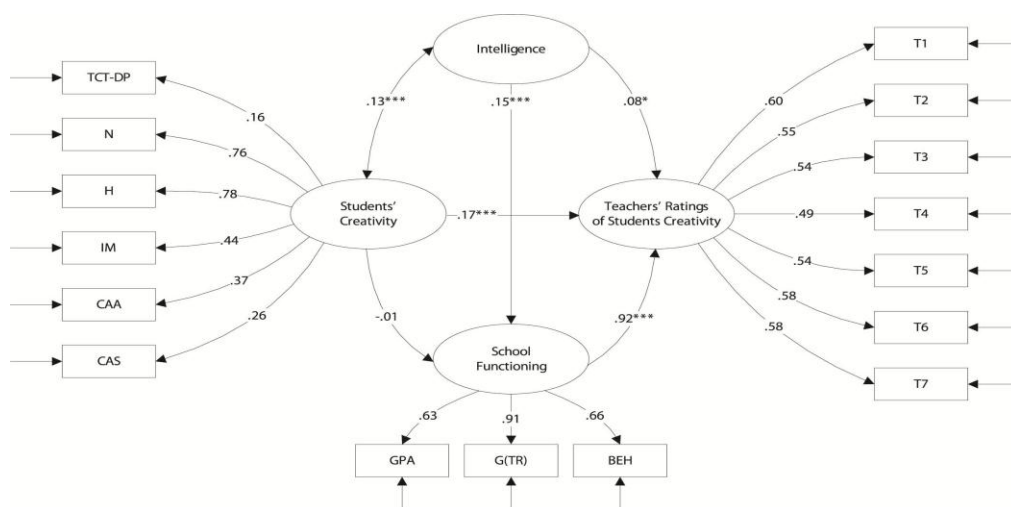
a nasileniem zdolności twórczych uczniów osłabła do poziomu $r = 0,13$ pod wpływem kontroli inteligencji uczniów. Ponadto należy zakładać istnienie efektu halo w ocenie kreatywności uczniów przez nauczycieli wywołanego poziomem inteligencji uczniów. W praktyce może to oznaczać, że nauczyciele za ucznia kreatywnego uznają tego o wysokich predyspozycjach intelektualnych. Potwierdzają to przywoływane wcześniej wyniki badań Pearlmana (1983), które wykazały że nominacje nauczycieli dotyczące kreatywności uczniów były silniej związane z nasileniem inteligencji uczniów $r = 0,52$ niż, jak należałoby tego oczekiwać, z nasileniem ich zdolności twórczych $r = 0,24$ [$z = 5,00$; $p < 0,001$]. Powyższe ustalenia potwierdzają

przywoływane wcześniej badania poświęcone potocznym teoriom twórczości. Wyniki Aljughaiman i Mowrer-Reynolds (2005) wskazują, że nauczyciele mylą cechy uczniów kreatywnych z uczniami zdolnymi, osiągającymi wysokie wyniki w nauce. Poproszeni przez nich nauczyciele o opisanie cech ucznia kreatywnego, przedstawili opis ucznia o wysokich predyspozycjach intelektualnych i motywacyjnych do nauki, który posiadał również pewne cechy powiązane z twórczością, ale nie uwzględnili w nim pierszorzędowych wyróżników twórczości, jak chociażby płynność, giętkość i oryginalność myślenia, elaboracja czy niezależność.

Zdaniem Gralewskiego i Karwowskiego (2013), nominacje nauczycieli dotyczące kreatywności uczniów silnie zależą od ich wyników w nauce. Wyniki w nauce stanowią dla wielu nauczycieli jedną z podstawowych informacji o uczniu, która może wpływać na opinie nauczyciela o nim oraz decydować o uznaniu go za mniej lub bardziej zdolnego, w tym również kreatywnego. Potwierdzają to zarówno starsze (Hollad, 1959; Mayfield, 1979) jak i najnowsze badania (Karwowski, 2007; Kousoulas, Mega, 2009), które wskazują jednoznacznie, że nominacje nauczycieli dotyczące kreatywności uczniów są silnie powiązane z wynikami uczniów w nauce. Niekiedy nawet nominacje nauczycieli dotyczące kreatywności uczniów są silniej powiązane z wynikami uczniów w nauce, niż z nasileniem ich zdolności twórczych mierzonych za pomocą standaryzowanych narzędzi psychometrycznych. Potwierdzają to między innymi badania Kousoulas i Mega (2009), w świetle których nominacje nauczycieli, mimo iż nie były powiązane z kreatywnością uczniów, to były silnie powiązane z oceną ich wyników w nauce $r = 0,51$, $p < 0,001$. Jednocześnie wyniki uczniów w nauce słabo korelowały z mirami płynności ($r = 0,21$), giętkości ($r = 0,24$) oraz oryginalności ($r = 0,19$) myślenia uczniów. Badania Karwowskiego (2007), przeprowadzone w warunkach polskich wykazały również, że nominacje nauczycieli dotyczące kreatywności

uczniów są silniej związane wynikami uczniów w nauce, niż ze standaryzowanymi miarami kreatywności. W badaniu kontrolowano kreatywność uczniów za pomocą Rysunkowego Testu Myślenia Twórczego TCT-DP Urbana i Jellena (Matczak, Jaworowska, Stańczak, 2000). W badaniu tym (Karwowski, 2007), nauczycieli wiodących przedmiotów nauczania poproszono o ocenę kreatywności badanych uczniów na siedmiostopniowej skali. Wyniki badań ujawniły, że nominacje nauczycieli dotyczące kreatywności uczniów były słabo związane z wynikami uczniów w standaryzowanym teście myślenia twórczego TCT-DP ($r = 0,30$). Jednocześnie związek ten okazał się słabszy, niż związki między nominacjami nauczycieli, a wynikami uczniów w nauce ($r = 0,78$) $z = 4,35$; $p < 0,001$, mimo iż wyniki uczniów w nauce były skorelowane z wynikami uczniów w teście TCT-DP na poziomie $r = 0,43$.

Najnowsze badania Gralewskiego i Karwowskiego (2013) wskazują, że nominacje nauczycieli dotyczące kreatywności uczniów słabo zależą od standaryzowanych miar kreatywności uczniów ($\beta = 0,17$; $p < 0,001$) oraz inteligencji ogólnej ($\beta = 0,08$; $p < 0,05$) podczas gdy silnie zależą od funkcjonowania szkolnego uczniów, definiowanego jako wyniki uczniów w nauce, ocena z zachowania oraz uczestnictwo olimpiadach szkolnych ($\beta = 0,92$; $p < 0,001$) (Rysunek 1.). Prawdopodobnie fakt, że nominacje nauczycieli, dotyczące nasilenia kreatywności uczniów, zależą od efektywności funkcjonowania szkolnego uczniów, nie byłby tak zaskakujący, gdyby nie to, że funkcjonowanie szkolne uczniów okazało się nie być bezpośrednio związane z kreatywnością uczniów ($\beta = -0,01$; $p > 0,05$). Ponadto, mimo iż funkcjonowanie szkolne uczniów nie zależy od nasilenia ich kreatywności, to i tak stanowi główny powód uznania ucznia za kreatywnego w opiniach nauczycieli.



Rysunek 1. Model zależności między kreatywnością uczniów (*Students` Creativity*), a nominacjami nauczycieli dotyczącymi kreatywności uczniów (*Teachers` Ratings of Students Creativity*) przy uwzględnieniu inteligencji (*Intelligence*) oraz funkcjonowania szkolnego (*Schol Functioning*) uczniów (na podstawie: Gralewski, Karwowski (2013, s. 299).

Legenda: T1-T7 – nominacje nauczycieli (od 1 do 7) dotyczące nasilenia kreatywności ucznia; TCT-DP – wynik ucznia w Teście Myślenia Twórczego; N – nasilenie nonkonformizmu ucznia; H – nasilenie zachowań heurystycznych ucznia; IM – nasilenie motywacji samoistnej ucznia; CAA – nasilenie aktywności twórczej ucznia w zakresie sztuki; CAS – nasilenie aktywności twórczej ucznia w zakresie nauki; GPA – średnia ocen ze wszystkich przedmiotów nauczania w semestrze poprzedzającym badanie; G(TR) – udział ucznia w olimpiadach przedmiotowych; BEH – ocena zachowania uczniów. Miary dopasowania modelu: $\chi^2(df = 114) = 273.53$, $p = .001$, $\chi^2/df = 2.40$, CFI = .920, IFI = .922 RMSEA = .049 (.041-.056).

