

# KREATYWNOŚĆ

jako wymiar profesjonalizacji  
przyszłych nauczycieli  
wczesnej edukacji

pod redakcją naukową

**Józefy Bałachowicz i Ireny Adamek**



WYDAWNICTWO AKADEMII PEDAGOGIKI SPECJALNEJ

**KREATYWNOŚĆ**



# KREATYWNOŚĆ

jako wymiar profesjonalizacji  
przyszłych nauczycieli  
wczesnej edukacji

pod redakcją naukową

**Józefy Bałachowicz i Ireny Adamek**

we współpracy

z Martą Krasuską-Betiuk i Agnieszką Olechowską



WYDAWNICTWO AKADEMII PEDAGOGIKI SPECJALNEJ

Recenzowała

*Dr hab., prof. UAM Hanna Krauze-Sikorska*

Projekt okładki

*Anna Gogolewska*

Ilustracja na okładce

*Qvasimodo/iStock*

Redakcja

*Hanna Cieśla*

Korekta

*Zespół*

Publikacja dofinansowana przez Akademię Pedagogiki Specjalnej  
im. Marii Grzegorzewskiej ze środków na działalność statutową

Copyright © by Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej  
Warszawa 2017



Uznanie autorstwa – Użycie niekomercyjne 3.0 Polska

ISBN 978-83-64953-61-3

Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej

02-353 Warszawa, ul. Szczęśliwicka 40

tel. 22 5893645

e-mail: [wydawnictwo@aps.edu.pl](mailto:wydawnictwo@aps.edu.pl)

# Spis treści

<b>Wstęp</b> .....	9
<i>Józefa Bałachowicz, Irena Adamek</i>	
<b>Rozdział 1.</b>	
<b>Swoistość postrzegania kreatywności</b> .....	18
<i>Teresa Parczewska, Iwona Zwierzchowska</i>	
Wprowadzenie .....	18
1.1. Rozważania wokół twórczości i kreatywności .....	19
1.2. Inhibitory i stymulatory kreatywności .....	27
1.3. Kreatywność jako wartość .....	32
1.4. Kreatywność i kultura .....	34
1.5. Kreatywność w edukacji .....	37
Podsumowanie .....	39
<b>Rozdział 2.</b>	
<b>Metodologia badań</b> .....	41
<i>Irena Adamek</i>	
2.1. Przedmiot badań, cele i problematyka badawcza .....	41
2.2. Dobór i uzasadnienie metod oraz narzędzi wykorzystanych w badaniach .....	45
2.3. Charakterystyka badanej grupy .....	46
<b>Rozdział 3.</b>	
<b>Społeczne reprezentacje kreatywności i kreatywnego nauczyciela podzielane przez studentów wczesnej edukacji</b> .....	49
<i>Marta Krasuska-Betiuk, Zuzanna Zbróg</i>	
Wprowadzenie .....	49
3.1. Teoretyczne inspiracje badań kreatywności w paradygmacie reprezentacji społecznych .....	50
3.2. Współczesne kierunki badań społecznych reprezentacji fenomenowi kreatywności .....	52
	5

## Spis treści

3.3. Od twórczej tożsamości do ukrytych teorii twórczości .....	55
3.4. Podstawy metodologiczne badań społecznych reprezentacji kreatywności. Metody i techniki badań .....	59
3.5. Wyniki badań .....	61
3.5.1. Definiowanie kreatywności w nauce a rozumienie pojęcia przez przyszłych nauczycieli .....	61
3.5.2. Doświadczanie mocy własnej kreatywności i zdolności twórczych w trakcie studiów .....	63
3.5.3. Kreatywny nauczyciel w studenckich przekonaniach .....	66
3.5.4. Inhibitory i stymulatory aktywności twórczej w populacji badanych studentów .....	71
Podsumowanie .....	79

### Rozdział 4.

<b>Aspekty twórczości w poglądach i samoocenie studentów wczesnej edukacji .....</b>	<b>82</b>
--	-----------

*Tatiana Kłosińska, Elżbieta Marek*

Wprowadzenie .....	82
4.1. Poglądy studentów wczesnej edukacji na temat twórczości .....	85
4.2. Własne możliwości twórcze w osądach badanych studentów .....	88
4.3. Postawy wobec twórczości deklarowane przez studentów .....	90
4.4. Środowisko jako czynnik warunkujący poglądy na temat twórczości w opinii badanych .....	96
4.5. Nowość i użyteczność jako cecha twórczości w ujęciu respondentów ....	97
Podsumowanie .....	98

### Rozdział 5.

<b>Postawy wobec osób twórczych a samoocena badanych studentów .....</b>	<b>99</b>
--	-----------

*Tatiana Kłosińska, Elżbieta Marek*

Wprowadzenie .....	99
5.1. Stosunek studentów do osób twórczych a ich samoocena .....	100
5.2. Postrzeganie ludzi twórczych przez pryzmat cech psychicznych w samoocenie i poglądach badanych na temat twórczości .....	104
5.3. Waloryzowanie cech ludzi twórczych w opinii badanych studentów .....	107
5.5. Optyka uzdolnień twórczych w samoocenie i opinii studentów .....	110
Podsumowanie .....	111

## Rozdział 6.

### Style myślenia studentów wczesnej edukacji a twórcze podejście do rozwiązywania problemów ..... 113

*Zuzanna Zbróg, Marta Krasuska-Betiuk*

Wprowadzenie .....	113
6.1. Podstawa teoretyczna badań własnych – style myślenia Roberta J. Sternberga i style rozwiązywania problemów Andrzeja Strzałeckiego ...	114
6.2. Cele i przedmiot badań .....	116
6.3. Metoda badań .....	117
6.4. Style myślenia badanych studentów wczesnej edukacji – wyniki analizy czynnikowej .....	118
6.5. Style myślenia studentów pedagogiki wczesnoszkolnej i przedszkolnej a kreatywne podejście do rozwiązywania problemów – interpretacja i dyskusja wyników .....	124
6.6. Style myślenia z modelu własnego a wybrane wymiary osobowości twórczej oraz postawy badawczej (konstruktywnie krytycznej) – analiza korelacji .....	129
Podsumowanie .....	135

## Rozdział 7.

### Determinanty postawy twórczej/kreatywnej, inhibitory i stymulatory kompetencji kreatywnych w ocenie studentów ..... 138

*Jolanta Nowak*

Wprowadzenie .....	138
7.1. Diagnoza osobowości twórczej studentów wczesnej edukacji .....	142
7.2. Diagnoza zdolności krytycznego myślenia studentów wczesnej edukacji .....	153
Podsumowanie .....	163

## Rozdział 8.

### Obraz idealnego ucznia – oczekiwania przyszłych nauczycieli ..... 165

*Józefa Bałachowicz, Barbara Kurowska, Agnieszka Olechowska*

Wprowadzenie .....	165
8.1. Cechy programu badań własnych (metody, techniki i narzędzia badań) .....	169
8.2. Preferowane cechy uczniów wskazane przez badanych studentów .....	170
8.3. Czy uczeń idealny to uczeń twórczy? .....	176
8.4. Czynniki społeczne i typ ukończonych studiów a preferencje zachowań twórczych w obrazie idealnego ucznia .....	178
8.5. Poglądy przyszłych nauczycieli na temat twórczości a wzorzec idealnego ucznia .....	183



## Spis treści

---

8.6. Cechy osobowościowe przyszłych nauczycieli a preferencje zachowań twórczych w obrazie idealnego ucznia .....	185
Podsumowanie .....	187
<b>Rozdział 9.</b>	
<b>Kreatywność w programach kształcenia studentów .....</b>	<b>189</b>
<i>Irena Adamek</i>	
Wprowadzenie .....	189
9.1. Kreatywność w teorii i działaniach twórczych .....	190
9.2. Przykłady przedmiotów, których realizacja ma na celu kształcenie kompetencji kreatywnych .....	192
9.3. Działania na rzecz stymulowania kreatywności .....	206
Podsumowanie .....	207
<b>Zakończenie .....</b>	<b>209</b>
<b>Bibliografia .....</b>	<b>222</b>
<b>Noty o autorach .....</b>	<b>236</b>
<b>Aneks .....</b>	<b>243</b>

## Wstęp

Spoleczna rola nauczyciela i jego kondycja zawodowa ciągle budzą duże zainteresowanie, co wynika z jego funkcji w kształtowaniu naszej egzystencji indywidualnej i zbiorowej. Praca nauczyciela nie odbywa się w próżni, ale w szeroko rozumianej sytuacji kulturowej, społecznej, politycznej i gospodarczej, jest zakorzeniona w czasie, w realnym świecie, podlega kontekstowym i sytuacyjnym wpływom. W edukacji najmłodszego pokolenia pokładane są nadzieje na modernizację kraju: cywilizacyjną i kulturową, a edukację wskazuje się jako czynnik zmiany społecznej, kreujący potencjał rozwojowy i kapitał kulturowy społeczeństwa, co ma zasadnicze znaczenie dla innowacyjności gospodarki. System oświaty nie jest przecież systemem autonomicznym, ani pomniejszym elementem systemu społecznego, konstruującego warunki egzystencji społecznej. Trzeba podkreślić, że powszechnie edukacja jest wskazywana jako *centralny* element społecznego systemu – jako miejsce kształtowania umiejętności pracy i współpracy, jako miejsce formowania się tożsamości jednostki, tworzenia osobistej wiedzy i kompetencji kulturowych, jako arena mobilizacji i uczenia się działania, i wielu innych umiejętności (Apple, 2013, s. 158). Nic dziwnego, że problemy kształcenia nauczycieli i ich profesjonalnego funkcjonowania są przedmiotem nieustannych debat i badań oraz poszukiwania różnych wzorów nauczycielskiego działania. Należy podkreślić też historyczną zmienność tych wzorów, filozoficznych podstaw edukacji i polityki edukacyjnej oraz ich wpływ na kreowanie przemian profesjonalnego przygotowania i doskonalenia nauczycieli (Cochran-Smith, Zeichner, 2013).

Projektowanie i badanie przygotowania nauczycieli do zawodu łączy się z pytaniami: jak nauczyciele uczą się swojej profesji i jak się rozwijają? Jak nauczyciele tworzą swoją wizję pedagogicznego działania? Jak uczą się

rozumienia pedagogicznego świata i odczytywania jego sensu, podstaw i użycia swojego rozumienia wartości i celów, problematyki nauczania, uczenia się, rozwoju dziecka, kultury, języka, narzędzi działania i ich oceny adresowanej do konkretnej sytuacji praktycznej? Co pozwala nauczycielom codziennie radzić sobie z napięciem między indywidualnymi potrzebami uczenia się dziecka a wymaganiami programu i celami dużej grupy? Jak oni się uczą, aby być członkami profesjonalnej społeczności pracującej na rzecz poprawy uczniowskiego uczenia się? Jak można pomóc przyszłym nauczycielom uczyć się swojej profesji, co umożliwi refleksję, interpretację i podejmowanie wielorakich zróżnicowanych działań w klasie i życiu szkoły? Z jakimi zasobami profesjonalnymi powinien zaczynać pracę początkujący nauczyciel? Jak powinien być wyposażony w zasoby, umożliwiające mu rozumienie zróżnicowanych potrzeb dzieci, aby był gotowy do budowania odpowiednich sytuacji wychowawczych z właściwym uchwyceniem ich wielorakich wymiarów i kontekstów?

Szukanie odpowiedzi na postawione pytania powinno być osadzone w paradygmatach wyjaśniających naturę działania pedagogicznego w zmieniającym się świecie (Darling-Hammond, Bransford, 2005; Urbaniak-Zajac, 2016). W myśli pedagogicznej prezentowane są różne orientacje, paradygmaty i koncepcje dotyczące problematyki zawodowego kształcenia nauczycieli (np. Squires, 1999; Darling-Hammond, Bransford, 2005; Kwiatkowska, 2005; Cochran-Smith, Zeichner, 2013; Szempruch, 2013). Na przykład Henryka Kwiatkowska (2008) wyodrębnia trzy orientacje w kształceniu nauczycieli: technologiczną, humanistyczną i funkcjonalną. Orientacje te w różny sposób ujmują uczenie się i rozwój człowieka, a więc też różnie pokazują źródła zawodowego powodzenia nauczyciela w organizowaniu działań edukacyjnych i dalszego samokształcenia. Wystarczy zauważyć tylko, że inaczej będziemy formowali oczekiwania wobec przygotowania nauczyciela, kiedy rozumiemy nauczycielski profesjonalizm jako przygotowanie „adaptacyjnego eksperta” (*adaptive expert*), a inaczej jako konstruktywnego, twórczego, nastawionego innowacyjnie do tworzonej praktyki edukacyjnej profesjonalistę. W pierwszym przypadku w kształceniu nauczycieli dominować będzie podejście funkcjonalistyczne, nastawione na poznanie treści kształcenia i narzędzi nauczania, natomiast w drugim przypadku – przygotowania nauczyciela do konstruowania złożonej, a jednocześnie otwartej praktyki edukacyjnej nie można zastąpić przedstawianiem uniwersalnych strategii pedagogicznego działania, które mogliby nauczyciele użyć w klasie, albo przykładów czy gotowych modeli postępowania. Właściwie nie ma jednoznacznie gotowych odpowiedzi, jak uniwersalnie kształcić nauczycieli, gdyż konkretne działania pedagogiczne podejmowane przez przyszłych nauczycieli i nauczycieli praktyków są

codziennie zanurzone w kontekście, w sytuacjach złożonych i niejednoznacznych, nieprzewidywalnych lub słabo przewidywalnych, a nauczyciel w klasie musi podejmować jednocześnie wiele decyzji. Wtedy istotne jest, by twórca sytuacji edukacyjnych „myślał jak nauczyciel” i zarządzał symultanicznie wieloma procesami uczenia się w złożonej rzeczywistości symbolicznej i społecznej. Nie wystarczą wtedy nauczycielowi umiejętności działania powtarzalnego, reprodukcyjnego, ale umiejętność podejmowania działań twórczych, krytyczne myślenie, refleksyjność wobec własnej pracy, rozumienie wartości uczenia się dziecka i wspieranie jego zaangażowania, inspirowanie uczniowskich zainteresowań i potrzeby ciągłego uczenia się.