Podsumowanie

Obecny stan badań wskazuje dość jednoznacznie, że nauczyciele nie radzą sobie z rozpoznawaniem kreatywności uczniów. Przyczyn nietrafności nominacji nauczycieli można upatrywać między innymi w braku rzetelnej wiedzy nauczycieli z zakresu twórczości oraz niedostatecznych umiejętności diagnozy zdolności i uzdolnień twórczych. Zgodnie z dotychczasowym

wywozem, w sytuacji, gdy nauczyciel nie posiada stosownej wiedzy z zakresu twórczości, proces rozpoznawania twórczych uzdolnień uczniów może przebiegać zgodnie z jego potocznymi wyobrażeniami na temat sylwetki ucznia twórczego. Biorąc pod uwagę fakt, że z badań nad nauczycielskimi potocznymi teoriami kreatywności wynika, iż w znacznym stopniu odbiegają one od teorii profesjonalnych z tego zakresu, należy spodziewać się, że nauczyciele proszeni o wskazanie ucznia kreatywnego, mogą mieć na myśli kogoś zupełnie innego – inteligentnego, dobrze uczącego się, posłusznego, szanowanego czy pilnego, ale nie kreatywnego czy twórczego.

Istnieje uzasadnione przypuszczenie, że nauczyciele trafnie rozpoznają twórczość artystyczną uczniów, natomiast nie dostrzegają ich twórczości rozumianej jako styl, cecha osobowości czy zdolności twórcze. Potwierdza to Giza (2006), która twierdzi, że twórczość uczniów w szkole sprowadzana jest do działań artystycznych. Według Gizy (2006), nauczyciele koncentrują się jedynie na wytworach uczniów. Jednocześnie zawężają pole aktywności twórczej uczniów do działalności artystycznej. Rozpoznają twórczość uczniów jedynie na podstawie ich osiągnięć wokalnych, muzycznych, recytatorskich, poetyckich, aktorskich, czy plastycznych. Zdaniem Gizy (2006), uczniowie uzdolnieni aktorsko, plastycznie lub muzycznie uczestniczą w akademiach, robią gazetki szkolne i dzięki temu są dostrzegani przez nauczycieli (por. Klus-Stańska, 2008). Inni zaś nie mają no to szans. Tak sytuacja wymaga zmian. Należy przede wszystkim dążyć do wzbogacania wiedzy nauczycieli na temat twórczości, jej istoty oraz cech osobowych niezbędnych do inicjowania i koordynowania procesów twórczych prowadzących do powstawania wytworów o obiektywnej wartości twórczej. Kolejny krok działań winien sprowadzać się do przygotowania metodycznego nauczycieli do tego, aby wykorzystywali kreatywność uczniów w procesie nauczania.

Bibliografia

1. Ai, X. (1999). Creativity and academic achievement: an investigation of gender differences. *Creativity Research Journal*, 12, 329-337.
2. Aljughaiman, A., Mowrer-Reynolds, E. (2005). Teachers` conceptions of creativity and creative students. *Journal of Creative Behavior*, 39, 17–34.
3. Amabile, T.M. (1996). *Creativity in context*. Boulder, Co: Westvie Pres, Inc.
4. Andiliou, A., Murphy, P. K. (2010). Examining variations among researchers` and teachers` conceptualizations of creativity: A review and synthesis of contemporary research. *Educational Research Review*, 5, 201-219.
5. Auzmendi, E., Villa, A., Abedi, J. (1996). Reliability and validity of a newly constructed multiple-choice creativity instrument. *Creativity Research Journal*, 9, 89-95.
6. Beghetto, R. A., Kaufman, J. C., Baxter, J. (2011, March 28). Answering the unexpected questions: Exploring the relationship between students' creative self-efficacy and teacher ratings of creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*. Advance online publication.
7. Brandau, H., Daghofer, F., Hollerer, L., Kaschnitz, W., Kellner, K., Kirchmair, G., Krammer, I., Schlagbauer, A. (2007). The relationship between creativity, teacher ratings on behavior, age, and gender in pupils from seven to ten years. *Journal of Creative Behavior*, 41, 91-113.
8. Chan, D. W., Chan, L. (1999). Implicit theories of creativity: Teachers` perception of students characteristics in Hog-Kong. *Creativity Research Journal*, 12, 185-195.
9. Chan, D. W. (2000). Identifying gifted and talented students in Hong Kong. *Roeper Review*, 22, 88-93.

10. Chan, D. W. (2000a). Exploring identification procedures of giftedness students by teacher ratings: Parent ratings and student self-reports in Hong Kong. *High Ability Studies*, 11, 69-82.
11. Cheung, W. M., Tse, S. K., Tsang, H. W. (2003). Teaching creative writing skills to primary school children in Hong Kong: Discordance between the views and practices of language teachers. *Journal of Creative Behavior*, 37(2), 77-97.
12. Cicirelli, V. G. (1965). Form of relationship between creativity, I.Q., and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 56, 303-308.
13. Craft, A. (2001). An analysis of research and literature on creativity in education. Niepublikowany maszynopis.
14. de Alencar, E. M. (1974). Teachers' assessment of pupils' creativity. *Revista Interamericana de Psicología*, 8, 219-224.
15. Dettmer, P. (1981). Improving teacher attitudes toward characteristics of the creatively gifted. *Gifted Child Quarterly*, 25(1), 11-16.
16. Feist, G. J. (1998). A meta-analysis of personality in scientific and artistic creativity. *Personality and Social Psychological Review*, 2, 290-309.
17. Fleith, D. de Souza (2000). Teacher and student perceptions of creativity in the classroom environment. *Roeper Review*, 22(3), 148-153.
18. Försterling, F. (2001). *Attributions. An introduction to theories, research and applications.* London: Psychology Press Ltd.
19. Freund, P. A., Holling, H. (2008). Creativity in the classroom: A multilevel analysis investigating the impact of creativity and reasoning ability on GPA. *Creativity Research Journal*, 30, 309-318.

20. Freund, P. A., Holling, H., Precel, F. (2007). A multivariate, multilevel analysis of the relationship between cognitive abilities and scholastic achievement. *Journal of Individual Differences*, 28, 188-197.
21. Fryer, M., Collings, J. A. (1991). British teachers' views of creativity. *Journal of Creative Behavior*, 25(1), 75-81.
22. Giza, T. (2006). Socjopedagogiczne uwarunkowania procesów identyfikowania oraz rozwoju zdolności uczniów w szkole. Kielce: Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej.
23. Gralewski, J., Karwowski, M. (2012). Creativity and school grades: A case from Poland. *Thinking Skills and Creativity*, 7, 198-208.
24. Gralewski, J., Karwowski, M. (2013). Polite girls and creative boys? Students' gender moderates accuracy of teachers' ratings of creativity. *Journal of Creative Behavior*, 47, 290-304.
25. Gralewski, J. (2008). Implikacje pedagogiczne badań nad potocznymi teoriami twórczości. [W:] J. Łaszczyk, M. Jabłonowska (red.). *Uczeń zdolny wyzwaniem dla współczesnej edukacji*. Warszawa: APS.
26. Gralewski, J., Weremczuk, E., Karwowski, M. (2012). Intelligence and creativity of Polish middle-school students: Looking for the threshold hypothesis. *New Educational Review*, 29, 328-338.
27. Habibollah, N., Rohani, A., Tengku Aizan, H., Jamaluddin, S., Kumar, V. (2009). Creativity, age and gender as predictors of academic achievement among undergraduate students. *Journal of American Science*, 5, 101-112.
28. Harrington, D. M., Block, J., Block, J. H. (1983). Predicting creativity in preadolescence from divergent thinking in early childhood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 609-623.
29. Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: John Wiley.

30. Holland, J. L. (1959). Some limitations of teacher ratings as predictors of creativity. *Journal of Educational Psychology*, 50, 219-223.
31. Hołówka, T. (1986). *Myślenie potoczne. Heterogeniczność zdrowego rozsądku*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
32. Hunsaker, S. L., Vernon, S. F., Frank, E. L. (1997). An analysis of teacher nominations and student performance in gifted programs. *Gifted Child Quarterly*, 41, 19-24.
33. Kampylis, P., Berki, E., Saariluoma, P. (2009). In-service and prospective teachers' conceptions of creativity. *Thinking Skills and Creativity*, 15–29.
34. Karwowski, M., Gralewski, J. (2013). Threshold hypothesis: Fact or Artifact? *Thinking Skills and Creativity*, 8, 25-33.
35. Karwowski, M. (2007). Teacher as a source of information about students creativity: Should we believe them? Are the nominations valid? *The Social Science*, 2, 264-269.
36. Karwowski, M. (2009). *Zgłębianie kreatywności. Studia nad pomiarem poziomu i stylu twórczości*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
37. Karwowski, M., Jazurek, D. (2010). Mój idealny uczeń... Oby tylko nie był zbyt kreatywny? Zastosowanie metodologii choice-based conjoint do badania postrzegania uczniów kreatywnych i pożądanych w klasie szkolnej. [W:] M. Karwowski, A. Gajda (red.), *Kreatywność (nie tylko) w klasie szkolnej* (s. 192-221). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
38. Karwowski, M., Pawłowska, M., Czapska, A. (2009). (Nie) Trafność rówieśniczych nominacji w zakresie kreatywności. [W:] M. Karwowski (red.), *Identyfikacja potencjału twórczego* (s. 269-282). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.

39. Kaufman, A. S., Harrison, P. L. (1986). Intelligence tests and gifted assessment: What are the positives? *Roeper Review*, 8, 154-159.
40. Kaufman, J.C., Beghetto, R.A. (2009). Beyond big and little: The four c model of creativity. *Review of General Psychology*, 13, 1-12.
41. Kelly, G. A. (1955). *The psychology of personal constructs*. New York: W.W. Horton and Co.
42. Kim, K. H. (2005). Can only intelligent people be creative? A meta-analysis. *The Journal of Secondary Gifted Education*, XVI, 57-66.
43. Kim, K. H. (2008). Meta-analyses of the relationship of creative achievement to both IQ and divergent thinking test scores. *Journal of Creative Behavior*, 42, 106-130.
44. Klausmeier, H. J., Harris, Ch. W., Ethnathios, Z. (1962). Relationships between divergent thinking abilities and teacher ratings of high school students. *Journal of Educational Psychology*, 53, 72-75.
45. Klus-Stańska, D. (2008). Obszary zgody na twórczość dziecięcą we wczesnej edukacji. [W:] E. Szatan, D. Bronk (red.), *Gdyby Einstein współcześnie chodził do szkoły... Dziecko i twórczość w pedagogice wczesnoszkolnej* (s. 57-68). Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
46. Kousoulas, F., Mega, G. (2009). Students` divergent thinking and teachers ratings of creativity: does gender play a role? *Journal of Creative Behavior*, 43, 209-222.
47. Kujawski, J. (2000). *Rozwój poprzez twórczość*. [W:] M. Partyka (red.), *Modele opieki nad dzieckiem zdolnym* (s. 130-137). Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno – Pedagogicznej Ministerstwa Edukacji Narodowej.

48. Kwang, Ng. A., Smith, I. (2004). The paradox of promoting creativity in the asian classroom: An empirical investigation. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 130(4), 307–330.
49. Lachowicz-Tabaczek, K. (2004). *Potoczne koncepcje świata i natury ludzkiej*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
50. Lau, S., Li, W. L. (1996). Peer status and perceived creativity: Are popular children viewed by peers and teachers as creative? *Creativity Research Journal*, 9, 347-352.
51. Limont, W. (1994). *Synektyka a zdolności twórcze*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
52. Matczak, A., Jaworowska, A., Stańczak, J. (2000). *Rysunkowy Test Twórczego Myślenia K.K. Urbana i H.G. Jellena TCT-DP*. Podręcznik. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
53. Mayfield, B. (1979). Teacher perception of creativity, intelligence and achievement. *The Gifted Child Quarterly*, 23, 812-817.
54. Montgomery, D., Bull, K. S., Baloche, L. (1993). Characteristics of the creative person. *American Behavioral Scientist*, 37, 68-78.
55. Newton, D. P., Newton, L. D. (2009). Some student teachers' conceptions of creativity in school science. *Research in Science & Technological Education*, 27, 45-60.
56. Nęcka, E. (2001). *Psychologia twórczości*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
57. Niaz, M., de Nunez, G. S., de Pineda, I. R. (2000). Academic performance of high school students as a function of mental capacity, cognitive style, mobility-fixity dimension, and creativity. *Journal of Creative Behavior*, 34, 18–29.

58. Park, S., Lee, S., Oliver, J. S., Cramond, B. (2006). Changes in Korean science teachers' perceptions of creativity and science teaching after participating in an overseas professional development program. *Journal of Science Teacher Education*, 17, 37–64.
59. Pearlman, C. (1983). Teachers as an informational resource in identifying and rating student creativity. *Education*, 103, 215-222.
60. Pagnato, C. W., Birch, J. W. (1959). Locating gifted children in junior high schools: Comparison of methods. *Exceptional Children*, 25, 300-304.
61. Piers, E. V., Daniels, J. M., Quackenbush, J. F. (1960). The identification of creativity in adolescents. *Journal of Educational Psychology*, 51, 346-351.
62. Popek, St. (2001). *Człowiek jako jednostka twórcza*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
63. Przetacznik-Gierowska, M., Kielar-Turska, M. (1992). *Opinie nauczycieli o twórczych możliwościach uczniów*. [W:] A. Tokarz (red.), *Stymulatory i inhibitory aktywności twórczej człowieka* (s. 130-143). Poznań: SAAW.
64. Pufal-Struzik I. (2006). *Twórczy uczeń w nauczycielskich naiwnych teoriach natury ludzkiej*. [W:] W. Dobrołowicz, K.J. Szmidt, I. Pufal-Struzik, U. Ostrowska, J. Gralewski (red.), *Kreatywność kluczem do sukcesu w edukacji* (s. 20-28). Warszawa: Wszechnica Polska Szkoła Wyższa Towarzystwa Wiedzy Powszechnej.
65. Renzulli, J. S. (2009). Teacher nominations. [In:] B. Kerr (Eds.), *Encyclopedia of Giftedness, Creativity and Talent*. Vol 2 (pp. 878-880). Los Angeles: SAGE Publications, Inc.

66. Runco, M. A. (1984). Teachers` judgments of creativity and social validation of divergent thiking tests. *Perceptual and Motor Skills*, 59, 711-717.
67. Runco, M. A. (2003). Education for creative potential. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47, 317-324.
68. Runco, M. A. (2004). Everyone has creative potential. [In:] R. J. Sternberg, E. L. Grigorenko, J. L. Singer (Eds.), *Creativity from potential to realization* (pp. 21-30). Washington, DC: American Psychological Association.
69. Runco, M. A. (2007). *Creativity. Theories and themes: Research, development, and practice*. San Diego: Elsevier Academic Press.
70. Runco, M. A., Johnson, D. J. (2002). Parents` and teachers` implicit theories of chidren`s creativity: A cross-cultural perspective. *Creativity Research Journal*, 14(3&4), 427-438.
71. Runco, M. A., Johnson, D. J., Bear, P. K. (1993). Parents` and teachers` implicit theories of chidren`s creativity. *Child Study Journal*, 23(2), 91-113.
72. Seo, H-A., Lee, E. A., Kim, K. H. (2005). Korean science teachers` understanding of creativity in gifted education. *Journal of Secondary Gifted Education*, XVI (2/3), 98-105.
73. Siegle, D., Powell, T. (2004). Exploring teacher biases when nominating students for gifted programs. *Gifted Child Quarterly*, 48, 21–29.
74. Silvia, P. J. (2008). Creativity and intelligence revisited: a latent variable analysis of Wallach and Kogan (1965). *Creativity Research Journal*, 20, 34-39.
75. Sternberg, R. J. (1985). Implicit theories of intelligence, creativity, and wisdom. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 607-627.