Obecnie w krajach o wysokim poziomie edukacji oczekuje się od nauczyciela wczesnej edukacji kompetencji do rozwijania dziecięcych zainteresowań, wewnętrznej motywacji i entuzjazmu do uczenia się oraz potrzeby osobistego rozwoju. Najważniejszym warunkiem wstępnym, o którym nauczyciel nie może zapominać, jest szacunek do godności i wspieranie podmiotowej integralności dziecka, wrażliwość na jego wyjątkowość i potrzeba rozwijania dziecięcego potencjału, zachęcanie do przekraczania granic własnej wiedzy i własnych możliwości. Dla takiego rodzaju pracy najważniejszym „narzędziem”, jakie posiadają nauczyciele, są oni sami, ich zasoby, które w toku kształcenia muszą pogłębiać, doskonalić u siebie te same dyspozycje, które stanowią wartość w ich przyszłym działaniu edukacyjnym. Chodzi o kompetencje badawcze, diagnostyczne, krytyczne myślenie, refleksyjność wobec własnej pracy, umiejętność przekształcania projektów, dostosowywania i tworzenia programów edukacyjnych i zajęć odpowiednich do możliwości uczniów i potrzeb klasy, umiejętność pracy zespołowej, współpracy z rodzicami itd. Profesjonalne przygotowanie do działania edukacyjnego dobrze wykształconego nauczyciela nie sprowadza się więc do kompetencji o charakterze instrukcyjnym, metodycznym, a obejmuje różne aspekty rozumienia uwarunkowań rozwoju młodego człowieka, tworzenia środowiska uczenia się sprzyjającego wszystkim dzieciom, środowiska, które pobudza i zachęca do uczenia się, rozwija umiejętność współpracy i wzajemnej odpowiedzialności. Nauczyciel powinien nabyć zatem i rozwinąć umiejętności niezbędne do bycia przewodnikiem po świecie sensów, inicjatorem, partnerem i kierownikiem działań uczniowskich. Powinien promować w szkole intelektualną wolność, tolerancję i współpracę w klimacie kooperacji między uczniami oraz między szkołą i domem. Powoduje to konieczność pojawienia się w przygotowaniu do zawodu i rozwoju zawodowym otwartości na dynamiczne zmiany i przyjęcia postawy stałego poszukiwania rozwiązań, interpretacji pojawiających się problemów i poszukiwania adekwatności. Jeśli (przyszły) nauczyciel nie potrafi sam wykorzystywać

myślenia krytyczno-twórczego do rozwiązywania problemów, nie będzie umiał przygotować dzieci do życia w dynamicznie zmieniającym się świecie, w którym wymóg myślenia krytyczno-twórczego jest bezdyskusyjny.

Pomoc przyszłemu nauczycielowi w rozwijaniu systemu myślenia o złożonym działaniu pedagogicznym w dynamicznie zmieniającym się środowisku życia jest niezmiernie trudna i wymaga zbudowania społecznego kontekstu rozwoju profesjonalnej wiedzy studenta *dla* rozumienia i konstruowania praktyki, wiedzy do refleksji *w czasie* działania edukacyjnego i uczenia się *z* tworzonej praktyki (Darling-Hammond, Bransford, 2005, s. 385). Nie wystarczy tu koncepcja kształcenia nauczycieli oparta na ustrukturyzowanej wiedzy dydaktycznej, gdyż przyszły nauczyciel musi rozwinąć swoją wielorako złożoną wizję pedagogicznego działania. Teoretyczne ramy tej wizji można wyraziście przedstawić w następujący sposób:



**Rysunek 1.** Uczenie się bycia nauczycielem we wspólnocie

Źródło: opracowanie J. Bałachowicz na podstawie K. Hammerness i in. (2005, s. 386).

Taka dynamiczna i konstruktywistyczna perspektywa rozumienia nauczycielskiego profesjonalizmu zakłada kształcenie studenta jako podmiotowego i odpowiedzialnego twórcy praktyki wychowawczej, badacza swojej praktyki i inicjatora kooperatywnego działania na rzecz uczniów. Wpisuje się ona w nurt humanistycznego i personalistycznego myślenia o edukacji, a zatem również kształcenia przyszłych nauczycieli. To podejście jest nam bliskie, prezentujemy je w naszych dociekaniach i taki dyskurs o edukacji dziecka staramy się rozwijać w przestrzeni społecznej. Prezentowałyśmy je również w projektowaniu i interpretacji wyników badań, w książce pt. *Kompetencje kreatywne nauczycieli wczesnej edukacji dziecka* (Adamek, Bałachowicz, 2013). W znacznej mierze do niej nawiązujemy również w tej książce, którą oddajemy do rąk Czytelnika, ale teraz postawiłyśmy sobie pytanie o profesjonalne przygotowanie studentów kończących akademickie kształcenie do zawodu nauczyciela. Nasuwa się tutaj wiele problemów – pytań, na które ciągle sobie musimy odpowiadać, aby sprostać zadaniu przygotowania do zawodu twórczego nauczyciela. Chciałyśmy dowiedzieć się, jak studenci rozpoznają swoje przygotowanie i swoją wizję skutecznego działania pedagogicznego. Zwrócimy szczególną uwagę na rozpoznanie przez nich własnego przygotowania w odniesieniu do kluczowych kreatywnych kompetencji: zrozumienia sensu i wartości własnych przekonań, nawyków, sposobów pracy, które sami weryfikują w czasie praktyki zawodowej. Umiejętność krytycznego rozpoznawania własnych profesjonalnych zasobów jest podstawą jakości pracy w przedszkolu i szkole w świecie podlegającym ciągłym zmianom. Taką refleksję hermeneutyczną możemy prowadzić tylko przez krytyczną analizę własnych doświadczeń i doświadczenia innych. I dodajmy, istotą tej odmiany refleksji „jest dialektyczny proces rozumienia jako odczytania/nadawania znaczenia rzeczywistości *humanum* przez pryzmat sensów i wartości” (Milerski, Karwowski, 2016, s. 148). Chciałyśmy się dowiedzieć, zwłaszcza tego, jak przyszli nauczyciele rozpoznają i wartościują swoje profesjonalne przygotowanie do pracy z dzieckiem w perspektywie kreatywności. Inaczej mówiąc, miałyśmy na celu znalezienie odpowiedzi na pytanie, jakie ich zdaniem mają przygotowanie w zakresie kompetencji krytyczno-twórczych, pozwalających na pełnienie funkcji nauczyciela w dynamicznie zmieniającym się świecie. Stąd prezentujemy wyniki badań zrealizowanych w grupie studentów, którzy nabywają/nabyli kwalifikacje do wykonywania zawodu nauczyciela wczesnej edukacji.

Badania zostały przeprowadzone przez podzespół problemowy Zespołu Edukacji Elementarnej przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN. Głównym zamierzeniem było rozpoznanie, jak nauczyciele rozumieją kreatywność, rozpoznają swoje możliwości twórczego działania, jak prezentują je w samoopisie

i jakie znaczenie nadają kreatywności w rozwoju dziecka i własnym rozwoju profesjonalnym. Badania były prowadzone wśród studentów kierunków pedagogicznych, kończących studia licencjackie i magisterskie, przygotowujące ich do pracy w przedszkolu i klasach I–III. Zespół, który przeprowadzał badania, odniósł je do zagadnień takich jak:

- swoistość kreatywności (atrybut, cecha, charakter, przymiot, własność, właściwość);
- wiedza o twórczości;
- społeczne reprezentacje kreatywności;
- determinanty postawy twórczej/kreatywnej, inhibitory i stymulatory kompetencji kreatywnych;
- style myślenia studentów sprzyjające kreatywnemu rozwiązywaniu problemów;
- oczekiwania przyszłych nauczycieli wobec kreatywności (twórczości) uczniów;
- twórczość w programach kształcenia nauczycieli.

Głównym przedmiotem badań było postrzeganie kreatywności jako wymiaru profesjonalizacji przyszłych nauczycieli wczesniej edukacji i z nią wiąże się podjęte w badaniach obszary analizy. Zastosowana w tym celu procedura diagnostyczna miała za cel główny rozpoznanie możliwości/prawdopodobieństwa nabycia przez studentów kreatywnych umiejętności, a także ustalenie poziomu ich wiedzy o różnych aspektach twórczości, w tym ich autodiagnozy w odniesieniu do profesjonalnych możliwości twórczych.

W rozdziale 1. pt. *Swoistość postrzegania kreatywności*, **Teresa Parczewska i Iwona Zwierzchowska** ukazują wielorakość podejść badaczy do twórczości i kreatywności, nadawanych im znaczeń i interpretacji. Podkreślają rolę czynników determinujących rozwój aktywności twórczej: inhibitorów działających hamująco i utrudniających jej przebieg oraz stymulatorów wspierających proces twórczy. W sposób szczególny akcentują kreatywność postrzeganą jako konieczny atrybut bycia-w-świecie człowieka terażniejszego oraz człowieka przyszłości. Wyrażają troskę o jej rozwijanie i zakorzenienie w praktyce edukacyjnej, co powinno być ważnym zadaniem placówek oświatowych i jednym z najbardziej pilnych wyzwań współczesnych pedagogów.

W tekście rozdziału metodologicznego **Irena Adamek** omawia przedmiot, cele i problematykę badawczą, metody, przebieg i organizację badań. Dokonuje charakterystyki grupy badawczej. Do badań wybrano celowo grupę badawczą, którą stanowili studenci kończący studia licencjackie i magisterskie z pedagogiki wczesnoszkolnej i przedszkolnej. Badania zostały przeprowadzone w maju i czerwcu 2015 roku, w czasie gdy studenci byli przed obronami

prac dyplomowych i magisterskich, czyli mieli już kwalifikacje do wykonywania zawodu nauczyciela edukacji elementarnej.

W rozdziale 3. *Społeczne reprezentacje kreatywności i kreatywnego nauczyciela podzielane przez studentów wczesnej edukacji* **Marta Krasuska-Betiuk i Zuzanna Zbróg** prezentują wyniki badań społecznych reprezentacji fenomenu kreatywności i osoby kreatywnej konstruowanych przez studentów wczesnej edukacji. Przyjęto socjokulturowe podejście do badania kreatywności, a analizie poddano strukturę i treść studenckich reprezentacji (podzielanych przekonań, sądów, wyobrażeń) na temat potencjału twórczego jako kategorii istotnej w pełnieniu roli nauczyciela. Pojęcie kreatywności badani konceptualizują poprzez twórczość i pomysłowość – te dwie kategorie stanowią rdzeń reprezentacji. Studenci są przekonani, że w procesie stawania się twórczym nauczycielem najważniejsze są własne chęci i otwarty umysł a okazją do ujawniania własnych kompetencji kreatywnych są praktyki zawodowe oraz zajęcia akademickie (zaliczenia, egzaminy). W centrum studenckich reprezentacji uwarunkowań egzogennych, istotnych dla zainicjowania lub ujawnienia się potencjału twórczego nauczyciela, znajdują się pomoce dydaktyczne, istotne są też czynniki takie jak wsparcie innych osób, dobre warunki materialne i otoczenie sprzyjające kreatywności.

Autorkami 4. i 5. rozdziału są **Tatiana Kłosińska i Elżbieta Marek**. W rozdziale czwartym *Aspekty twórczości w poglądach i samoocenie studentów* analizują poglądy studentów wczesnej edukacji na temat wybranych aspektów twórczości. Ukazane wyniki wyraźnie nakreślają obraz schematycznego myślenia o twórczości i jej obszarach, co często jest wynikiem braku wiedzy i umiejętności kreatywnego analizowania najbliższej przestrzeni. Badani, najczęściej uważający się za osoby twórcze, szeroko pojmują zagadnienie twórczości. Postawy i poziom wiedzy o twórczości studentów jest zróżnicowany i zależy od trybu i typu studiów, profilu uczelni. W kolejnym rozdziale zostały zaprezentowane postawy wobec osób twórczych w kontekście cech fizycznych i psychicznych w samoocenie badanych. Z badań wynika między innymi, że samoocena badanych rzutuje na postrzeganie środowiska ludzi twórczych. Niska samoocena deprymuje pojmowanie twórczości. Sądy opiniujące bywają znacząco uzależnione także od samopoczucia i samooceny własnej postawy twórczej osób. Oceniane przez badanych cechy fizyczne i psychiczne ludzi twórczych mają dość ważkie, niejednokrotnie nawet priorytetowe, znaczenie wartościujące.

W rozdziale 6. *Style myślenia studentów wczesnej edukacji a twórcze podejście do rozwiązywania problemów* autorki **Zuzanna Zbróg i Marta Krasuska-Betiuk** podjęły się szukania związków między stylami myślenia studentów



pedagogiki wczesnoszkolnej i przedszkolnej a ich kreatywnym podejściem do rozwiązywania problemów. Podstawę tych analiz stanowiły wyniki badań nad psychologicznymi uwarunkowaniami stylów myślenia według Roberta J. Sternberga i odpowiadającymi im stylami rozwiązywania problemów Andrzeja Strzałeckiego. Na podstawie analizy czynnikowej z rotacją equamax wyodrębniono pięć stylów myślenia badanych studentów oraz, korzystając ze skal przyjętych przez Ewę Wiśniewską i Andrzeja Strzałeckiego, określono psychologiczne uwarunkowania poszczególnych stylów myślenia przyszłych nauczycieli. Zostały one szczegółowo omówione w kolejności wyizolowanych czynników. Uzyskane w badaniach własnych czynniki stały się także punktem wyjścia do dalszych analiz, mianowicie ustalenia korelacji pomiędzy stylami myślenia z modelu własnego a wybranymi wymiarami osobowości twórczej oraz postawą badawczą (konstruktywnie krytyczną). Wyniki badań ujęte w tym rozdziale pokazują, jaka jest „podstawa poznawcza” przyszłych nauczycieli. W przyszłości może ona bowiem stać się dla nich punktem odniesienia odnośnie do kreowania późniejszych działań edukacyjnych.

W rozdziale 7. *Determinanty postawy twórczej/kreatywnej, inhibitory i stimulatory kompetencji kreatywnych w ocenie studentów* **Jolanta Nowak** przyjmuje, że tworzywem dla stawania się nauczycielem są predyspozycje osobowościowe, które stanowią katalizator myślenia i działania pedagogicznego. W rozdziale tym przedstawiono wnikliwą diagnozę kreatywnej potencjalności przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji. Zwrócono uwagę na gotowość młodych ludzi do uruchamiania zachowań heurystycznych i nonkonformistycznych oraz zdolność do konstruktywnie krytycznego namysłu i analitycznej interpretacji rzeczywistości. Jednak, jak podkreśla Jolanta Nowak, to refleksyjny wgląd w codzienną praktykę edukacyjną, traktowaną jako przestrzeń doświadczania siebie w relacji z innymi uczestnikami procesu kształcenia, stanowi podstawowy budulec kompetencji nauczycielskich.