76. Strzałecki, A. (1969). Wybrane zagadnienia psychologii twórczości. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
77. Tan, A. G. (2001). Singaporean teachers` perception of activities useful for fostering creativity. *Journal of Creative Behavior*, 35(2), 131-148.
78. Tokarz, A., Słabosz A. (2001). Cechy uczniów preferowane przez nauczycieli jako wymiar aktywności twórczej w szkole, cz.II: Uczeń idealny i twórczy w preferencjach badanych nauczycieli. *Edukacja. Studia. Badania. Innowacja*, 3(75), 36-48.
79. Turska, D. (2006). Skuteczność ucznia. Od czego zależy udana realizacja wymogów edukacyjnych? Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
80. Westby, E. L., Dawson, V. L. (1995). Creativity: Asset or burden in the classroom? *Creativity Research Journal*, 8, 1-10.

Edukacja przez twórczość

Istota twórczości

Problematyka twórczości coraz częściej staje się przedmiotem rozważań teoretycznych oraz badań empirycznych przedstawicieli różnych dyscyplin. Związane jest to niewątpliwie z coraz większą złożonością współczesnej rzeczywistości, postępowaniem cywilizacyjnym oraz rodzącymi się problemami, które wymagają niekonwencjonalnych sposobów ich rozwiązania. Twórczość bowiem ujawnia się w czynnym stosunku człowieka do rzeczywistości, realizacji codziennych zadań i poszukiwaniu skutecznych rozwiązań (Strzałecki, 1989; Uchnast, 1994). „Twórczość jest najwyższą formą ludzkiego działania, dlatego jej zakres wiąże się w naszych czasach ze wszystkimi możliwymi rodzajami aktywności człowieka wyrażającymi się w formie przedmiotu lub idei” (Popek, 2003, s.13)

Pojęcie twórczości używane jest w różnorodnych kontekstach, dlatego trudno ją zdefiniować (Nęcka, 2003).

Twórczość może odnosić się do dorobku artysty, czy jego aktywności w określonym miejscu i czasie. Możemy posługiwać się również terminem twórczy w odniesieniu do osoby, która ma interesujące pomysły, pisze ciekawie i dąży przez swoją aktywność do stworzenia czegoś nowego. Twórczość zatem jest cechą indywidualną, procesem psychicznym, wyposażeniem intelektualnym określonej jednostki. Możemy także nazywać jednostką twórczą kogoś, kto nie wymyślił, nie namalował, nie napisał niczego nowego, wówczas twórczość dotyczy cechy ukrytej, która świadczy o możliwościach tej osoby,

a nie jej konkretnych, namacalnych wytworach. Co więcej, twórczość możemy odnosić do osobowości jednostki, która jest wewnętrznie złożona (Nęcka, 2003). Dlatego też wymienia się podejście elitarne i egalitarne w odniesieniu do twórczości. Zwolennicy pierwszego twierdzą, że twórczość jest właściwa wyłącznie jednostkom, które wnoszą coś nowego do rozwoju nauki, kultury, sztuki. Ich wytwory cieszą się powszechnym uznaniem i są wykorzystywane. Drugie podejście egalitarne uznaje, że każdy człowiek jest twórczy, ale w różnym stopniu. W tym znaczeniu twórczość uznawana jest za właściwość jednostki podobnie jak inteligencja czy neurotyczność (Nęcka, 2003).

Jednostka twórcza potrafi dostrzegać rozbieżności między potrzebami a możliwościami ich zaspokajania oraz organizować działanie poprzez wprowadzanie znaczących zmian w środowisku zewnętrznym i swoim zachowaniu (Strzałecki, 1969). Twórczy potencjał jednostki wyraża się poprzez jej zainteresowania, preferencje, styl działania oraz stosunek do rzeczywistości. Poziom twórczości jest współcześnie istotnym kryterium, które decyduje o przydatności do wykonywania wielu zawodów. Dowiedziono, że twórczość jest powiązana z szeregiem cech osobowościowych i od nich zależna (Simonton, 1987).

Obecnie większość badaczy przychyliła się do stanowiska, że twórczość jest zjawiskiem wielowymiarowym. Popek (2003) jest zdania, że w działalności twórczej uczestniczy cała osobowość, a nie poszczególne właściwości psychiczne. Nęcka (2003) natomiast uważa, że twórczość jest procesem psychicznym prowadzącym do wytworzenia nowej i wartościowej idei. Na jej zaistnienie wpływa: wyobraźnia, uwaga, myślenie, pamięć, percepcja, emocje oraz pewne stany świadomości. Zatem twórczość nie jest tylko właściwa wybitnym jednostkom, ale każdemu człowiekowi na polu rozmaitych aktywności. Co więcej można ją kształtować i rozwijać w wyniku różnorodnych oddziaływań.

Twórcze myślenie i działanie ma istotne znaczenie w edukacji. Rozwijanie tej właściwości może przyczynić się do lepszego funkcjonowania uczniów nie tylko w warunkach szkolnych, ale również pozaszkolnych. Zgodnie ze współczesnym podejściem do twórczości, nie tylko poznawcze właściwości jednostki decydują o kształtowaniu twórczości lecz środowisko społeczne, w którym wzrasta młody człowiek. S. Popek, w swoim modelu interakcyjnym wyjaśniającym mechanizmy twórczości, łączy aspekt poznawczy, emocjonalny, motywacyjno-wolitywny z oddziaływaniami środowiska, zarówno przyrodniczego, jak i społecznego (Popek, 2003, 2010). Wszystkie funkcje psychiczne usytuowane są na kontinuum w zależności od indywidualnych właściwości osobowości jednostki, która decyduje o aktywności twórczej. W modelu tym S. Popek wymienia środowisko społeczne jako istotny czynnik w rozwoju twórczości. Poprzez odpowiednie oddziaływania wychowawcze można zatem kształtować potencjał twórczy jednostki. Dziecko, któremu rodzice i wychowawcy dostarczają pozytywnych wzmocnień oraz wsparcia emocjonalnego i poczucia bezpieczeństwa, ma większe szanse na podejmowanie w przyszłości działań o charakterze twórczym. Nie boi się nowych wyzwań i sytuacji. Co więcej chętniej interesuje się tym, co niezwykle i oryginalne w otaczającym środowisku. Otoczenie może sprzyjać lub szkodzić twórczości (Nęcka, 2003; Popek, 2003). To samo środowisko i jego specyficzne warunki (np. rodzinne, społeczne) działają stymulująco lub destrukcyjnie (Popek, 2010).

Inhibitory twórczości

W literaturze przedmiotu można spotkać pojęcie barier (inhibitorów), które utrudniają lub nawet uniemożliwiają podejmowanie działalności twórczej jednostki (Szmidt, 2007). Wyróżnia się bariery przedmiotowe (obiektywne): związane ze środowiskiem zewnętrznym, podmiotowe, które

dotyczą dostępnych środków intelektualnych lub materialnych oraz psychospołeczne, związane z wewnętrznymi przeżyciami jednostki oraz jej życiem społecznym. Konsekwencją barier jest niechęć do podejmowania działań twórczych oraz przedwczesnym ich kończeniem (Dobrołowicz, 1993). Bariery społeczne wynikają ze wzajemnych relacji jednostki i grupy. Wymienia się wśród nich: niechęć do eksplorowania, dezaprobatę dla twórczej wyobraźni i fantazji, autorytarną dyscyplinę lub nadopiekuńczość, nadmierne operowanie normami i algorytmami, konserwatyzm, destruktywny krytycyzm, przesady oraz uprzedzenia, nietolerancję, nieodpowiednią postawę rodziców i wychowawców, pozbawienie podmiotowości, brak poczucia bezpieczeństwa, odrzucenie przez grupę społeczną, wadliwą postawę nauczycieli, instruktorów, rodziców w procesie kierowania rozwojem poznawczym i twórczym dziecka, negatywne warunki materialne i bariery zdrowotne (Popek, 2003, s.176). Wymienione bariery społeczne oddziałują poprzez określone uwarunkowania biogenetyczne, wytwarzając hamulce o charakterze osobowościowym i emocjonalnym. W ten sposób kształtuje się postawa jednostki. Może ona z jednej strony przejawiać się chęcią do naśladownictwa, z drugiej zaś dążeniem do kreacji i zmienności (Popek, 2003, s.176).

Bariery psychiczne: mogą wynikać ze stereotypów, reakcji obronnych, niekorzystnego nastawienia, lęku, braku wiary we własne możliwości, kompleksów czy kryzysów. Wymienia się wśród nich:

- bariery emocjonalno-motywacyjne: wynikające z obaw przed negatywną opinią ze strony innych, lękiem przed nowym i nieznanym, niecierpliwością w dążeniu do celu, pesymizmem,
- bariery osobowościowe: związane z brakiem wiary w powodzenie działań, konformizmem, trudnością w podejmowaniu decyzji, obawą przed publiczną prezentacją pomysłów, niewiarą w siebie, egocentryzmem, nadmierną pewnością siebie, brakiem samoświadomości (Dobrołowicz, 1993; Kozielecki, 2004; Popek, 2003).