W rozdziale 8. *Obraz idealnego ucznia – oczekiwania przyszłych nauczycieli* **Józefa Bałachowicz, Barbara Kurowska i Agnieszka Olechowska** podkreślają, że kształtowanie się wyobrażeń (przedzałożeń) przyszłych nauczycieli w odniesieniu do ich przyszłych, idealnych uczniów, przebiega pod wpływem czynników i procesów uwikłanych w społecznie i kulturowo określoną sytuację. Opis idealnego ucznia, podobnie jak opis świata, jest uwarunkowany przyjętym (świadomie lub nie) paradygmatem i teorią w określony sposób ten świat opisującą. Oznacza to, że oczekiwania przyszłego nauczyciela wobec idealnego ucznia są uwarunkowane nie tylko tym, co ten przyszły nauczyciel chciałby w swoim idealnym uczniu dostrzec, lecz także tym, w jaki sposób, używając jakiego „reflektora teorii” (Popper, 1992) – na niego patrzy. To, w jaki

sposób przyszły nauczyciel patrzy na swoich uczniów, jest z kolei uwarunkowane pragmatyczną użytecznością tego sposobu, a więc tym, w kontekście jakich i jakiego rodzaju planowanych działań ich sobie wyobraża. Czy chce im zaproponować rolę odbiorców transmitowanej wiedzy, czy może kreatorów własnej edukacyjnej tożsamości?

Zamiarem **Ireny Adamek**, autorki tekstu rozdziału 9. *Kreatywność w programach kształcenia studentów*, było pokazanie przykładów przygotowania studentów w trakcie studiów, w zakresie nabywania kompetencji kreatywnych, w kontekście założeń programowych kształcenia studentów na kierunkach pedagogicznych.

Nauczycielskie sprawności stanowią o przebiegu procesu edukacyjnego. Decydują zarówno o charakterze działań nauczycielskich, jak i uczniowskich. Stanowią kontekst kształtowania się takich samych kompetencji u uczniów. Warto było nie tylko akcentować ważność tych kompetencji, lecz także zbadać, jakie są możliwości studentów kończących przygotowanie do zawodu. Czy są lub będą w tym obszarze wzorami dla uczniów? Czy poziom ich kompetencji kreatywnych gwarantuje sprawne i należyte kształcenie kreatywności uczniów?

Redaktorki monografii składają podziękowanie wszystkim Autorkom za twórczy wkład, namysł i badania nad kreatywnością w percepcji studentów wczesnej edukacji. Dziękują także koleżankom z wielu uczelni, które umożliwiły przeprowadzenie badań wśród studentów. Mają nadzieję, że publikacja zmotywuje uczelnie/nauczycieli akademickich do zmian w kształceniu kompetencji kreatywnych przyszłych nauczycieli edukacji elementarnej.

## **Rozdział 1.**

# **Swoistość postrzegania kreatywności**

### **Wprowadzenie**

Problematyka kreatywności jest aktualna, poznawczo i empirycznie frapująca, niezmiennie wzbudza wiele emocji, obaw, polemik i nieporozumień, które zwykle wynikają – jak stwierdza Krzysztof J. Szmidt (2010a, s. 7) – z notorycznego rozpowszechniania mitów, stereotypów i półprawd o fenomenie kreatywności, jak również z nagminnego upraszczania mechanizmów z nim związanych. Wiele instytucji chce wspierać kreatywność, ale nie ma pewności, czym ona jest i kto ją posiada. Są też i tacy, którzy podejrzewają, że „zbyt duża ilość kreatywności w edukacji mogłaby być podstawowym powodem upadku standardów” (Robinson, 2010, s. 22). Ale standardów czego?

Samo zainteresowanie kreatywnością można wytłumaczyć między innymi tym, że stanowi ona konieczny atrybut bycia-w-świecie człowieka teraźniejszego oraz człowieka przyszłości. Współczesny, dynamicznie zmieniający się we wszystkich obszarach bytowania człowieka świat, z jednej strony wzbudza niepokój, wprowadzając dysharmonię, burząc dotychczasowe przyzwyczajenia i stereotypowe algorytmy, z drugiej – uaktywnia, motywuje i rozwija, stawiając różnorodne, awangardowe wyzwania, którym może sprostać wyłącznie jednostka myśląca w sposób nietypowy, nowatorski, wykraczający poza wszelkie schematy. Dlatego też, w dobie rozwoju nowoczesnej gospodarki opartej na kreatywności i wiedzy, wskazane jest podejmowanie działań na rzecz wzmocnienia postaw twórczych oraz wypracowania stosownego, prokreatywnego i proinnowacyjnego modelu wychowania i edukacji jednostek oraz grup. Do wprowadzania istotnych zmian oraz

wytyczania prekursorskich kierunków rozwoju konieczna jest kreatywność, która nie powinna być utożsamiana z talentem, zarezerwowanym wyłącznie dla nielicznych. Jak podkreśla Edward de Bono (2011, s. 11), „kreatywność jest umiejętnością, której można się nauczyć, a potem ją rozwijać i stosować”, a zatem – zgodnie z tym twierdzeniem – każdy człowiek może być osobą kreatywną, działającą z pasją, myślącą niekonwencjonalnie. Kreatywność jest więc możliwa w każdej czynności, która angażuje ludzką inteligencję. Traktowana jest jako indywidualna predyspozycja człowieka ułatwiająca funkcjonowanie w otaczającej rzeczywistości, umożliwiającą podejmowanie i skuteczne rozwiązywanie problemów (Parys, 2013, s. 29).

### 1.1. Rozważania wokół twórczości i kreatywności

Twórczość, mimo że nie jest pojęciem nowym, nie doczekała się dotychczas klarownej, jednoznacznej definicji. Co więcej, sposób rozumienia tego terminu, jak słusznie zauważa Dorota Ciechanowska (2007, s. 52), ulegał na przestrzeni dziejów ewolucji, co wiązało się ze zmianą jego treści i znaczenia: od twórczości rozumianej jako atrybut boski, przypisywany wyłącznie najwyższemu Stwórcy, poprzez odnoszenie jej do działalności artystycznej podejmowanej przez jednostki niezwykle, wyjątkowe, geniuszy, aż do odczytywania twórczości jako aktywności przynależnej z natury każdemu człowiekowi (por. Dobrowolowicz, 1995, s. 23–24; Popek, 2003, s. 18; Szmidt, 2013, s. 91–95). Zdaniem Władysława Tatarkiewicza (1988, s. 311): „wyraz *twórczość* jest wieloznaczny, zmieniał bowiem w ciągu dziejów swe znaczenie; a znaczenie końcowe, dziś aktualne, jest (by użyć kartezjańskiego rozróżnienia) co najwyżej jasne, ale na pewno nie wyraźne”.

Przyjęty współcześnie szeroki zakres warstwy semantycznej twórczości nie ułatwia precyzyjnego określenia istoty analizowanego pojęcia. Ponadto różni autorzy i badacze uwypuklają lub wręcz absolutyzują jeden aspekt twórczości, a pomijają inne – czego skutkiem jest tworzenie definicji niepełnych lub definiowanie kontrastowe. Trudności w sformułowaniu jasnej definicji mogą wynikać także – jak sugeruje Mirosław S. Szymański (za: Szmidt, 2013, s. 75–76) – z różnorodności założeń antropologicznych, teoretycznych i metodologicznych przyjmowanych w refleksji teoretycznej i badaniach nad twórczością.

Psychologowie długo nie zgadzali się między sobą co do rozumienia definicji twórczości. I tak np. psychologowie postaci oraz psychologowie poznawczy zajmowali się procesami twórczymi, czyli procesami myślowymi

oraz stadiami, jakie można wyróżnić w działaniu twórczym. Inni teoretycy twierdzili, że zjawisko twórczości najlepiej jest ujmować w kategoriach osobowych, w odniesieniu do cech wyróżniających jednostki twórcze. Wielu współczesnych badaczy myśli o twórczości jako o procesie i poszukuje go w umysłach ludzi, jednak aktualnie funkcjonujące definicje najczęściej odwołują się do cech wytworów jako symptomów wyróżniających twórczość<sup>1</sup>. Większość definicji zawiera postulat, by wytwór lub działanie twórcze były konieczne czymś zarówno nowym, jak i adekwatnym. Niektórzy badacze stosują dodatkowe kryterium, mianowicie, by zadanie miało charakter heurystyczny (było otwarte), a nie algorytmiczny (z wyraźnie określoną drogą do rozwiązania). Należy podkreślić, że do lat siedemdziesiątych XX wieku w psychologii społecznej nie istniała teoretyczna koncepcja twórczości. W badaniach nad twórczością dominowała koncepcja cech, która dążyła do literalnego określenia różnic osobowości między jednostkami twórczymi i nietwórczymi (Guilford, 1950, s. 444–454). W efekcie pomijano niektóre potencjalnie istotne obszary badań. Koncentrowano się na twórczych właściwościach osoby, ignorując sytuacje o charakterze twórczym. Skupiano się na wąskim obszarze wewnątrz-osobowych kwantyfikatorów twórczości tak, że pomijano wyznaczniki zewnętrzne. Ponadto zajmowano się wpływami genetycznymi, bagatelizując rolę uczenia się oraz znaczenie środowiska społecznego. Współcześni badacze sugerują, że twórczość najlepiej jest ujmować nie jako cechę osobowości bądź zdolność ogólną, lecz jako zachowanie będące wynikiem konkretnego układu cech osobowości, zdolności poznawczych oraz czynników środowiskowych.

Chociaż wielu badaczy utożsamia osobę twórczą z osobą, która tworzy (efektem czego jest produkt), to niektórzy z nich mówią „o twórczości bez dzieł, o twórczym myśleniu, działaniu, twórczych operacjach umysłowych, twórczym potencjale” (Karwowski, 2009, s. 18). Zatem, gdy nie chodzi o wybitne osiągnięcia, lecz o potencjał, o cechy jednostki, kreatywność wydaje się wyjątkowo przydatnym terminem. Powszechne jest – jak zaznacza Janina Flórczykiewicz (2010, s. 49) – ujmowanie kreatywności jako zdolności do niestereotypowego myślenia i działania, dzięki której możliwe staje się dopasowywanie się do warunków aktualnie podejmowanych zadań i elastyczne reagowanie na potrzeby środowiska społecznego.

Kreatywność (*creativity*) stała się w ostatnich latach pojęciem bardzo popularnym, a jednocześnie kontrowersyjnym, polemicznym. Przyjmowana

---

<sup>1</sup> Dla przykładu, ciesząca się popularnością definicja twórczości sformułowana przez Zbigniewa Pietrasiańskiego (1969, s. 10) akcentuje wytwór/produkt i brzmi następująco: „Twórczość to aktywność przynosząca wytwory dotąd nieznanne, a zarazem społecznie wartościowe”.

przez badaczy wielość perspektyw i – w konsekwencji – mnogość definicji i wyjaśnień terminologicznych sprawia, że ma ono wiele znaczeń i interpretacji. Zjawisko kreatywności było badane między innymi z perspektywy psychologii behawioralnej, psychologii społecznej, neuropsychologii poznawczej, sztucznej inteligencji, filozofii, historii, ekonomii i biznesu.

Według *Słownika wyrazów obcych z przykładami i poradami* (2011, s. 513), kreatywność tłumaczona jest jako zdolność do tworzenia czegoś nowego lub oryginalnego. Jak podaje *Słownik pedagogiczny*, „kreatywnością jest cecha określająca człowieka twórczego, autora oryginalnych dzieł teoretycznych lub/i praktycznych, wynalazcę” (Kupisiewicz, Kupisiewicz, 2009, s. 86). W kategorii całokształtu osobowościowo twórczych właściwości człowieka ujmuje kreatywność Natalia Wiszniakowa-Zelinskiy (2014), opisując ją jako indywidualną cechę psychologiczną, obejmującą procesy poznawcze wsparte komponentami emocjonalnymi, motywacyjnymi i osobowościowymi. Do wskaźników kreatywności i kreatywnego potencjału autorka zalicza twórcze (dywergentne) myślenie, ciekawość, oryginalność, wyobraźnię, intuicję, emocjonalność i empatię, poczucie humoru, twórcze podejście do zawodu przejawiające się w otwartości na nowe rzeczy, idee i wyzwania w działalności zawodowej. Wiszniakowa-Zelinskiy (tamże, s. 10) uznaje kreatywność za indywidualną bazę twórczości, jako „zdolność produkowania nowych (w przestrzeni mentalnej jednostki) wytworów umysłowych, które następnie mogą być materializowane w sferze językowej, plastycznej, muzycznej czy technicznej”. Pojęcie kreatywności traktowane jako cecha, pod względem której ludzie różnią się między sobą, spopularyzował w polskiej literaturze poświęconej twórczości między innymi Edward Nęcka (2001). Bardzo podobne stanowisko prezentuje również Krzysztof J. Szmidt (2010a, s. 8; 2013, s. 83), twierdząc, że kreatywność to właściwość charakteru (postawy) człowieka, zdolność generowania nowych, a jednocześnie wartościowych pomysłów (rzeczy, idei, koncepcji, rozwiązań). Badacz ten podkreśla, że kreatywna jest jednostka, a nie jej wytwór czy organizacja społeczna lub produkcyjna. Istotą kreatywności jest pomysłowość (ideacja), czyli zdolność do wytwarzania wielu pomysłów zmierzających do rozwiązania problemów otwartych.

Z kolei Ken Robinson (2010, s. 151) w swoich opracowaniach dotyczących kreatywności akcentuje jej wytwór, twierdząc, że kreatywność „sugeruje oryginalność, sugeruje, że rezultaty są nowe”. Kreatywnością jest „pełen wyobraźni proces, którego skutki są oryginalne” (tamże, s. 152). W opinii Robinsona kreatywny rezultat może być oryginalny na różnych poziomach:

- dla pojedynczej osoby zaangażowanej, będzie to oryginalność osobista;
- dla konkretnej społeczności – oryginalność społeczna;
- dla ludzkości jako całości – oryginalność historyczna.

Irena Pufal-Struzik (2006, s. 26), posługuje się pojęciem *kreatywności osobowej*, rozumianej jako „kompleks intelektualnych i osobowościowych właściwości podmiotu, sprzyjających świadomemu samodzielniemu formułowaniu problemów, generowaniu oryginalnych idei i niestereotypowych rozwiązań, które podmiot potrafi umiejętnie wykorzystać w różnych okolicznościach i w różnym czasie”.

W psychologii społecznej definiuje się kreatywność jako „tworzenie pomysłów bądź produktów, które są zarówno nowe, jak i adekwatne (właściwe, użyteczne, wartościowe bądź mające znaczenie)” (*Psychologia społeczna...*, 2001, s. 228). Z punktu widzenia teorii rozwoju osobistego, kreatywność to moc twórcza, która polega na wykorzystywaniu zasobów psychologicznych i emocjonalnych w celu otrzymania określonych efektów, wprowadzania i znajdowania nietypowych lub doskonałych rozwiązań. Można w tym miejscu przywołać znaną powszechnie metaforę, w myśl której jesteśmy twórcami, artystami, projektantami i animatorami naszego życia, nas samych i naszych subiektywnych doświadczeń. Obecnie uważa się, że „moc twórcza, podobnie jak rozwój osobisty, ma więcej wspólnego z poznaniem niż z wykorzystaniem przypadkowej szansy czy z boską inspiracją” (Waters, 1999, s. 107). Kreatywność wiąże się z posiadanymi przez jednostkę umiejętnościami, które oznaczają praktyczną znajomość czegoś lub biegłość w czymś. Zatem każdy człowiek może być twórczy w sensie uzdolnień, jakie posiada i jakie może rozwijać. Należy domniemywać, że działanie twórcze jest nie tyle cechą charakteru, ile stanem umysłu, którego można się nauczyć. Zapatrywania te ściśle odpowiadają głównej idei teoretyków rozwoju osobowego, głoszącej, że wszyscy mamy zasoby intelektualne niezbędne do osiągnięcia zamierzonych rezultatów. Prymarne warunki to wiara, wiedza i praktyka. Toteż powinniśmy wiedzieć, że dysponujemy zasobami mocy twórczej, znać sposoby ich efektywnego wykorzystywania oraz umieć z nich korzystać.

Pojęcie kreatywności wiąże się z pankreacjonizmem, obejmującym w XX wieku wszystkie dziedziny działalności ludzkiej. W koncepcji tej zwraca się uwagę na to, że potencjał twórczy przypisany jest każdej jednostce, bez względu na to, czy jest wybitnie uzdolniona, czy nie. Źródło tej koncepcji tkwi w teoriach zakładających, że twórczość jest pierwotną potrzebą człowieka, która wynika z dążenia do samorealizacji. Pojęcie *twórczość* zostało zastąpione pojęciem *kreatywność*, które może oznaczać wszystko, począwszy od kreatywnego myślenia, poprzez kreatywne zarządzanie, do kreatywnego nauczania czy wychowania. Jak zauważa Abraham Maslow (1970, s. 53), kreatywność – która odnosi się do różnic indywidualnych w twórczości – istnieje u wszystkich ludzi od urodzenia: „Kreatywność samorealizującego się człowieka wydaje

się raczej podobna do naiwnej i uniwersalnej kreatywności rozpieszczonych dzieci. Wydaje się, że jest to raczej fundamentalna charakterystyka wspólna ludzkiej naturze – potencjalność dana wszystkim istotom ludzkim od urodzenia”. Kategorię kreatywności traktowanej jako cechy, pod względem której ludzie różnią się między sobą, spopularyzował w polskiej literaturze poświęconej twórczości Nęcka (2001).

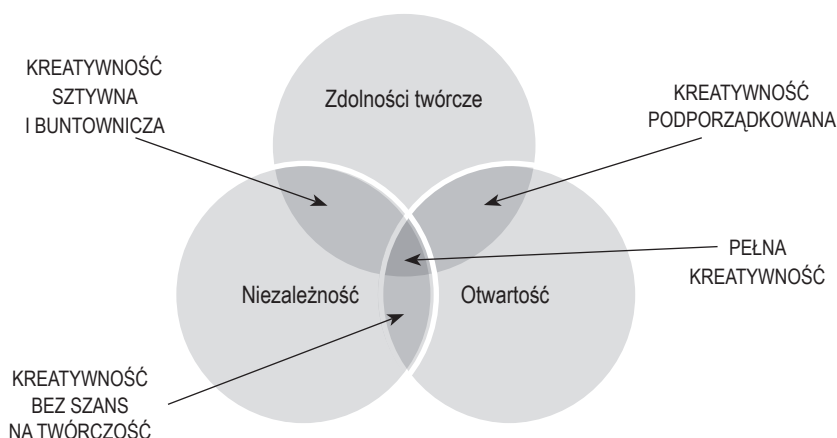
W świetle wspomnianych rozważań, mianem człowieka kreatywnego nazwiemy zarówno twórcę wybitnego, który tworzy unikatowe w skali światowej dzieła sztuki, teorie naukowe czy wynalazki, jak i twórcę codziennego, który tworzy unikatowe pomysły w skali rodziny, grupy zawodowej czy sąsiedzkiej (Świgulska, za: Szmidt, 2013, s. 83–84). Należy podkreślić, że kreatywność nie jest procesem typowo intelektualnym, jest ona wzbogacana przez inne zdolności, głównie przez uczucia, intuicję oraz wyobraźnię (Robinson, 2010, s. 22). Wyobraźnia „jest korzeniem kreatywności. To zdolność przywoływania na myśl rzeczy, które nie są dostępne naszym zmysłom” – konstatują autorzy książki *Kreatywne szkoły* (Robinson, Aronica, 2015, s. 155).

Kreatywność bywa również postrzegana jako synonim słowa *twórczość*. Ma to miejsce szczególnie w sytuacji, kiedy twórczość określana jest nie poprzez wybitne osiągnięcia (podejście elitarne), ale przez pryzmat indywidualnych dokonań jednostki (podejście egalitarne). W tym ujęciu twórczości – nazywanej także twórczością osobistą, demokratyczną, zwyczajną, codzienną czy twórczością przez małe „t” – mniej istotne stają się same wytwory, natomiast większą wagę przykłada się do osobowościowych kompetencji jednostki predysponujących ją do wytwarzania i realizowania pomysłów określanych jako nowość subiektywna (por. Florczykiewicz, 2010, s. 11–12; Modrzejewska-Świgulska, 2013; s. 84–90; Nęcka, 2001, s. 13). Egalitarny aspekt i powszechność pojęcia kreatywności podkreśla także Wiesława Limont (2003, s. 18), według której „koncepcja twórczości codziennej pozwala uznać za twórcze każde rozwiązywanie zadania, każdy przejaw aktywności, która w minimalnym nawet stopniu zmienia zastaną sytuację wewnętrzną lub zewnętrzną. Koncepcja ta przesuwająca także punkt ciężkości z cechy wytworu na wewnętrzną aktywność podmiotu”. Mimo że – zdaniem autorki – pojęcie kreatywności pojawiło się w miejsce pojęcia twórczość, to między kreatywnością rozumianą jako samorealizacja a twórczością, która związana jest ze stworzeniem nowych dzieł sztuki lub nowych koncepcji, istnieje jednak wyraźna różnica. Gdyby twórczość i kreatywność były synonimami, wówczas „wedle zasady ekonomiczności języka, jeden z tych terminów powinien zostać wyeliminowany z użycia” (Karwowski, 2009, s. 16). Ponieważ oba te pojęcia funkcjonują obok siebie, należy przypuszczać, że ich znaczenie jest różne.



W przekonaniu Macieja Karwowskiego (2010b, s. 14) kreatywność może być stosowana wyłącznie do opisu osoby, stanowiąc potencjał twórczy stwarzający szanse rzeczywistej twórczości będącej wynikiem interakcji cech jednostki z właściwościami otoczenia i wytworem. Kreatywność jest „cechą jednostki wyznaczającą jej potencjał do twórczego funkcjonowania, nie jest jednak tożsama z twórczością, bo każda jednostka twórcza jest kreatywna, nie każda jednak kreatywna osoba jest twórcza” (Karwowski, 2009, s. 18). Według Limont (2003, s. 18) najważniejszą cechą kreatywności, odróżniającą ją od twórczości, jest samoświadomość jednostki, co oznacza, że twórczość „rozumiana jako kreatywność przestaje być cechą umysłu wybitnych twórców. Zastąpienie czy też zaakceptowanie pojęcia kreatywności przesuwają punkt ciężkości z wytworu na wewnętrzną aktywność podmiotu, na traktowanie twórczości jako działalności podmiotowo-sprawczej. Takie rozumienie wiąże się bardzo wyraźnie ze strefą wychowawczą i rozwojową jednostki”.

Dla pełnego rozumienia pojęcia kreatywności zasadne wydaje się przytoczenie teorii prezentowanej przez Roberta J. Sternberga (2006; 2012), który wskazuje sześć odrębnych, ale powiązanych ze sobą źródeł kreatywności. Są to: zdolności intelektualne, wiedza, style myślenia, osobowość, motywacja i otoczenie. Kreatywność nie jest prostą sumą wymienionych elementów. W przypadku niektórych zasobów (np. wiedzy) istnieją progi, poniżej których kreatywność nie jest możliwa, nawet przy wysokim poziomie innych komponentów. Z kolei duża siła np. motywacji do pracy twórczej może wyrównać niższe natężenie pozostałych składowych. Także Karwowski (2010b, s. 14) reprezentuje pogląd, że termin „kreatywność” nie odnosi się do pojedynczej właściwości człowieka, ale obejmuje



**Rysunek 1.1.** Składowe kreatywności

Źródło: Karwowski, 2010b, s. 17.

określony zespół wzajemnie powiązanych ze sobą cech. Autor wyodrębnia trzy składowe kreatywności: zdolności twórcze, otwartość i niezależność (rysunek 1.1).

Pojęcie zdolności twórczych odnoszone jest tu do wysokiego nasilenia operacji intelektualnych istotnych przy twórczym myśleniu. Otwartość, postrzegana jako oryginalność osobowości, tolerancja wieloznaczności i giętkość struktur poznawczych, odgrywa istotną rolę przy dostrzeganiu i definiowaniu problemów. Z kolei niezależność, rozumiana jako nonkonformizm, duża wiara w siebie oraz asertywność, ma szczególne znaczenie przy wdrażaniu określonych rozwiązań.

Stopień nasilenia trzech wyróżnionych komponentów kreatywności daje podstawę do uzyskania ośmiu różnych konfiguracji cech:

- 1) niska otwartość, niska niezależność, niskie zdolności twórcze – odtwórczość, imitacyjność;
- 2) niska otwartość, niska niezależność, wysokie zdolności twórcze – adaptacja, kreatywność zduszona;
- 3) niska otwartość, wysoka niezależność, wysokie zdolności twórcze – kreatywność sztywna i buntownicza;
- 4) niska otwartość, wysoka niezależność, niskie zdolności twórcze – destrukcyjny bunt;
- 5) wysoka otwartość, wysoka niezależność, niskie zdolności twórcze – twórcza osobowość, twórczość samorealizująca się, pierwotna kreatywność bez szans na twórczość;
- 6) wysoka otwartość, niska niezależność, niskie zdolności twórcze – wycofana ciekawość;
- 7) wysoka otwartość, niska niezależność, wysokie zdolności twórcze – kreatywność podporządkowana;
- 8) wysoka otwartość, wysoka niezależność, wysokie zdolności twórcze – pełna kreatywność (tamże, s. 16).

Uzyskana w ten sposób kategoryzacja typów kreatywności wskazuje, że osiągnięcie pełnej kreatywności jest możliwe tylko w sytuacji współwystępowania postawy twórczej (powstałej z połączenia otwartości i niezależności) z wysokim poziomem zdolności twórczych. Według Stanisława Popka (1988, s. 250–251) postawa twórcza to „ukształtowana (genetycznie i poprzez indywidualne doświadczenie) właściwość poznawcza i charakterologiczna, wykazująca tendencję, nastawienie lub gotowość do przekształcania świata rzeczy, zjawisk, a także własnej osobowości”. Jest to więc aktywny stosunek człowieka do świata i życia, wyrażający się w potrzebie poznawania, przeżywania i świadomego (co do celu, a nie procesu) przetwarzania zastanej rzeczywistości i własnej osoby. Badacz przyjmuje, że na postawę twórczą składają się głównie dwie sfery: poznawcza,

wynikająca z dyspozycji intelektualnych i wiążąca się z możliwościami instrumentalnymi, między innymi z wysoką wrażliwością i zdolnością postrzegania, zapamiętywania i przetwarzania informacji oraz charakterologiczna, określana jako nonkonformizm, stanowiąca zespół cech pozwalających na aktywne realizowanie się potencjału poznawczego twórcy. Z kolei Szmidt (2013, s. 257) postawę twórczą określa jako „zespół dyspozycji poznawczych, emocjonalno-motywacyjnych i behawioralnych, który umożliwia jednostce reorganizowanie dotychczasowych doświadczeń, odkrywanie i konstruowanie czegoś (rzeczy, idei, sposobu działania czy postrzegania świata) dla niej nowego i wartościowego oraz zaradne wdrażanie tych rozwiązań do praktyki życia codziennego”. Podobne składniki postawy twórczej – poznawcze, emocjonalne i behawioralne – wyodrębnia Witold Dobrołowicz (1995, s. 58). Do grupy komponentów poznawczych autor zalicza między innymi wyobraźnię, myślenie twórcze, zdolność wytwarzania pomysłów, plastyczność i oryginalność. Jako kolejny element składowy postawy twórczej wymienia pozytywne ustosunkowanie się emocjonalne do aktywności twórczej. Jednak najpełniej, zdaniem Dobrołowicza, postawa twórcza przejawia się w aktywności poszukiwawczej, działaniach zmierzających do zmiany i doskonalenia dotychczasowego stanu rzeczy, czyli w zachowaniu jednostki.

Studia obszernej literatury przedmiotu oraz wnikliwa analiza różnorodnych ujęć definicyjnych doprowadziły Karwowskiego (2009, s. 27) do rozumienia kreatywności jako osobowościowego potencjału większości ludzi do osiągania znaczących – przynajmniej w skali psychologicznej – wyników w zakresie twórczości. Potencjał ten – pisze dalej autor – związany jest głównie z cechami charakterologicznymi, takimi jak: otwartość, wrażliwość na problemy, motywacja do działania. Słuszne wobec tego wydaje się łączenie kreatywności zarówno z postawą twórczą, jak i ze zdolnościami twórczymi. Swoje rozważania terminologiczne Karwowski kończy konkluzją, iż kreatywność można traktować jako wyjściowy, elementarny poziom twórczości. W pewnej opozycji do tego stwierdzenia pozostaje Szmidt (2013, s. 83), który pisze: „kreatywność w moim rozumieniu to nie jakaś swoista przed-twórczość, prawie-twórczość czy *quasi*-twórczość [...]. Kreatywność to twórczość rozumiana personalnie, jako działalność lub postawa człowieka twórczego”. Zdaniem autora praktyka używania czy wręcz nadużywanie pojęcia kreatywność w różnych kontekstach i przez przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych prowadzi do licznych błędów i nieporozumień. Do najważniejszych z nich Szmidt (2015, s. 15) zalicza:

- traktowanie kreatywności i twórczości jako pojęć synonimicznych, oznaczających działanie człowieka przynoszące nowe i wartościowe rezultaty: kreatywność i twórczość to to samo;

- utożsamianie kreatywności z wszelką pomysłowością człowieka, a więc zdolnością generowania pomysłów bez względu na ich wartość (nowość, oryginalność, użyteczność, estetykę): kreatywność to produktywność;
- postrzeganie kreatywności jako terminu oznaczającego etap wstępny do prawdziwej twórczości: kreatywność to przedtwórczość;
- traktowanie kreatywności jako cechy każdego działania lub wytworu, który wydaje się nowy i oryginalny na tle innych podobnych: kreatywność jako cecha rzeczy;
- postrzeganie kreatywności jako właściwości każdego aktywnego człowieka, jako atrybutu ludzi aktywnych, działających, sprawnych w różnych dziedzinach życia: kreatywność jako aktywność.