Bariery i hamulce osobowościowe kształtują i nasilają się w środowisku społecznym. Zdarza się, że trudno jest oddzielić jedne od drugich. Zdaniem Popka, przy rozpatrywaniu określonych barier, a także stymulatorów twórczości, w pierwszej kolejności powinno zwracać się szczególną uwagę na funkcję szkoły i edukacji (Popek, 2003).

System edukacyjny we współczesnej szkole jest przede wszystkim nastawiony na przystosowanie i odtwórczy charakter podejmowanych działań oraz brak indywidualizmu w podejściu do uczniów. Nie sprzyja to kształtowaniu twórczości, lecz myśleniu w sposób schematyczny i konwencjonalny. W ten sposób dziecko staje się biernym konformistą. Przyzwyczajone do tego, że tylko nauczyciel zadaje pytania, uczeń rezygnuje z tej formy aktywności. Ponadto tylko jedna prawidłowa odpowiedź skłania je do myślenia konwergencyjnego (Nęcka, 2003). P. Torrance wprowadził zjawisko „kryzysu czwartej klasy”, które przejawia się znacznym obniżeniem poziomu twórczości u dzieci dziewięcio- i dziesięcioletnich (za: Nęcka, 2003, s.149). Poza tym sposób przekazywania wiedzy w szkole może być kolejnym blokiem dla rozwoju myślenia twórczego. Nęcka (1987) wymienia w tym względzie następujące czynniki: przewaga twierdzeń nad pytaniami, brak ukazywania perspektyw rozwoju danej dziedziny, operowanie mało kreatywnym językiem (unikanie analogii, porównań, metafor). Nie bez znaczenia jest również osobowość nauczyciela. Nastawienie na odtwórczy sposób przyswajania wiedzy, preferowanie tylko jednej właściwej odpowiedzi, zmusza uczniów do myślenia konwergencyjnego i schematycznego. Ponadto mylenie oryginalności i płynności myślenia uczniów z nadpobudliwością czy niegrzecznym zachowaniem prowadzi do trudności w odróżnieniu dziecka twórczego od tego, które przejawia trudności wychowawcze (Szmidt, 2001). Nauczyciel może przyczyniać się do hamowania twórczego rozwoju uczniów poprzez osobiste problemy natury emocjonalnej, wewnętrzne napięcia i stany

frustracji przejawiające się problemami w komunikacji, brakiem cierpliwości oraz przejawami agresji w relacjach z uczniami (Popek, 1987). Taka postawa rodzi niechęć i brak zaufania do nauczyciela ze strony uczniów i zniechęca do podejmowania aktywności o charakterze twórczym.

Szkoła może kształtować postawę twórczą poprzez odpowiednie oddziaływania i podejście do uczniów. Stymulatory twórczości zaprezentowane zostaną w dalszej części niniejszego opracowania.

Kolejnym istotnym czynnikiem dla kształtowania twórczości jest środowisko rodzinne. Styl wychowania o charakterze autokratycznym, który opiera się na przestrzeganiu sztywnych reguł zachowania i podporządkowania się im, tłumienie u dziecka spontanicznej ekspresji do zabawy, izolowanie od rówieśników, prowadzi do nietolerancji odmienności oraz osobowości konformistycznej. Również liberalny styl wychowania, który polega na braku zainteresowania i niedocenianiu wysiłków dziecka oraz jego aktywności może być przyczyną obniżonej motywacji i dążeniu do przeciętności (Popek, 2003).

Nie należy zapominać również o grupach rówieśniczych, które poprzez jednostki dominujące, które narzucają pozostałym uczniom postawy, system wartości, sposób myślenia oraz wyglądu zewnętrznego, mogą przyczyniać się do kształtowania zachowań konformistycznych i uległych wśród jednostek twórczych, albo wykluczania ich z grupy (Popek, 2003).

Nie należy zapominać o roli społeczeństwa w pobudzaniu lub hamowaniu twórczości. Świadomość ograniczeń i wymagań przez nie narzucanych, może prowadzić do poczucia niższości lub wyższości nad nimi (Gołaszewska, 1986). Nadmierne obwinianie siebie, lęk przed oceną ze strony innych, może doprowadzić do negacji w sobie przejawów twórczości. Natomiast poczucie wyższości nad innymi może prowadzić do zablokowania ekspresji i poczucia niezrozumienia przez innych. Z drugiej strony ta sama

postawa może wiązać się z chęcią uzewnętrzniania swoich idei i pokazywania ich otoczeniu. W tym wypadku jednostka doskonali swoje umiejętności i może osiągać wybitne wyniki w określonej dziedzinie aktywności (Łukasiewicz Wieleba, Jabłonowska, 2010).

Dobrołowicz (1993) pisze o abarietyce. Jest to metoda związana z przewycięzaniem, osłabianiem lub obchodzeniem barier. Zdarzenia uznane jako niesprzyjające, przypadkowe, negatywne stają się inspiracją dla nowych działań, umożliwiają przewartościowanie problemów i wybranie nowych, właściwych dróg w dążeniu do celu. „Nie metoda, a żywy człowiek rozwiązuje konkretny problem twórczy, stąd abarietyka nie stanowi zamkniętego systemu rekomendacji, lecz system otwarty, prowokujący do gromadzenia własnych doświadczeń” (Dobrołowicz, 1993, s. 177-178).

Rozwijanie twórczości

Wykorzystanie twórczości w edukacji dotyczy zatem dwóch rodzajów oddziaływań. Pierwszy z nich koncentruje się na usuwaniu barier, przeszkód oraz różnego rodzaju bloków. Drugi natomiast wiąże się z przekazywaniem wiedzy o twórczości oraz rozwijaniu i kształtowaniu szeregu zdolności i umiejętności, które są niezbędnymi elementami twórczości (Nęcka, 2003). Okazuje się, że własna, indywidualna aktywność jednostki, niczym nie ograniczana, jest swoistym rodzajem aktywności twórczej. Współcześnie uważa się, że twórczość objawia się nie tylko w tym, co ludzie tworzą (malują, komponują), lecz również przez to, jak odbierają świat. Każde działanie człowieka wykraczające poza recepcję jest twórczością (Kukielczyńska, 2000, s. 53). Zgodnie z założeniami psychologii indywidualnej, proces twórczy jest spontanicznym, nieświadomym dążeniem do samourzeczywistnienia się poprzez działanie, którego wynikiem jest dzieło – wytwór jako „produkt nieświadomej oraz świadomej sfery osobowości” (Janicki, 1989, s. 68).

Rola nauczyciela

W kształtowaniu twórczości ważną odgrywa nauczyciel, który pomaga swoim uczniom pokonywać pojawiające się bariery. Wiedza nauczyciela na temat inhibitorów i bloków dla rozwoju twórczości jest niezbędna w pokonywaniu i zapobieganiu ich pojawianiu się. Nauczyciel taki nie oczekuje od ucznia tylko jednej odpowiedzi, lecz prowokuje go do poszukiwania różnych sposobów rozwiązania określonego problemu. Jest świadom, że uczeń może przeżywać lęk przed ośmieszeniem czy oceną ze strony grupy. Istotne w tym względzie jest rozbudzanie motywacji wewnętrznej, która sprawia, że młody człowiek odczuwa satysfakcję z tworzenia i podejmuje aktywność twórczą dla niej samej, a nie w oczekiwaniu na nagrodę (Szmidt, 2009). Wprowadzanie zmian i urozmaicanie, to czynniki rozbudzające i motywujące do pracy twórczej. Ważne jest również przekonanie nauczyciela, że każde dziecko posiada określony potencjał twórczy, a stworzenie odpowiednich warunków może pomóc w jego ekspresji.

Nauczyciel oprócz wiedzy i umiejętności powinien wykazywać się zaangażowaniem oraz otwartością na nowe i niekonwencjonalne pomysły. Sam zatem powinien być osobą twórczą. Twórczy nauczyciel łatwiej zauważa przejawy twórczości u uczniów, potrafi je doceniać i nagradzać. Nauczyciel jest autorytetem i wzorem do naśladowania, gdy sam jest twórczy i wówczas może kształtować twórcze jednostki (Nęcka, 2003).