Pojęcie kreatywności zarówno w znaczeniu rzeczownikowym (*kreatywność*), jak i przymiotnikowym (*kreatywny, kreatywna, kreatywne*) powinno być – zgodnie z tezą głoszoną przez autora – odnoszone wyłącznie, albo głównie, do aspektu personologicznego. Osobę kreatywną, poza pewnymi cechami specyficznymi dla danej dziedziny twórczości, powinny charakteryzować ogólne właściwości twórcze, takie jak: otwartość umysłu, neofilia (zamiłowanie do nowości), nonkonformizm, oryginalność myślenia, upór i zacięcie. Wymienione cechy stanowią istotę, trzon, rdzeń kreatywności (Szmidt, 2010a; 2013; 2015).

### 1.2. Inhibitory i stymulatory kreatywności

Egalitarne ujęcie twórczości implikuje przypisywanie twórczego potencjału każdej jednostce. Każdy człowiek może być potencjalnie twórczy, ale nie w jednakowym stopniu i nie w taki sam sposób, nie w każdej dziedzinie (por. Cudowska, 2014, s. 27–28; Nęcka, 2001, s. 19). Okazuje się jednak, że sam potencjał twórczy nie jest wystarczającym warunkiem zaistnienia twórczości: jego rozwój jest bowiem zależny od szeregu dodatkowych czynników i okoliczności, które mogą mieć wpływ hamujący, lub przeciwnie – stymulujący.

Inhibitory (Szmidt, 2013), bariery kreatywności (Dobrołowicz, 1995) czy przeszkody w procesie twórczym (Nęcka, 1999), to wszelkie czynniki wewnętrzne i zewnętrzne, które hamują aktywność twórczą i utrudniają jej przebieg. Stymulatorami kreatywności są natomiast wszelkiego rodzaju czynniki inspirujące, mobilizujące do podejmowania aktywności twórczej i wspierające, dynamizujące, usprawniające jej przebieg (Tokarz, 1991; Pufal-Struzik, 2006; Szmidt, 2013).

Wśród czynników mających negatywny wpływ na kreatywność, spowalniających i zaburzających jej przebieg, należy wymienić czynniki wewnętrzne, psychiczne (tabela 1.1) oraz bariery społeczne i kulturowe.

**Tabela 1.1.** Główne bariery poznawcze i emocjonalno-motywacyjne w rozwoju kreatywności

<b>Bariery poznawcze (myślenia twórczego)</b>	<b>Bariery emocjonalno-motywacyjne</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– mała spostrzegawczość</li> <li>– sztywność myślenia</li> <li>– brak otwartości na nowe treści</li> <li>– przedwczesne zamykanie sytuacji problemowej</li> <li>– ślepotą na rzeczy do zrobienia (naprawienia, modyfikacji)</li> <li>– dominacja wyobraźni odtwórczej</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– lęk przed nieznanym</li> <li>– niechęć do nowości</li> <li>– brak tolerancji dla wieloznaczności</li> <li>– brak wytrwałości i umiejętności odrzucania gratyfikacji (uzyskania nagród)</li> <li>– lęk przed oceną i ośmieszeniem się</li> <li>– lęk przed ryzykiem</li> <li>– przesadny konformizm i uleganie grupie</li> </ul>

Źródło: Szmidt, 2010, s. 22.

Jak zauważa Szmidt (2010a, s. 22), bariery natury poznawczej można stosunkowo łatwo pokonać, wykonując systematyczne ćwiczenia płynności, giętkości i oryginalności myślenia. Znacznie trudniej jest przezwyciężyć bariery emocjonalne oraz brak motywacji do tworzenia, które tkwią w osobowości człowieka i są związane z wychowaniem oraz socjalizacją – nabywaniem przez jednostkę systemu wartości, norm oraz wzorów zachowań, obowiązujących w danej zbiorowości. Istotnym czynnikiem utrudniającym rozwój kreatywności jest neofobia czyli lęk przed tym, co nowe i mało znane. Z kolei fundamentem kreatywności jest neofilia, czyli otwartość na nowość, zamiłowanie do nowości, poszukiwanie i tworzenie nowości.

Czynniki zewnętrzne są uwarunkowane społecznie i kulturowo: „Mówi się wprost o tym, że jedne narody i kultury są mniej lub bardziej *kreatogenne*, to znaczy, że bardziej lub mniej sprzyjają rozwojowi indywidualnej lub grupowej kreatywności poprzez inspirowanie i zachęcanie do działań twórczych i rozwijania cech kreatywnych w każdym człowieku” (Szmidt, 2010a, s. 28). Podobną opinię wyraża Robinson (2010, s. 23), twierdząc, że „warunki kulturowe mogą pobudzać lub zabijać kreatywność”. Polska w przeciwieństwie do Stanów Zjednoczonych, Szwecji, Finlandii czy Japonii, niestety nie jest zaliczana do krajów kreatogennych. Przeszkodą w rozwoju kreatywności narodowej są – jak stwierdza Szmidt (2010a, s. 29) „zbyt małe nakłady z budżetu państwa na twórczość, wynalazczość i badania naukowe”. Zdaniem badacza istotne są też inne bariery o charakterze społecznym – jedną z nich jest tabu, czyli zmowa milczenia i formalny lub nieformalny zakaz podejmowania w aktywności twórczej pewnych tematów, które mogą dotyczyć czynności, miejsc, przedmiotów

lub osób. Kreatywność jest zazwyczaj naruszeniem jakiegoś tabu. Rozkwita dzięki usystematyzowanej strategii jej wspierania.

Dobrołowicz (1995) wyodrębnia dwie grupy barier w rozwoju kreatywności: psychiczne i psychospołeczne. Autor dokonuje rozróżnienia następujących rodzajów inhibitorów psychicznych:

- percepcyjne: stereotypy, schematy spostrzeżeniowe, „obronność percepcyjna”;
- umysłowe: sztywność wyobraźni i myślenia, inercja, tendencyjność w myśleniu, fiksacja funkcjonalna;
- emocjonalno-motywacyjne: niski poziom motywacji, lęk przed nowym, nieznanym;
- osobowościowe: brak wiary we własne możliwości, konformizm, egocentryzm, słaba wola, kompleksy, pesymizm.

Barriere psychiczne odnoszą się do poszczególnych jednostek, natomiast barriere psychospołeczne występują w życiu społecznym, charakteryzując przede wszystkim różne instytucje (przepisy regulujące ich strukturę oraz zasady funkcjonowania, panująca w nich atmosfera, zwyczaje itp.).

Obszerną listę czynników środowiskowych hamujących rozwój postawy twórczej wymienia Popok (2003, s. 176). Zdaniem autora elementami utrudniającymi funkcjonowanie osobowości twórczej są:

- zniechęcenie do eksplorowania;
- dezaprobatą dla twórczej wyobraźni i fantazji;
- autorytarna dyscyplina lub nadmierna opiekuńczość;
- konserwatyzm poglądów i blokowanie rozwoju poznawczego;
- nadmierne operowanie normami i algorytmami;
- nacisk autorytetu i destruktywny krytycyzm;
- pozbawienie dziecka podmiotowości (autorytaryzm i indoktrynacja);
- przesady i uprzedzenia (irracjonalność postaw);
- syndrom myślenia grupowego (autocentryzm grupowy, uniformizacja, poczucie przynależności i bezpieczeństwa grupowego);
- nietolerancja i brak poczucia bezpieczeństwa;
- ujemna interferencja wytwarzania przekazu i odbioru informacji;
- preferowanie modelu stabilizacji, średniactwa, zrutynizowania postaw i wartości (nuda, zubożenie norm społecznych);
- biurokratyzacja życia i formalizm (pozbawienie ludzi podmiotowości, poczucia wewnętrznej kontroli, kierowania własnym losem, wyuczona bezradność);
- negatywne warunki materialne (brak środków, materiałów, przyborów, miejsca i czasu);

- wadliwa postawa nauczycieli, instruktorów, rodziców w procesie kierowania rozwojem poznawczym i twórczym dziecka;
- odrzucenie przez grupę społeczną;
- bariery zdrowotne (zły stan zdrowia fizycznego lub psychicznego).

W grupie inhibitorów kreatywności Teresa Amabile (za: Kabat, 2013, s. 79) sytuuje między innymi presję czasu, zbyt wiele oceniania, nacisk na utrzymanie *status quo*, wiele działań organizacyjnych, redukcję zatrudnienia, konflikty między pracownikami.

Paradoksalnie, często wśród inhibitorów aktywności twórczej wymienia się czynniki związane ze szkołą, która z założenia powinna być środowiskiem wspierającym twórczość uczniów. Marta Galewska-Kustra (2012, s. 68–69), na podstawie przeglądu bogatej literatury przedmiotu, dokonuje podziału szkolnych barier rozwoju aktywności twórczej, wyodrębniając następujące ich rodzaje:

- bariery immanentne – związane z celami i zadaniami stawianymi szkole oraz cechami szkoły jako instytucji (np. niedostrzeżenie wartości twórczości, brak precyzyjnie sformułowanych celów kształcenia do twórczości, niski poziom innowacyjności, tradycyjny, sztywny system edukacyjny szkoły);
- bariery związane z treściami nauczania i wychowania oraz metodami wykorzystywanymi do ich realizacji (np. encyklopedyzm treści nauczania, konwergencyjny i czysto analityczny charakter zadań stawianych przed uczniem, dominacja metod podających, motywacja zewnętrzna wynikająca z tradycyjnego systemu oceniania);
- bariery podmiotowe – związane z osobami nauczyciela i ucznia (np. brak profesjonalnej wiedzy nauczycieli o twórczości, nietwórcza postawa nauczyciela, niedocenywanie cech osobowości twórczej, nietwórcza postawa ucznia);
- bariery związane z warunkami szkolnego środowiska fizycznego aktywności ucznia (np. niewystarczająca baza materialna, brak nowoczesnego sprzętu).

Oczywiście, poza wymienionymi czynnikami wpływającymi hamująco na rozwój kreatywności młodego pokolenia, szkoła podejmuje (w mniejszym lub większym zakresie) również działania o charakterze wspierającym aktywność twórczą uczniów. Przejawiają się one w prawidłowym oddziaływaniu na poszczególne sfery postawy twórczej: poznawczą, emocjonalno-motywacyjną i działaniową. Owo prawidłowe oddziaływanie na sferę poznawczą powinno sprowadzać się między innymi do stymulowania i rozwoju wiedzy ogólnej i kierunkowej ucznia, wyobraźni, umiejętności analizy i syntezy, umiejętności dostrzegania i rozwiązywania problemów twórczych, myślenia konwergencyjnego i dywergencyjnego, płynności myślenia, umiejętności dokonywania

samooceny efektów twórczości. Z kolei wspieranie sfery emocjonalno-motywacyjnej postawy twórczej ucznia wiąże się nierozzerwalnie z rozwojem takich cech, jak otwartość na nowe idee i doświadczenia, zaangażowanie w działanie, ciekawość poznawcza, tolerancja wieloznaczności, niezależność i nonkonformizm, akceptacja samego siebie, chęć eksperymentowania, gotowość do podejmowania wyzwań i ryzyka, poczucie wolności od zewnętrznych nagród. Oddziaływania szkoły w zakresie stymulowania sfery działaniowej odnoszą się do rozwijania praktycznych umiejętności, których opanowanie może mieć np. znaczenie w twórczości kierunkowej, jak również wspierania cech, takich jak przedsiębiorczość, umiejętność opracowywania i realizowania projektów twórczych, które wydają się istotne dla podejmowania działalności twórczej.

Działania szkoły, mające na celu wspieranie aktywności twórczej, przeciwstawić można opisanym wcześniej inhibitorom kreatywności. Przyczyniają się one do stymulowania aktywności twórczej, przez co zaliczane są do grupy czynników ułatwiających rozwój kreatywności. Autorzy klasyfikacji stymulatorów aktywności twórczej na ogół dokonują podziału przynajmniej na dwie ich grupy: czynniki wewnętrzne (podmiotowe) – odnoszące się do osoby twórcy i procesu twórczego oraz czynniki zewnętrzne – dotyczące kontekstu sytuacyjnego, społecznego, w którym przebiega aktywność twórcza.

Biorąc pod uwagę całokształt warunków sprzyjających rozwojowi zdolności i postaw twórczych, można mówić o twórczym klimacie (klimacie dla twórczości) bądź twórczej atmosferze (atmosferze sprzyjającej kreatywności). Pojęcie „klimatu dla twórczości i zmiany” definiowane jest jako to, „co wspiera wytwarzanie i wprowadzanie nowych produktów i rozwiązań. Klimat ten wspiera rozwój i asymilację nowych, różnych propozycji” (Isaken i in., za: Karwowski, 2003, s. 230–231). Do najważniejszych czynników wpływających na klimat należą:

- misja i strategia;
- struktura i rozmiar organizacji, zachowania przywódcze;
- kultura organizacyjna;
- zasoby i technologia;
- wymagania stawiane przez zadania;
- indywidualne zdolności;
- praktyki zarządzania;
- systemy, polityka i procedury;
- potrzeby, motywy i style indywidualne (tamże).

Zgodnie z koncepcją Gorana Ekvalla (za: tamże, s. 232) w ścisłym związku z klimatem twórczym pozostają następujące elementy: wyzwanie i możliwość wywierania wpływu, wolność, otwartość/zaufanie, czas na realizację pomysłów,



humor i ludyczność, konflikt<sup>2</sup>, wsparcie pomysłów, debata, podejmowanie ryzyka, dynamizm.

Mniejszą liczbę składowych twórczej atmosfery podaje Michael A. West. Zdaniem autora, bezpieczeństwo, wsparcie innowacji, klarowne cele oraz orientacja na zadanie to konieczne uwarunkowania klimatu sprzyjającego twórczości.

Warunki rozwoju kreatywności tworzą takie czynniki, jak: dobrobyt społeczeństwa zapewniający odpowiednio wysokie honoraria dla twórców, umożliwiający udzielanie finansowego wsparcia autorom wynalazków i artystom, a jednocześnie sprzyjający popytowi na dzieła sztuki; wolność osobista wiążąca się z tolerancją dla inicjatorów poszukiwań i eksperymentów; różnorodność kulturowa lub etniczna umożliwiająca przepływ ludzi, idei, dóbr kultury; docenianie dzieł i wynalazków, szacunek dla ich autorów oraz promowanie podejmowanej przez nich intelektualnej czy innowacyjnej aktywności (por. Cudowska, 2004; Nęcka, 2001; Szmidt, 2013).

Trudno nie zgodzić się z twierdzeniem, że kreatywności i rozkwitowi twórczości sprzyja specyficzny „duch czasu”, rozumiany jako połączenie panującej w danym czasie atmosfery oraz rodzaju stosunków społecznych, przy wsparciu pięknego na ogół otoczenia przyrodniczego i kulturowego (Szmidt, 2010a, s. 173).