Kolejnym ważnym czynnikiem motywującym do podejmowania aktywności twórczej jest właściwe ocenianie uczniów przez nauczycieli. Badania prowadzone w tym zakresie dowodzą, że zewnętrzne oceny negatywnie wpływają na przebieg oraz wyniki podejmowanych działań twórczych (Nęcka, 2003, Szmidt, 2005). Problem stanowi również brak znajomości przez uczniów jasnych kryteriów ocen. Dla rozwijania twórczości

istotne jest zatem interaktywne ocenianie. Dokładne komentarze i sugestie nauczyciela podkreślające zarówno mocne, jak również słabe strony pracy oraz wspólne formułowanie celów uczenia się mają tu szczególnie pozytywne oddziaływanie (Szmidt, 2009). Torrance (1962, 1965) zaobserwował, że przyczyną zahamowania działań twórczych uczniów są nieprawidłowe postawy nauczycieli. Stworzył reguły postępowania dla nauczycieli w celu pomocy dzieciom w rozwoju myślenia twórczego. Nauczyciel powinien być otwarty na pytania uczniów, wysłuchiwać nawet, jego zdaniem, dziwnych pytań przez nich stawianych oraz odpowiednio się do nich ustosunkować. Powinien aprobować, a nie krytykować niezwykle pomysły pojawiające się podczas zajęć oraz dawać odczuć dzieciom, że każdy pomysł jest ważny i wartościowy. Należy zawsze ściśle powiązać ocenę z jej przyczyną. Nauczyciel powinien dokładnie określić, co w danym pomysle jest, według niego, ciekawe, a co nie oraz jakie niesie za sobą konsekwencje. Nauczyciele, którzy przyczyniają się do kształtowania wśród uczniów otwartości, niezależności oraz wytrwałości, rozwijają w ich postępowaniu twórcze postawy. Dzięki temu ich wychowankowie mogą w przyszłości podejmować aktywność o charakterze twórczym na różnych polach działalności (Szmidt, 2009). Uczenie dzieci od najmłodszych lat wyrażania siebie oraz wrażliwości na innych oraz na kulturę i sztukę ma tutaj również istotne znaczenie. Nauczyciel powinien wykorzystywać w pracy z uczniami metody aktywizujące oraz stwarzać atmosferę sprzyjającą kształtowaniu twórczych pomysłów. Powinien on zachęcać do wyrażania własnych poglądów czy wątpliwości. Okazuje się, że istotnym elementem w wyrażaniu siebie jest przeżywanie. Warto zatem prowokować sytuacje wzbudzające różnorodne emocje, skłaniające do refleksji nad wartościami moralnymi, społecznymi, czy też estetycznymi. Przyczynia się to do rozwoju osobowości, uczuć wyższych oraz pobudza procesy poznawcze (Łukasiewicz Wieleba, Jabłonowska, 2010).

Kolejnym ważnym aspektem w rozwijaniu potencjału twórczego jest uwzględnienie i identyfikacja określonych zdolności i uzdolnień uczniów. Zakres pojęcia zdolności może odnosić się do właściwości indywidualnych, osobowościowych czy behawioralnych, może być również ujmowany w kontekście rozwojowym oraz edukacyjnym (Limont, 2005). Zdolności odnoszone są często do ogólnych właściwości intelektualnych jednostki, takich jak uczenie się, zapamiętywanie, szybkość przetwarzania informacji. Wiązą się wówczas ze zdolnościami szkolnymi czy akademickimi (Ledzińska, 1996, Nęcka, 2003, Nosal, 1990 za: Limont, 2005). Uzdolnienia natomiast łączone są z konkretną sferą działalności jednostki i nazywane uzdolnieniami specjalnymi, które umożliwiają osiągnięcie wysokich wyników w ściśle określonej dziedzinie. W związku z tym można mówić o uzdolnieniach matematycznych, literackich, muzycznych, czy plastycznych (Chruszczewski, 2009; Lewowicki, 1980; Limont, 2005; Popek, 1996). S. Popek (1996) wyróżnia ponadto uzdolnienie twórcze, które kształtuje się dwutorowo i jest stopniowalne. Uzdolnienia twórcze są to indywidualne predyspozycje osobowości człowieka, zapewniające skutecznemu działaniu nowość, oryginalność i generatywność (Popek, 1987, s.22). Szereg badań wskazuje na to, że zdolności oraz uzdolnienia nie są wystarczające, do tego aby osiągać wysokie wyniki i odnosić sukcesy (Borzym, 1983; Dyrda, 2000; Ekiert-Grabowska, 1994; Rimm, 1994). Ważne znaczenie odgrywają czynniki społeczne, co potwierdzają prowadzone w tym zakresie badania (Rimm, 1994; Seligman, 1993; Przybylska, 2008). Współdziałanie osobowości, zdolności, motywacji oraz środowiska, zarówno szkolnego, jak też rówieśniczego, sprzyja rozwijaniu twórczości. Dlatego też nauczyciele powinni rozbudzać otwartość, odwagę, chęć do podejmowania ryzyka, poczucie autonomii, pozytywną samoocenę, ambicję, akceptowanie różnorodności i złożoności (Łukasiewicz Wieleba, Jabłonowska, 2010).

Istotną rolę w tym wypadku odgrywa przede wszystkim nauczyciel, który powinien koncentrować się na identyfikacji zdolności oraz uzdolnień swoich uczniów, uczeniu sposobów ich rozwijania w szkole i poza nią, analizowaniu sposobów rozwiązywania problemów wychowawczych, które mogą być wynikiem zróżnicowanych możliwości rozwojowych poszczególnych uczniów (Bieluga, 2009).

Identyfikacja osobowości twórczej może również pomóc nauczycielom w ukierunkowaniu uczniów oraz wyznaczaniu im określonych zadań i celów. W literaturze przedmiotu można spotkać właściwości wspólne charakteryzujące jednostki twórcze. Cechują się one:

- zdolnością do szybkiego i trwałego uczenia się;
- dociekliwością;
- otwartością na nowe doświadczenia;
- zdolnością godzenia sprzeczności;
- krytycyzmem i samokrytycyzmem;
- wysoką wrażliwością emocjonalną;
- samoregulacją emocjonalną (szczególnie przy nadwrażliwości);
- skłonnością do fascynacji i pasji;
- odpornością na niepowodzenia;
- zdolnością do spontanicznej ekspresji;
- poczuciem komizmu;
- siłą woli i uporem;
- odwagą twórczą;
- bardzo silną motywacją i zapalem do pracy;
- samosteroownością;
- tolerancją na samotność z wyboru;
- elastycznością adaptacyjną;
- tolerancyjnością (Popek, 2010).

Właściwościami, które determinują aktywność twórczą są: „ciekawość poznawcza, wszechstronna wiedza, błyskotliwość rozumu, bogactwo wyobraźni i intuicji, zdolność doświadczenia zmysłowego, miłość dobra, prawdy i piękna, zdyscyplinowanie w pracy, krytycyzm, powściągliwość wnioskowania, zaspokajanie potrzeb duchowych, przestrzeganie zasad wartości, zdziwienie światem, inteligencja twórcza, głęboka emocjonalność, wola działania i wewnętrzna motywacja, wszechstronna aktywność poznawcza, emocjonalna i behawioralna” (za: Popek, 2010, s.119).

W kształtowaniu postawy twórczej ważny jest ponadto samorozwój i samorealizacja oraz autokreacja, jako najwyższy poziom samorealizacji, polegająca na kształtowaniu własnego życia poprzez tworzenie siebie i swojej osobowości, poszukiwanie sposobów doskonalenia siebie, poczucie własnej podmiotowości i kierowanie sobą oraz przekonanie o własnej skuteczności (Schulc, 1990; Stasiakiewicz, 1998).

Kompetencja własna nauczyciela dotycząca możliwości i umiejętności twórczych

Nie bez znaczenia jest również osobowość i kompetencje nauczyciela w kształtowaniu twórczości swoich wychowanków. Nauczyciel powinien charakteryzować się pomysłowością, otwartością, chęcią do samodoskonalenia się, odpowiedzialnością, oryginalnością, wytrwałością w działaniu, zaangażowaniem, odpowiedzialnością, refleksyjnością. Ważne jest, aby nauczyciel potrafił słuchać i nie narzucać własnego zdania. Powinien umieć być partnerem, a nie kierownikiem (Olczak, Kotlicka, 1999 za: Łukasiewicz Wieleba, Jabłonowska, 2010, s. 149). Nauczyciel twórczo podchodzący do swoich obowiązków przejawia indywidualny styl pracy, unika schematyczności, jest świadom celowości własnych działań, w sposób

nowatorski wykorzystuje pomoce dydaktyczne, zachęca do samodzielności, ekspresji i wyrażania własnego zdania przez uczniów, ma do nich indywidualne podejście uwzględniając ich różnorodne potrzeby edukacyjne (Bieluga, 2009). Można wymienić następujące warunki dla rozwoju twórczości uczniów:

- zachęcanie do poszukiwania nowych idei,
- uczenie wrażliwości i otwartości na ludzi,
- wdrażanie tolerancji na inność,
- pokazywanie wielości prawidłowych rozwiązań tego samego zadania,
- wspieranie atmosfery twórczej aktywności: elastyczność, bezpieczeństwo, współpraca,
- zachęcanie do wytrwałości i ciągłych poszukiwań,
- wspieranie wielostronnego samokształcenia, samouctwa, samorozwoju, motywacji wewnętrznej,
- podsyćanie ciekawości, zaskakiwanie, wywoływanie zdziwienia,
- prowokowanie do zadawania pytań nawet w sytuacjach oczywistych,
- stawianie trudnych, nowych, oryginalnych problemów prowokujących do myślenia twórczego,
- uwzględnienia aktywności oraz odpoczynku,
- wyrabianie nawyku starannego kończenia zadania (Torrance, za: Szymański, 1987).

Twórczy nauczyciel łatwiej zauważa przejawy twórczości u uczniów, potrafi je doceniać oraz nagradzać. Nauczyciel jest autorytetem i wzorem do naśladowania, gdy sam jest twórczy kształtuje także twórcze jednostki (Nęcka, 2003).

Metody

W celu kształtowania i rozwoju myślenia twórczego wykorzystuje się określone metody oraz zadania. Przedmiotem oddziaływania są w tym przypadku zdolności poznawcze, motywacja, przezwyciężanie barier, umiejętności społeczne.

Ćwiczenie zdolności intelektualnych – rozwojowi podlegają takie zdolności jak:

- a. abstrahowanie (umiejętność klasyfikowania elementów w sposób zaskakujący i nietypowy lecz sensowny);
- b. dokonywanie skojarzeń, pomiędzy przypadkowymi sytuacjami lub pojęciami;
- c. rozumowanie indukcyjne (analogie): wyciąganie wniosków z niekompletnego zbioru przesłanek i dedukcyjne, gdzie wniosek jest w zasadzie pewny;
- d. metaforyzowanie, ułatwiające przekazanie trudnych, w szczególności specjalistycznych określeń
- e. transformatowanie - zmiana symboliczna określonego obiektu w inny obiekt

Przezwyciężanie przeszkód: pozbycie się sztywnych stereotypów, nastawień oraz lęku przed nowymi i niekonwencjonalnymi pomysłami.

Motywacja do podejmowania działań twórczych. Proponuje się w tym wypadku porzucenie istniejących rozwiązań i podążanie za czymś nowym. Wzbudza się również motywację samodzielną poprzez skłonienie uczestnika do podania powodów, dla których zajmowanie się problemami same w sobie jest ciekawe. W ten sposób można nauczyć się sterowania własną motywacją w momencie, kiedy się tylko pojawia.

Umiejętności społeczne: są niezbędne do wzajemnej współpracy poszczególnych członków grupy. Trenuje się takie sprawności jak, współdziałanie, porozumiewanie się, klimat grupowy. Bardzo ważnym elementem jest również nauczenie konstruktywnej krytyki, doceniania i akceptowania pomysłów kolegów, prezentowania własnych rozwiązań na forum grupy. Istotny w tym względzie jest rozwój i kształtowanie poszczególnych umiejętności, a nie dążenie do rozwiązania problemu (Nęcka, 1998; 2003). Ważny jest tu zatem proces twórczy, a nie efekt końcowy.

W rozwijaniu twórczości wykorzystuje się heurystykę, która jest swego rodzaju wiedzą o sposobach przygotowywania, urzeczywistniania oraz oceny tych działań. Góralski (1980, 1990, 2003) twierdzi, że jest ona sztuką znajdowania oraz otrzymywania różnorodnych rozwiązań, jak też realizacji możliwości. Metoda heurystyczna ułatwia rozwiązywanie zadań. Może być ona również metodologią twórczości, w której ramach opisuje się sposoby oraz normy twórczego rozwiązywania zadań. Wymienia się:

- **heurystykę dostępności**, która polega na określeniu prawdopodobieństwa zdarzeń na podstawie indywidualnych doświadczeń jednostki. Zdarzenia, które są łatwiej dostępne poznawczo oceniane są jako bardziej prawdopodobne,
- **heurystykę reprezentatywności**, polegającą na przypisywaniu czegoś na podstawie pewnych cech uznanych za reprezentatywne do danej kategorii,
- **heurystykę zakotwiczenia**, która wiąże się z ocenianiem tego, co nieznanne na podstawie podanych lub poznanych wartości wyjściowych (Taverski, Kahneman, za: Słysz, 2007, s.23-24).

Heurystyki cechują się nieokreślonością, zawodnością i skrótowością. Nie zawsze gwarantują rozwiązanie i mogą być przyczyną błędów poznawczych, ale pobudzają do twórczego myślenia. Ich funkcją jest regulacja oraz

zmniejszanie wysiłku poznawczego. Są pomocne szczególnie w sytuacji braku czasu i zbyt dużej lub małej ilości informacji (Słysz, 2007 za: Łukasiewicz Wieleba, Jabłonowska, 2010).

Kolejną grupą metod kształtujących myślenie twórcze to **nauczanie problemowe**. Polegają one na stwarzaniu sytuacji problemowych, wzbudzających zainteresowanie uczniów, doprowadzaniu do analizy sytuacji, sposobów rozwiązania problemu i sprawdzaniu ich skuteczności (Łukasiewicz Wieleba, Jabłonowska, 2010).

W ten sposób następuje rozwój myślenia produktywnego oraz umiejętne operowanie nim (Okoń, 1998). Wymienić tu można metodę przypadków, gry symulacyjne, mikronauczanie, czy metodę sytuacyjną (Łukasiewicz Wieleba, Jabłonowska, 2010).

Problem może być rozwiązywany indywidualnie lub grupowo, w krótkim lub długim czasie. Uczniowie mogą korzystać z różnych źródeł takich jak książki czy multimedia oraz uczyć się komunikacji i współpracy w grupie. Nauczyciel ma za zadanie wspierać uczniów poprzez wskazówki merytoryczne, ale nie może narzucać własnych rozwiązań. Jest zatem obserwatorem i mentorem, a nie kierownikiem (Łukasiewicz Wieleba, Jabłonowska, 2010).

Następną metodą jest **synektyka** opierająca się na metaforze, skojarzeniach, asocjacji nie powiązanych ze sobą elementów w celu ich łączenia na nowo. Podstawą jest w tym wypadku przekonanie o istotnym znaczeniu aktywności w działalności twórczej. Synektyka prowokuje do odrzucania schematów i sztywnych reguł oraz konfrontowania pomysłów w grupie. Podstawą jest myślenie przez analogię o charakterze symbolicznym lub fantastycznym. Można ją łączyć z zajęciami plastycznymi, co przyczynia się do rozwijania myślenia dywergencyjnego (Limont, 1994).

Kolejna metoda to **burza mózgów**, w której wykorzystuje się myślenie grupowe. W grupie jej członkom przypisuje się określone role: lidera, sekretarza, stałych uzdolnionych uczestników oraz ekspertów. Grupa powinna być ujednoczona ze względu na wykształcenie, pełnione role i funkcje społeczne oraz zbliżona wiekowo. Aby metoda ta była skuteczna, grupa powinna ustalić wspólne cele oraz być zmotywowana do działania (za: Łukasiewicz Wieleba, Jabłonowska, 2010).