Podsumowując, należy stwierdzić, że zaprezentowane stanowiska badaczy na temat twórczości i kreatywności nie upoważniają do synonimicznego traktowania tychże pojęć. Na użytek tej monografii przyjmujemy rozumienie kreatywności jako osobowościowego potencjału, zespołu cech jednostki umożliwiającego podejmowanie aktywności twórczej prowadzącej do generowania (subiektywnie lub obiektywnie) nowych i wartościowych wytworów.

### **1.3. Kreatywność jako wartość**

Rozwój osobowy człowieka przebiega na dwóch poziomach: psychologicznym i duchowym. Pierwszy jest wyznaczony przez potrzeby, drugi zaś przez wartości. Dojrzewanie osobowe – jak stwierdza Anna Gałdowa (1990, s. 24), „byłoby tworzeniem coraz pełniejszych, coraz to bardziej zgodnych wewnętrznie postaw wobec wartości i wobec wyróżnionych zjawisk egzystencjalnych”. Wartości są kluczowymi czynnikami motywacyjnymi w życiu jednostki oraz elementami tworzącymi kulturę społeczności. Przez Shaloma H. Schwartza (za: Boski, 2009, s. 169) zostały

---

<sup>2</sup> Konflikt jako jedyny z wymienionych elementów pozostaje w związku negatywnym z postrzeganym klimatem.

określone jako „pożądane, ponadsytuacyjne i różniące się pod względem znaczenia cele, będące naczelnymi zasadami, według których ludzie kierują swym życiem”. Wartości i wartościowanie są zatem nieodłącznymi elementami życia człowieka, określają bowiem standardy tego, co pożądane lub niepożądane przy ocenie zachowań i postaw oraz przy wyborze i uzasadnianiu podejmowanych przez jednostkę działań. Jak słusznie zauważa Wojciech Pasternak (1995, s. 24), wartości nie można „oddzielić od świata i człowieka – świata realnego i człowieka konkretnego, a edukację od wartości samoistnych i niesamoistnych. Wartości są po prostu życiem, jego esencją, jego prawdą, pierwiastkiem wiecznym, energią doskonalenia i energią doskonalącą”. Wyznawane przez człowieka wartości określają jego tożsamość, a przez niektórych badaczy są określane jako „lustrzane odbicie tego, kim jesteśmy w danej chwili” (za: Waters, 1999, s. 282). Człowiek nie tworzy wartości, lecz je poznaje i realizuje. Aby mogły zaistnieć w realnym świecie, potrzebne jest działanie, które sprowadza je z poziomu idealnego na poziom konkretnych sytuacji życia codziennego. We współczesnej aksjologii funkcjonują różne formalne podziały i typologie wartości. Dzieli się je na „autonomiczne i nieautonomiczne, samodzielne i niesamodzielne, instrumentalne i autoteliczne, wysokie i niskie, mocne i słabe, podstawowe i nie podstawowe, wartości intendowane i wartości intencji, wartości przysługujące działaniu oraz przysługujące człowiekowi jako podmiotowi działania, wartości przysługujące ogólniejszym postawom wobec świata oraz wartości przysługujące konkretnym, szczegółowym działaniom” (Kopciuch, 2015, s. 139–140). Wśród wielu kryteriów i klasyfikacji rozróżnia się wartości pozytywne i negatywne (Wieczorek, 2012, s. 81). W grupie wartości pozytywnych – takich jak: uczciwość, tolerancja, rzetelność, wolność, sprawiedliwość społeczna, samodzielność, tradycja, godność – znajduje również swoje miejsce kreatywność, z którą wiąże się specyficzny sposób działania, pewna unikalna właściwość wyjątkowych jednostek, potencjał społeczny, cecha pewnych osób wyróżniających się, a istniejących w każdym środowisku (Kopciuch, 2015, s. 136). Należy podkreślić, że kreatywność jest na ogół oceniana niezwykle pozytywnie – jako coś bardzo cennego i wartościowego – we wszystkich obszarach życia, a charakteryzujące się nią osoby z pewnością są pożądane, trzeba je wspierać i promować.

Zmienność i dynamika zarówno treści, jak i celów kształcenia – na każdym etapie edukacji – wymagają refleksyjnych, odważnych i kreatywnych nauczycieli. Przed dydaktyką szkoły wyższej stoi dziś poważne i pilne zadanie związane z uczeniem zachowań kreatywnych przyszłych pedagogów. Istotą działań kreatywnych jest to, że wprowadzają nowość i różnorodność, że są innowacyjne – rozbijają one ramy wyuczonych schematów myślenia, wnoszą wartościowe, nowe pomysły niemające nic wspólnego z naśladownictwem czy powielaniem cudzych wzorów. Człowiek kreatywny ma odwagę tworzenia

odmienności, nie jest podporządkowany innym i temu, co inni o nim powiedzą. Kreatywność jest kluczem do postępu i rozwoju, jest źródłem innowacji, ulepszeń i odkryć w różnych sferach życia społecznego, kulturowego i ekonomicznego, wpływa na sposób działania jednostki nie tylko w przypadkowych sytuacjach problemowych, lecz także w zwyczajnych, codziennych sytuacjach bycia w świecie. Jest czynnikiem dynamizującym rozwój nauczyciela, ponieważ motywuje do poszukiwań i samodoskonalenia, zachęca do podejmowania różnorodnych form doskonalenia zawodowego.

Sama definicja kreatywności, ujmująca ją jako właściwość człowieka, którego działalność przynosi wartościową nowość (Szmidt, 2010a, s. 10), podkreśla znaczenie wartości rozumianej w kategorii waloru, wysokiej jakości wytworu dla samego twórcy bądź też dla innych. Ocena efektów twórczej działalności nie jest jednak rzeczą łatwą. W zależności od dziedziny twórczości, krytyce mogą podlegać różne cechy wytworów, np. piękno, estetyka, praktyczna użyteczność, przydatność. Subiektywizm i relatywizm oceny jakości dzieła czy wynalazku powodują, że to, co dla jednych jest cenne, zasługujące na uznanie, przez innych uznawane jest za bezwartościowe. Znamienne dla kreatywności jest wartość tkwiąca w zdolnościach jednostki do wytwarzania pomysłów przemieniających otaczającą nas rzeczywistość w lepszą, doskonalszą. Zdaniem cytowanych już psychologów Kena Robinsona i Lou Aronica (2015, s. 155), kreatywność „ma swoje źródło w mocy, którą wszyscy posiadamy z samej natury bycia istotą ludzką”.

Aby kreatywność została dostrzeżona i zaakceptowana jako wartość, niezbędne jest zaangażowanie intelektualne i emocjonalne jednostki oraz motywacja pobudzająca, organizująca i ukierunkowująca poznawczą aktywność, która odnosi się do stanu aktywności wewnętrznej, poczucia radości, bez konieczności tworzenia dzieła sztuki czy naukowej koncepcji.

## **1.4. Kreatywność i kultura**

Z perspektywy filozoficznej, kultura definiowana jest jako „ogół wytworów, zwyczajów, technik i instytucji jakiejś grupy społecznej, narodu czy też wielu narodów” (Durozoi, Roussel, 1997, s. 143). Tak rozumiana kultura jest również zbiorem wartości i norm, które jednostka przyswaja sobie w dzieciństwie, w procesie akulturacji – procesie przyswajania zasadniczych składników kultury społeczeństwa lub grupy, do której jednostka należy (tamże, s. 11).

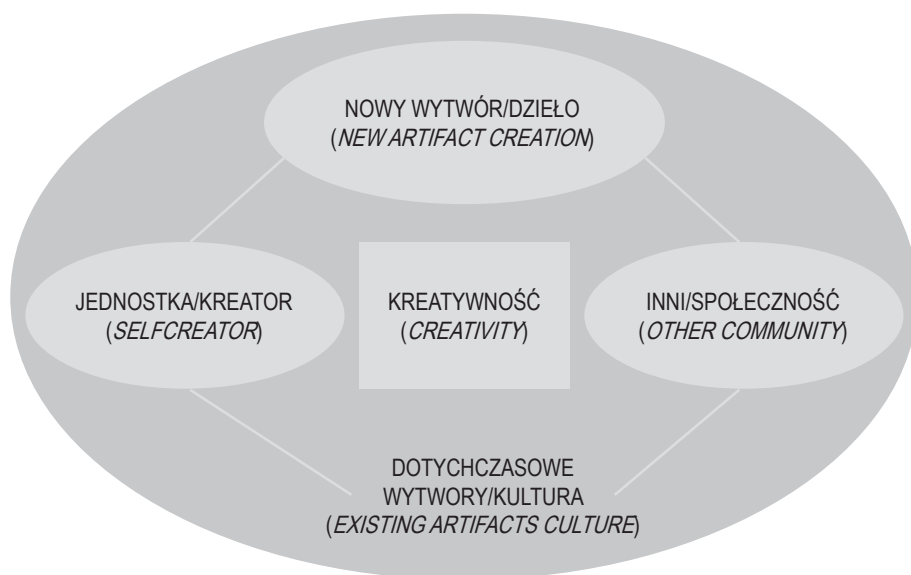
Badacze niejednokrotnie zastanawiają się nad tym, co ma decydujący wpływ na życie człowieka: wychowanie – które umożliwia nie tylko wejście

w świat kultury, rozumienie i wykorzystywanie jej dóbr, ale także jej tworzenie, co przyczynia się do rozwoju zdolności kreacyjnych człowieka (Dyrda, 2012, s. 60–61) – czy dziedziczenie. Większość współczesnych etnologów i socjologów podziela zdanie Jeana Jacquesa Rousseau, twierdząc, że byt ludzki składa się głównie z czynników kulturowych, a tak zwana natura ludzka oznacza wyłącznie biologiczną stronę bytowania (za: Durozoi, Roussel, 1997, s. 143). Zatem, kultura i kreatywność są ze sobą nierozzerwalnie połączone. Można powiedzieć, że kreatywność jest źródłem kultury, która z kolei tworzy środowisko umożliwiające rozwój kreatywności.

Niektórzy badacze (Fischer i in., 2005, s. 482), traktują kreatywność jako swoisty wytwór interakcji społecznych, nasycony kulturowo i urzeczywistniający się w określonej grupie. Już Lew Siemionowicz Wygotski podkreślał, że rozwój jednostki jest bardzo mocno zakotwiczony w kulturze, w otaczającej człowieka rzeczywistości społecznej. Jego zdaniem, w procesie rozwojowym, dziecko nie tylko opanowuje doświadczenie kulturowe zdobyte i wypracowane przez pokolenia minione, ale także powszechnie przyjęte konwenanse zachowań społecznych w obszarze aktywności kulturowej oraz sposoby kulturowego myślenia i sposoby myślenia o kulturze (Wygotski, 1984). Jak zauważa Błażej Smykowski (2000, s. 10), „od początku, w każdym okresie rozwojowym zachodzi całkiem specyficzny, wyjątkowy, jedyny i niepowtarzalny stosunek między dzieckiem a otaczającym je środowiskiem, przede wszystkim środowiskiem społecznym”. Stosunek ten Wygotski (1984) nazywa społeczną sytuacją rozwoju, która uczy, jak sobie radzić z problemami poprzez wspólne ich rozwiązywanie. Dziecko nie pozostaje zdane jedynie na siebie. Uczy się szukać różnych alternatyw przy współpracy z innymi – nauczycielami, rodzicami, kolegami. Nabiera przez to społecznych doświadczeń, świadomie uczestniczy w kulturze, będącej zdaniem Wygotskiego (1971, s. 134) „produktem życia społecznego i społecznej działalności”, staje się zdolne do tworzenia wytworów nowych i wartościowych, do dokonywania wyborów, konfrontowania się z różnorodnością, z rozmaitymi sposobami widzenia, opisywania i interpretowania świata. Niesie to za sobą istotne implikacje dla systemu oświaty i jego fundamentalnej roli w procesie kształtowania kreatywności ucznia czy studenta.

Na kulturowe znaczenie zachowań kreatywnych zwraca również uwagę Vlad Petre Glăveanu (2010, s. 79–93), definiując kreatywność jako złożony proces społeczno-kulturowo-psychologiczny, który – poprzez działalność na materii „nasączonej kulturą” – w międzypodmiotowej przestrzeni prowadzi do tworzenia wytworów uznawanych za nowe i istotne przez jedną lub więcej osób lub całe społeczności jednocześnie. Jak widać, proces społeczno-kulturowo-psychologiczny

jest formą dialogu, a „nasączona kultura” materia to symboliczne zasoby wykorzystywane do aktów kreatywnych, natomiast przestrzeń międzypodmiotowa, to przestrzeń potencjalna – pomiędzy twórcą a społecznością. Przyjęcie tej definicji otwiera nowe uniwersum możliwości badania kreatywności, bez indywidualizowania jej lub skupiania się wyłącznie na aspektach kognitywnych. W istocie, kulturowe podejście do kreatywności sytuuje ją w czteroskładnikowych ramach, przedstawionych na rysunku 1.2.



**Rysunek 1.2.** Kulturowe ramy kreatywności

Źródło: za Glăveanu, 2010.

W tym kontekście nowy wytwór (materialny lub konceptualny) jest postrzegany jako rodzący się w relacji pomiędzy jednostką (kreatorem) a innymi (szeroko rozumianą społecznością), przy czym wszystkie trzy elementy są zanurzone w dotychczasowym dorobku twórców kulturowych, symboli i ustalonych norm oraz pozostają z nim w dialogu. Model ten nie jest statyczny, ale dynamiczny, ze względu na napięcia zachodzące pomiędzy wszystkimi czterema elementami, w obrębie których dokonuje się kreatywność, przy czym nowy wytwór staje się częścią istniejącej kultury (dla jednostki i/lub społeczności) i nieustannie staje się pożywką zasilającą ten cykl twórczy. Jak sugeruje Tania Zittoun i współpracownicy (2003, s. 441), „gdy korzystamy z zasobów symbolicznych, zawsze coś się tworzy, coś uzewnętrznia, co jest powiązane z kreatorem, przede wszystkim przez spojrzenia innych”. Wskazuje to na istniejące zależności pomiędzy wytworem a tożsamością twórcy/twórców oraz rolę innych w budowaniu tejże tożsamości. Jednocześnie kreatywność

nie mogłaby istnieć poza relacją z innymi ludźmi w warunkach kulturowych, ponieważ każdy nowy twór potrzebuje ciągłego procesu na linii znaczenie-tworzenie, które nadaje mu sens, a co jest możliwe jedynie z wykorzystaniem tego, co Jerome Seymour Bruner (1990) nazywa procedurami interpretacji. Kluczowe w podejściu psychologiczno-kulturowym jest to, że takie interpretacje zawsze są uzależnione od kontekstu (Montuori, Purser, 1995), a zatem nie ma żadnej „prawdziwej” lub „obiektywnej” twórczości, ale taka, która jest budowana w obrębie społeczności, w odniesieniu do autorów i dzieł.

Można uznać, że kultura i kreatywność są kluczowymi czynnikami rozwoju gospodarek i społeczeństw, co – jak stwierdza Łukasz Maźnica (2013, s. 411) – nabiera szczególnego znaczenia w czasach szybkich zmian i poważnych wyzwań globalnych. Szeroko rozumiana kultura może wpływać na podtrzymywanie kreatywności (i rozwój) lub stać się dla niej barierą.

### 1.5. Kreatywność w edukacji

W powszechnym przekonaniu kreatywność – cecha, stanowiąca wartościowy komponent zarówno kapitału jednostkowego, jak i społecznego, powinna być nieodłącznym elementem uczenia się na każdym etapie kształcenia. Czy jednak faktycznie ma to miejsce w warunkach współczesnej szkoły? Czy istniejący system edukacyjny sprzyja rozwojowi kreatywności? Transformacja ustrojowa, jaka miała miejsce w Polsce w 1989 roku, poza gwałtownymi przeobrażeniami w sferze politycznej i gospodarczej, spowodowała otwarcie na świat i umożliwiła napływ nowych idei, dając zielone światło zmianom w systemie oświaty. Równoległe z działaniami reformatorskimi podjęto prace i badania naukowe ukazujące mało optymistyczne realia szkolnej rzeczywistości. W wyniku przeprowadzonych analiz uzyskano obraz polskiej szkoły jako instytucji, która – preferując transmisyjny i adaptacyjny model kształcenia i wychowania – nie spełnia w zadowalającym stopniu przypisywanych jej funkcji (por. Dudzikowa, 2001; Kwieciński, 1995; Lewowicki, 1997; Mieszalski, 1997; Szmidt, 2001, 2005b; Śliwerski, 1993).

Zarzuty przedmiotowego traktowania dziecka, nieuwzględniania w procesie edukacyjnym jego możliwości, potrzeb, zainteresowań, tłumienie naturalnej ciekawości poznawczej, aktywności i twórczego potencjału pozostają aktualne także w odniesieniu do współczesnego systemu oświatowego. Mimo że od ponad dwudziestu pięciu lat nie przestają brzmieć głosy krytyki polskiego szkolnictwa, to „[...] w szkole nie dokonują się oczekiwane zmiany ani w zakresie jakości nauczania, ani w obrębie stosunków społecznych między

różnymi podmiotami uczestniczącymi w edukacji dziecka, ani nawet warunków organizacyjnych” (Sowińska i in., 2011, s. 560).

Wymownie brzmi tytuł książki prezentującej wyniki ogólnopolskich badań realizowanych w 2009 roku, dotyczących stanu edukacji wczesnoszkolnej: *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*. Ów założony obraz, czyli wizję szkoły idealnej, tworzą deklaracje i postulaty dbałości o dobro dzieci, rozwijania ich indywidualnego potencjału, autonomii i kreatywności, tworzenia klimatu bezpieczeństwa i wolności oraz środowiska obfitującego w różnorodne bodźce, wspierającego zmianę rozwojową, inspirującego do podejmowania aktywności i samodzielnego budowania wiedzy (por. Bałachowicz, 2009; Andrzejewska, Zwierzchowska, 2015; Żylińska, 2013). Niestety, odmienne od założonego jest realne oblicze szkoły, która – hołdując modelowi nauczania opartemu na przekazywaniu i reprodukowaniu wiedzy – staje się inhibitorem samorozwoju, samokształcenia i samowychowania. W efekcie „wykształca umiejętności przystosowawcze, mentalność adaptacyjną, tworzy człowieka jednowymiarowego o orientacji zachowawczej, utrwala konformizm” (Pilch, 2010, s. 32). Nauczyciel stawiany jest w centrum procesu edukacyjnego jako ten, który: „wie wszystko”, „naucza”, „myśli”, „mówi”, „dyscyplinuje”, „wybiera”, „narzuca swój wybór uczniom”, „działa”. Uczeń zaś to ten, który: „nie wie nic”, „jest nauczany”, „jest/bywa przedmiotem namysłu nauczyciela”, „słucha”, „jest dyscyplinowany”, „stosuje się do decyzji i wyborów nauczyciela”, „ma jedynie iluzję działania, obserwując aktywność nauczyciela” (Szczepska-Pustkowska, 2015, s. 216–217). Na pytanie: „Co robi dziecko w szkole?”, Dorota Klus-Stańska (2014, s. 53–54) odpowiada: „Godzinami siedzi w ławce, słucha nauczyciela lub odgaduje, jakiej dokładnie odpowiedzi powinno udzielić, wypełnia karty pracy, wpisując pojedyncze znaki w kratki, okienka i pętelki. Nie rozmawia z kolegami, nie dyskutuje, niczego nie wymyśla, nie tworzy koncepcji, nie gra w gry dydaktyczne, nie rozwiązuje problemów, nie wykonuje projektów praktycznych, nie przeprowadza doświadczeń, nie działa, nie bada. Na lekcji jest cicho [...], nieruchomo i śmiertelnie nudno”. Taki model szkoły ma niewiele wspólnego z klimatem sprzyjającym rozwojowi kreatywności. W modelu tym, opartym na kierowniczej roli nauczyciela, który wyręcza uczniów zarówno w formułowaniu problemów, jak i w poszukiwaniu sposobów ich rozwiązań, „głębokie szyby kreatywności pozostają ukryte pod grubą warstwą ignorancji” (Ziewiec, 2012, s. 34).

Innym – akcentowanym w literaturze przedmiotu – mankamentem praktyki edukacyjnej, hamującym skutecznie rozwój kreatywności, jest wykonywanie przez uczniów w tym samym tempie, w ten sam sposób, tych samych, często schematycznych czynności (Klus-Stańska, 2006, s. 20; Morbitzer, 2012, s. 253; Nowicka, 2015, s. 203; Żylińska, 2013, s. 229, 239). Stawianie

wszystkim uczniom takich samych wymagań, ignorowanie ich zainteresowań, uzdolnień i możliwości, dążenie do wyrównywania różnic między nimi pozostaje w sprzeczności z zaspokajaniem potrzeb dzieci oraz respektowaniem zasad podmiotowości i indywidualizacji. Jak pisze Janina Uszyńska-Jarmoc (2007, s. 417), „[...] nauczyciele, traktując uczniów jak tryby w maszynie do osiągnięcia celów operacyjnych, realizują w gruncie rzeczy programy nie rozwojowe, ale antyrozwojowe”. W ten sposób, szkoła „wtłaczając wszystkich uczniów w ciasne ramy programów nauczania, [...] skutecznie ogranicza spon-taniczność, a tym samym kreatywność uczniów” (Morbitzer, 2012, s. 253).

Mimo że do kluczowych zadań nauczyciela należy rozwijanie zdolności twórczych uczniów, kształtowanie umiejętności twórczego myślenia, stymulowanie rozwoju cech osobowości czy inicjowanie działań sprzyjających rozwojowi kreatywności, to – jak wynika z dotychczasowych dociekań badawczych – realizacja tych założeń pozostawia wiele do życzenia. Z zaprezentowanego przez Jacka Gralewskiego (2014) przeglądu szerokiego spektrum badań dotyczących różnych aspektów rozwijania kreatywności w toku edukacji formalnej wynika, że nauczyciele są przekonani o znaczeniu twórczości i na ogół sądzą, że szkoła powinna stwarzać warunki jej rozwoju. Niestety, niewielu badanych nauczycieli czuje się odpowiedzialnymi za podejmowanie tego typu działań. Nauczycielom brakuje wiedzy na temat twórczości, nie potrafią prawidłowo scharakteryzować sylwetki ucznia kreatywnego, mają problem z przeprowadzeniem diagnozy zdolności i uzdolnień twórczych, odznaczają się niskim poziomem kompetencji umożliwiających stymulowanie kreatywności swoich uczniów. Wnioski te są zbieżne z wynikami polskich badań dotyczących kompetencji kreatywnych nauczycieli wczesnej edukacji (Adamek, Bałachowicz, 2013). Optymizmem napawać może jednak stwierdzenie poparte przykładami dobrych praktyk, że: „[...] szkolne bariery twórczości, nawet te silnie zakorze-nione w tradycji kształcenia szkolnego, nie są przeszkodą nie do pokonania” (Galewska-Kustra, 2014, s. 61). Konieczna jest jednak zmiana myślenia o roli kreatywności w rozwoju ucznia i idąca za tym zmiana paradygmatu szkoły.

### Podsumowanie

Wiek XXI wprowadza konieczność zmiany w rozumieniu i praktycznej realizacji procesu kształcenia, w odniesieniu zarówno do uczniów, jak i studentów pedagogiki. Konieczne staje się odejście od dotychczasowego modelu edukacji – „edukacji transmisyjnej i testocentrycznej, który dobrze sprawdzał się w epoce industrialnej, gdy celem kształcenia było przygotowanie człowieka



do wykonywania pracy rutynowej, najczęściej niezmiennej przez całe życie” (Morbitzer, 2014, s. 144). Dokonująca się w naszym kraju reforma systemu edukacji wymaga zmiany postaw nauczycieli na wszystkich poziomach kształcenia. Nauczyciele – jak zauważa Kazimierz Denek (2014, s. 29) – nie mogą ograniczać się „do roli jej krytyków, względnie kibiców. Interes dobrze pojętej edukacji wyznacza im role rozważnych, kreatywnych realizatorów reformy”.

Współczesny świat wymaga edukacji holistycznej, która przygotowuje umysł człowieka na poznanie świata jako całości, która obudzi w nim kreatywność, aby był niezależnie myślącą jednostką, a nie jednostką podporządkowaną instytucjom zewnętrznym, posłusznie czekającą na instrukcje i rozporządzenia. Dobra edukacja musi stymulować i propagować otwartość, a nie zamykanie się umysłu, bowiem „[...] sukces życiowy, szczególnie zaś awans społeczny, możliwy jest obecnie dzięki stymulacji, jaką daje spotkanie wiedzy z talentem, spostrzegawczością, pomysłowością i przebojowością [...]” (Bauman, 2012, s. 60). Swoistym elementem edukacji ku kreatywności jest krzewienie wychowania niedyrektywnego, wychowania do wolności ceniącego niekonwencjonalność.

Kreatywność stanowi „nieodzowny atrybut życia człowieka współczesnego i przyszłości” (Adamek, 2013, s. 16). Nie jest ona specjalną wartością odnoszącą się głównie do wyjątkowych osób, wręcz przeciwnie, zdaniem wielu badaczy można się jej nauczyć i rozwijać w biegu życia (Robinson, 2010, s. 150). Troska o rozwijanie kreatywności, o jej zakorzenienie w praktyce edukacyjnej, wydaje się być ważnym zadaniem szkoły i jednym z najbardziej pilnych wyzwań współczesnego nauczyciela. Jednak, jak pisze Janusz Morbitzer (2012, s. 256), „[...] szkoła, która upomina się o kreatywność, w rzeczywistości tłumi procesy i warunki owej kreatywności sprzyjające”. Istniejący system edukacyjny – wbrew założeniom i deklaracjom – nie sprzyja rozwojowi kreatywności. W efekcie niedostosowany do obecnych warunków model szkoły nie wspiera w wystarczającym stopniu aktywności twórczej uczniów. Jest to niepokojący fakt, zwłaszcza że „we współczesnych czasach coraz mocniej człowiek zaczyna odczuwać ciężar niewłaściwego wychowania, którego skutkiem jest m.in. zanik produktywności, inicjatywy, kreatywności” (Uszyńska-Jarmoc, 2003, s. 210–211). Ten pesymistyczny obraz rzeczywistości edukacyjnej wymaga radykalnej zmiany, tym bardziej że kreatywność uznawana jest za wartościową cechę, zarówno w wymiarze jednostkowym, jak i społecznym. Dlatego trudno nie zgodzić się z poglądem, że „jeśli szkoła ma dalej istnieć jako instytucja oferująca podstawy wykształcenia, musi dokonać się w niej przełom – system szkolny musi dostrzec, że klasa szkolna składa się z wielu indywidualności, mających różne potrzeby i oczekiwania. Musi stworzyć warunki do wyzwolenia kreatywności uczniów” (Kołodziejczyk, Polak, 2011, s. 66).

## Rozdział 2. Metodologia badań

### 2.1. Przedmiot badań, cele i problematyka badawcza

Jednym z zadań edukacji elementarnej jest przygotowanie dzieci do zmieniającego się świata. Koniecznością staje się więc kształcenie ich myślenia twórczego (Fisher, 1999, s. 44). Krzysztof J. Szmidt (2010a, s. 50) wyodrębnia kilka cech i właściwości składających się na obraz osoby kreatywnej. Należą do nich: szczególny sposób postrzegania świata (np. dziwienie się, zdumienie, świeżość); otwartość umysłu i tolerancja dla dwuznaczności; niezależność i odwaga; brak obawy przed nieznanym; spontaniczność i ekspresywność; zdolność koncentracji i fascynacja zadaniem; życzliwe poczucie humoru; uspołecznienie i chęć działania dla innych i z innymi; zdolność do integrowania przeciwieństw. Wsparcie rozwoju takiego myślenia wymaga od nauczyciela kompetencji krytyczno-twórczych. Jego przygotowanie do zawodu powinno uwzględniać elastyczność myślenia i zdolność przystosowywania się do różnych sytuacji, jakie niesie ze sobą ten zawód. Na nauczycielski profesjonalizm patrzymy przez pryzmat teorii konstruktywistycznej, wsparcia rozwoju wielorako złożonej wizji pedagogicznego działania przyszłego nauczyciela. Teoretyczne ramy tej wizji przedstawiłyśmy we *Wstępie* do prezentowanej monografii. Dynamiczna i konstruktywistyczna perspektywa rozumienia nauczycielskiego profesjonalizmu zakłada kształcenie studenta –przyszłego nauczyciela – jako podmiotowego, refleksyjnego i odpowiedzialnego twórcę praktyki pedagogicznej, badacza tworzonej praktyki i inicjatora kooperatywnego działania ze środowiskiem na rzecz ucznia. Nasuwa się wiele pytań w związku z kształ-

ceniem przyszłych nauczycieli, na które ciągle sobie musimy odpowiadać, aby sprostać temu społecznie odpowiedzialnemu zadaniu. Dlatego podpowiedzi próbujemy szukać w prowadzonych badaniach, także wśród osób przygotowywanych do zawodu pedagoga, pytając o ich refleksje i oceny. Chcemy dowiedzieć się, jak oni rozpoznają własne przygotowanie profesjonalne w odniesieniu do kluczowych kompetencji, w szczególności do kreatywnych, jak rozumieją sens własnych przekonań, nawyków myślenia, sposobów pracy weryfikowanych w czasie praktyki zawodowej, jak opisują swoje dyspozycje do samorozwoju, jak oceniają siebie i swoje możliwości twórcze w kontekście społecznym.