Poza wymienionymi powyżej, wybranymi metodami kształtowania twórczości ważną rolę odgrywa myślenie intuicyjne, w którym bazuje się na obrazach, wyobraźni. Rozwiązanie problemu odbywa się w sferze niewerbalnej i jest procesem nieświadomym (Dobrołowicz, 1995).

Podsumowując można stwierdzić, że każda jednostka jest wyposażona w określony potencjał twórczy, a rolą nauczyciela jest ukierunkowanie indywidualnego potencjału uczniów i odpowiednie kształtowanie go poprzez różnorodne metody stymulujące określone zachowania i umiejętności. Ważna w tym względzie jest ponadto motywacja, kształtowanie umiejętności współpracy w grupie i skutecznego porozumiewania się. Nauczyciel, który z pasją i zaangażowaniem aktywizuje młodych ludzi do podejmowania działań twórczych, przyczynia się do wspierania ich rozwoju oraz przygotowuje ich do radzenia sobie z problemami na różnych polach działalności.

Bibliografia

1. Albert, R., S. (1990). Identity, experiences, and career choice among the exceptionally gifted and talented, (In) M. A. Runco, R. S. Albert (Ed) Theories of Creativity, 13-34. Newbury Park 1990, Ca: Sage.

2. Bieluga K. (2009). Rozpoznawanie i stymulowanie cech inteligencji oraz myślenia twórczego w domu i szkole. Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS.
3. Borzym I. (1983). Wybrane cechy funkcjonowania intelektualnego osób zdolnych w różnym wieku a ich postępy w nauce. *Psychologia Wychowawcza*, 4, 420-431.
4. Chruszczewski M.H. (2009). Profile uzdolnień. Intelektualne i osobowościowe składniki uzdolnień plastycznych i muzycznych. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
5. Dobrołowicz W. (1995). Psychodydaktyka kreatywności. Warszawa: Wyd. WSPS.
6. Dobrołowicz, W. (1993). Psychika i bariery. Warszawa: WSiP.
7. Dyrda B. (2000). Syndrom Nieadekwatnych Osiągnięć jako niepowodzenie szkolne uczniów zdolnych. *Diagnoza i terapia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls.”
8. Ekiert-Grabowska D. (1994). Syndrom nieadekwatnych osiągnięć szkolnych- stare czy nowe zjawisko? *Życie Szkoły*, 3, 131-136.
9. Gołaszewska, M. (1986). Zarys estetyki. Problematyka. Metody. Teorie. Warszawa: PWN.
10. Góralski A. (1980). Twórcze rozwiązywanie zadań. Warszawa: PWN.
11. Góralski A. (1990). Być nowatorem . Poradnik twórczego myślenia. Warszawa: PWN.
12. Góralski A. (2003). Teoria twórczości. Warszawa: Wyd. APS.
13. Janicki A. (1989). Twórczość artystyczna w świetle teorii psychologicznych, „Zeszyt Naukowy Akademii we Wrocławiu”nr 52, Wrocław.
14. Kukielczyńska k. (2000). Proces twórczy jako terapia przez sztukę w: (red.) S. Sidorowicz, P. Cylulko. *Muzykoterapia w agresji, lęku*

- i cierpieniu. „Zeszyt Naukowy Akademii Muzycznej im. Karola Lipińskiego we Wrocławiu” nr 76. Wrocław.
15. Koziński J. (2004). Społeczeństwo transgresyjne. Szansa i ryzyko. Warszawa: Wdawnictwo Akademickie „Żak”.
 16. Ledzińska M. (1996). Przetwarzanie informacji przez uczniów o zróżnicowanym poziomie zdolności a ich postępy szkolne. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Wydziału Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego.
 17. Lewowicki T. (1980). Kształcenie uczniów zdolnych. Warszawa: WSiP.
 18. Limont W. (1994). Synektyka a zdolności twórcze. Toruń: Wyd. UMK.
 19. Limont W. (2005). Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować. Gdańsk : GW.
 20. Łukasiewicz Wieleba, J. Jabłonowska M. (2010). Zdolności i twórczość. Warszawa: Wyd. Akademii Pedagogiki Specjalnej.
 21. Nęcka, E. (1998). Trening twórczości. Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS.
 22. Nęcka, E. (2003). Psychologia twórczości. Gdańsk: GWP.
 23. Nęcka, E. (2003). Proces twórczy i jego ograniczenia. Kraków. Wydawnictwo UJ.
 24. Nosal C. (1990). Psychologiczne modele umysłu. Warszawa: PWN.
 25. Okoń W. (1998). Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej. Warszawa: Wyd. Akademickie „Żak”.
 26. Olczak M., Kotlicka A. (1999). Tworzę czy umiem tworzyć. Od treningu twórczości do kreowania sytuacji twórczej. (w:) J. Łaszczuk (red.). Pedagogika czasu przemian . Warszawa: Wyd. ZM WSPS.
 27. Popek S. (2010). Psychologia twórczości plastycznej. Kraków: IMPULS
 28. Popek, S. (2003). Człowiek jako jednostka twórcza. Lublin: UMCS.

29. Przybylska I. (2008). Inteligencja emocjonalna uczniów uzdolnionych twórczo a ich osiągnięcia w nauce. W: W. Limont, J. Cieślukowska, J. Dreszer. *Zdolności. Talent. Twórczość (19-130)*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
30. Rimm S (1994). *Bariery szkolnej kariery*. Warszawa: WSiP.
31. Schulc, R. (1990). *Twórczość- społeczne aspekty zjawiska*. Warszawa: PWN.
32. Seligman M.E.P.(1993). *Optymizmu można się nauczyć*. Poznań: Media rodzina.
33. Simonton D. T. (1987). Creative productivity age and stress: a biographical time-series of 10 classical composers, *Journal of Personality and Consulting and Clinical Psychology*.
34. Słysz A. (2007). Typ umysłu a a częstość stosowania reguł heurystycznych w: a Słysz , Ł Kaczmarek (red.). *Bliżej umysłu. Preferencje poznawcze, percepcja, myślenie*. Poznań: Wyd. Naukowe UAM.
35. Stasiakiewicz M. (1999). *Twórczość i interakcja*. Poznań. Wyd. Naukowe UAM.
36. Strzałecki, A. (1969). *Wybrane zagadnienia psychologii twórczości*. Warszawa: PWN.
37. Szmidt K.J. (2001). *Twórczość i pomoc w tworzeniu w perspektywie pedagogiki społecznej*. Łódź: Wydaw. Uniwersytetu Łódzkiego.
38. Szmidt K.J. (2010). *Problem rywalizacji w procesie wspierania twórczości dzieci i młodzieży (w:) red. K.J. Szmidt, M. Modrzejewska-Świągulska. Psychopedagogika działań twórczych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
39. Szmidt K.J. (2010). *Szkice do pedagogiki twórczości*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

40. Szmidt K.J. (2007). *Pedagogika twórczości*. Gdańsk: GWP.
41. Szmidt K.J. (2009). *Szkoła twórcza: mit-model-przykład*. (w:) Kusiak K., Nowakowska-Buryła I., Stawinoga R. *Edukacyjne konteksty rozwoju dziecka w wieku wczesnoszkolnym*. Lublin: UMCS.
42. Szulc R. (1990). *Twórczość-społeczne aspekty zjawiska*. Warszawa: PWN.
43. Szymański M.S. (1987). *Twórczość i style poznawcze uczniów*. Warszawa: WSiP.
44. Torrance, E. P. (1962). *Guiding creative talent*. Englewood Cliffs:Prentice-Hall.
45. Torrance, E. P.(1965). *Rewarding creative behavior: Experiments in classroom creativity*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
46. Uchnast, Z. (1994). *Kierunki badań w psychologii twórczości*, s. 11-26 (w:) *Wykłady z psychologii KUL*. Lublin: RW KUL.

Wychowanie we współczesnej szkole

Szczegółowa problematyka cyklu konferencji zaplanowanych i zrealizowanych w ramach projektu „Praktyki pedagogiczne – kompetentnie, twórczo, przyjemnie” pod wspólnym tytułem „Wychowanie we współczesnej szkole”

2011 – Szkoła wolna od przemocy.

2012 – Jak sobie radzić z nadpobudliwością psychoruchową uczniów (ADHD) w klasie?

2013 – Dysfunkcje jako problem w nauczaniu i wychowaniu dzieci i młodzieży.

2014 – Twórcze myślenie i aktywne działanie w szkole.