Stawiamy studentów kończących edukację akademicką w sytuacjach wymagających refleksji prowadzącej do rozumienia siebie, rozpoznawania sensów i wartości profesjonalnego przygotowania do zawodu nauczyciela. Taką refleksję hermeneutyczną możemy prowadzić – jak podkreśla Robert Kwaśnica (1994, s. 50) – tylko przez krytyczną analizę własnego i innych doświadczenia. Chcieliśmy się dowiedzieć, jak przyszli nauczyciele rozpoznają i oceniają swoje profesjonalne przygotowanie do pracy z dzieckiem w perspektywie kreatywności. Jakie mają przygotowanie w zakresie kompetencji krytyczno-twórczych, pozwalających na pełnienie z powodzeniem funkcji nauczyciela. Stąd podjęto badania w grupie studentów, którzy nabywają/nabyli kwalifikacje do wykonywania zawodu nauczyciela edukacji elementarnej.

Badania zostały przeprowadzone przez zespół<sup>1</sup> – członków Zespołu Edukacji Elementarnej przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN w Warszawie. Głównym zamierzeniem było rozpoznanie stanu kompetencji studentów kierunków pedagogicznych, kończących studia licencjackie i magisterskie, przygotowujące ich do pracy w przedszkolu i klasach I–III. Zespół, który przeprowadzał badania odniósł je do zagadnień takich jak:

- swoistość kreatywności (atrybut, cecha, charakter, przymiot, własność, właściwość);
- wiedza o twórczości;
- społeczne reprezentacje kreatywności;
- determinanty postawy twórczej/kreatywnej, inhibitory i stymulatory kompetencji kreatywnych;

---

<sup>1</sup> Skład Zespołu Edukacji Elementarnej: Irena Adamek, Józefa Bałachowicz, Tatiana Kłosińska, Ewa Kochanowska, Barbara Kurowska, Marta Krasuska-Betiuk, Elżbieta Marek, Jolanta Nowak, Agnieszka Olechowska, Teresa Parczewska, Joanna Skibska, Zuzanna Zbróg, Iwona Zwierzchowska.

- style myślenia studentów sprzyjające kreatywnemu rozwiązywaniu problemów;
- obraz kreatywnego ucznia edukacji wczesnoszkolnej – oczekiwania przyszłych nauczycieli wobec kreatywności (twórczości) uczniów;
- twórczość w programach kształcenia nauczycieli.

Głównym **przedmiotem badań** była *kreatywność w percepcji studentów wczesnej edukacji*, z którą wiążą się podjęte w badaniach obszary analizy. Zastosowana procedura diagnostyczna miała za **cel główny** *rozpoznanie możliwości/prawdopodobieństwa nabycia przez studentów kreatywnych umiejętności, a także ustalenie poziomu ich wiedzy o różnych aspektach twórczości, w tym ich autodiagnozy w odniesieniu do twórczości w działaniach zawodowych*.

W związku z przyjętym przedmiotem badań diagnostycznych i celami głównymi sformułowano **cele szczegółowe** dotyczące:

- odkrycia struktury i treści reprezentacji społecznych kreatywności ujawnianych przez studentów wczesnej edukacji;
- zidentyfikowania instytucjonalnych (zewnętrznych) i osobistych (wewnętrznych) uwarunkowań kreatywności studentów;
- określenia źródeł i typu wiedzy (naukowa, potoczna) studentów na temat kreatywności;
- określenia za pomocą analizy czynnikowej preferowanych stylów myślenia studentów, aby stwierdzić, na ile są oni skłonni do wybierania stylów myślenia charakterystycznych dla otwartego, twórczego podejścia do zadań, na ile zaś trzymają się tradycyjnego, rutynowego sposobu radzenia sobie z problemami;
- ustalenia poziomu adekwatności wiedzy i poglądów na temat twórczości;
- poznania samooceny studentów w kontekście twórczości;
- ukazania stosunku badanych do osób twórczych;
- określenia czynników warunkujących opinię studentów o twórczości.

Aby osiągnąć te cele, przyjęto określone problemy do rozwiązania.

**Problem główny** sformułowano następująco:

- Jaki jest poziom wiedzy studentów o różnych aspektach twórczości oraz ich samoocena w tym zakresie?

Jego uszczegółowienie ujęto w **problemach szczegółowych**:

- Czym charakteryzują się reprezentacje społeczne studentów na temat ich kreatywności i kreatywności nauczycieli wczesnej edukacji – jaka jest ich struktura, zawartość i funkcje?
- Jakie style myślenia preferują wczesnej edukacji w odniesieniu do sytuacji problemowych?

- Jakie mogą być konsekwencje pedagogiczne studenckich przekonań na temat kreatywności?
- Czy istnieją różnice w zakresie wiedzy o twórczości w poszczególnych grupach studentów (zmienna: typ studiów: licencjackie, magisterskie; tryb studiów: stacjonarne, niestacjonarne; miejsce zamieszkania)?
- Jakie postawy wobec twórczego kształcenia dziecka deklarują studenci?
- Czy istnieją różnice w zakresie deklarowanych postaw wobec twórczego kształcenia dziecka pomiędzy studentami studiów licencjackich i magisterskich?
- Czy istnieją różnice w zakresie deklarowanych postaw wobec twórczego kształcenia dziecka pomiędzy studentami studiów stacjonarnych i niestacjonarnych?
- Czy osoby deklarujące, że są w porównaniu z innymi ludźmi bardziej twórcze, wiedzą więcej o twórczości?
- Czy osoby niepełne własnego twórczego potencjału nie są twórcze?
- Czy osoby przekonane, że w teście twórczości osiągnęłyby dobre wyniki, mają rzeczywiście wysoki poziom wiedzy o twórczości?
- Czy osoby deklarujące, że robią takie rzeczy, które można by uznać za twórcze, mają wiedzę o twórczości?
- W jakim aspekcie (skali) studenci wiedzą najwięcej o twórczości (Skala 1: poglądy na twórczość, Skala 2: cechy ludzi twórczych, Skala 3: proces twórczy, Skala 4: produkt twórczy, Skala 5: klimat i stymulowanie twórczości).
- W jakim zakresie myślenie o fizyczności ludzi twórczych wpływa na samoocenę badanych?
- Jak postrzeganie ludzi twórczych przez pryzmat cech psychicznych decyduje o samoocenie badanych?
- Jakie są oczekiwania badanych studentów wczesnej edukacji wobec ucznia (pod względem K – konformizmu, N – nonkonformizmu, A – zachowań altruistycznych, H – zachowań heurystycznych)?
- Czy istnieje związek między typem studiów (licencjackie stacjonarne, licencjackie niestacjonarne, magisterskie stacjonarne, magisterskie niestacjonarne) badanych studentów wczesnej edukacji a oczekiwaniami wobec kreatywności/twórczości uczniów?
- Czy istnieje związek między miejscem zamieszkania badanych studentów wczesnej edukacji a ich oczekiwaniami wobec uczniów?
- Czy istnieje związek między prezentowanymi przez badanych studentów wczesnej edukacji stylami rozwiązywania problemów a oczekiwaniami wobec uczniów?

- Czy istnieje związek między wskazanymi przez badanych studentów wczesnej edukacji cechami charakteryzującymi nauczyciela a oczekiwaniami wobec uczniów?
- Czy istnieje związek między poglądami badanych studentów wczesnej edukacji na temat twórczości a oczekiwaniami wobec uczniów?
- Czy istnieje związek między samooceną kompetencji kreatywnych/auto-refleksją studentów wczesnej edukacji a oczekiwaniami wobec uczniów?
- Jaka jest struktura kreatywnej osobowości studentów wczesnej edukacji?
- W jakim stopniu czynniki personalno-społeczne (typ studiów, długość kształcenia, miejsce zamieszkania) determinują kreatywną osobowość studentów wczesnej edukacji?

Aby znaleźć na drodze badań naukowych odpowiedzi na wielość tych pytań-problemów, badania mógł podjąć tylko zespół badaczy przygotowanych do takich penetracji naukowych. Takie kompetencje mieli pracownicy naukowi, zawodowo zajmujący się kształceniem przygotowującym nauczycieli do pracy w przedszkolu i klasach I–III.

Do badań wybrano celowo populację, którą stanowili studenci kończący studia licencjackie i magisterskie z pedagogiki wczesnoszkolnej i przedszkolnej. Badania zostały przeprowadzone w maju i czerwcu 2015 roku w czasie, gdy studenci byli przed obronami prac dyplomowych i magisterskich, czyli mieli już praktycznie kwalifikacje do wykonywania zawodu nauczyciela wczesnej edukacji.

### **2.2. Dobór i uzasadnienie metod oraz narzędzi wykorzystanych w badaniach**

W związku z przyjętymi celami oraz problemami zastosowano w badaniach procedurę diagnostyczną, w której wykorzystano test (kwestionariusz KANH S. Popka), ankietę (test wolnych skojarzeń słownych i zdań nieskończonych, zmodyfikowany przez Zespół autorek kwestionariusz wiedzy o twórczości, zmodyfikowany kwestionariusz twórczej samooceny i autorefleksji)<sup>2</sup>, analizę dokumentacji (programy i sylabusy) odnoszącej się do kształcenia kompetencji kreatywnych przyszłych nauczycieli. Zastosowano również metody wyjaśniające: metodę wolnych skojarzeń werbalnych i ewokacji hierarchicznej (techniki asocjacji werbalnej). Do badania stylów myślenia wykorzystano ponadto test Kaisera-Mayera-Olkina i test sferyczności Barletta (analiza czynnikowa).

---

<sup>2</sup> Narzędzie, które zostało zmodyfikowane, zawarte jest w: Adamek, Bałachowicz, *Kompetencje kreatywne nauczyciela wczesnej edukacji* (2013, s. 267–292).

## 2.3. Charakterystyka badanej grupy

Do badań wybrano celowo grupę studentów pedagogiki o specjalności dającej kwalifikacje do pracy w przedszkolu i klasach I–III szkoły podstawowej. Badaniami zostali objęci studenci, którzy mieli przed sobą jeszcze tylko egzamin dyplomowy (licencjacki) i magisterski. Grupę badawczą stanowiło 946 osób, w tym 931 kobiet, siedmiu mężczyzn i osiem osób, co do których brak danych o płci. Ankietowana grupa była bardzo zróżnicowana pod względem miejsca zamieszkania, typu studiów (stacjonarne i niestacjonarne, licencjackie i magisterskie), rodzaju uczelni, w których studiowano. Wskaźniki te mogły mieć związek z posiadaną przez nich wiedzą i kompetencjami kreatywnymi itp.

Miejsce zamieszkania badanych przedstawiają dane ujęte w tabeli 2.1.

**Tabela 2.1.** Miejsce zamieszkania badanych

Miejsce zamieszkania	Częstość	Procent	Procent ważnych	Procent skumulowany
1,0	111	11,7	11,7	11,7
2,0	64	6,8	6,8	18,5
3,0	126	13,3	13,3	31,8
4,0	148	15,6	15,6	47,5
5,0	82	8,7	8,7	56,1
6,0	401	42,4	42,4	98,5
9,0	14	1,5	1,5	100,0
Ogółem	946	100,0	100,0	

Legenda: miejsce zamieszkania badanych: powyżej 500 tys. mieszkańców (kod 1); od 200 do 500 tys. mieszkańców (kod 2); od 50 do 200 tys. mieszkańców (kod 3); od 10 do 50 tys. mieszkańców (kod 4); do 10 tys. mieszkańców (kod 5); wieś (kod 6); brak danych (kod 9).

Źródło: opracowanie własne.

Jak widać, zdecydowana większość badanych pochodzi z miast liczących od 10–50 tys. (15,6%) i ze wsi 42,4%. Są to studenci pochodzący z ośmiu województw. Przystawia to tabela 2.2.

Inne dane dotyczą uczelni, w których badani studiowali. Największy odsetek to studenci Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy (307 osób, czyli 32,5% badanych); następną grupę stanowili studenci APS w liczbie 182, co stanowi 17,1% badanych i 140 studentów Uniwersytetu im. Jana Kochanowskiego w Kielcach (14,8% badanych). Pełne dane zawiera tabela 2.3.

## Rozdział 2. Metodologia badań

**Tabela 2.2.** Województwo, z którego pochodzą badani

Województwa	Częstość	Procent	Procent ważnych	Procent skumulowany
Kujawsko-pomorskie	307	32,5	32,5	32,5
Lubelskie	68	7,2	7,2	39,6
Łódzkie	112	11,8	11,8	51,5
Małopolskie	72	7,6	7,6	59,1
Mazowieckie	162	17,1	17,1	76,2
Opolskie	53	5,6	5,6	81,8
Śląskie	32	3,4	3,4	85,2
Świętokrzyskie	140	14,8	14,8	100,0
Ogółem	946	100,0	100,0	

Źródło: opracowanie własne.

**Tabela 2.3.** Uczelnia, w której studiowali badani

Rodzaj uczelni	Częstość	Procent	Procent ważnych	Procent skumulowany
Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku Białej	32	3,4	3,4	3,4
Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie	162	17,1	17,1	20,5
Filia Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Piotrkowie Trybunalskim	112	11,8	11,8	32,3
UMCS w Lublinie	68	7,2	7,2	39,5
Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach	140	14,8	14,8	54,3
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy	307	32,5	32,5	86,8
Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie	72	7,6	7,6	94,4
Uniwersytet Opolski	53	5,6	5,6	100,0
Ogółem	946	100,0	100,0	

Źródło: opracowanie własne.

Grupę badawczą stanowili studenci studiów stacjonarnych i niestacjonarnych, kończący studia licencjackie lub magisterskie. Szczegółowe dane odnośnie do typów studiów zawiera tabela 2.4.

Jak widać, zdecydowanie przeważała jako jednorodna grupa studentów studiów licencjackich stacjonarnych, która stanowiła łącznie 45,9% badanych (434 osoby), w następnej kolejności byli studenci studiów magisterskich



Tabela 2.4. Typ uczelni

Typ uczelni	Częstość	Procent	Procent ważnych	Procent skumulowany
APS	162	17,1	17,1	17,1
ATHB	32	3,4	3,4	20,5
FUJK	112	11,8	11,8	32,3
UJK	140	14,8	14,8	47,1
UKZ	307	32,5	32,5	79,6
UMCS	68	7,2	7,2	86,8
UO	53	5,6	5,6	92,4
UPK	72	7,6	7,6	100,0
Ogółem	946	100,0	100,0	

Legenda: studia licencjackie stacjonarne (kod 1); niestacjonarne (kod 2); studia magisterskie stacjonarne (kod 3), niestacjonarne (kod 4).

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 2.5. Typ studiów

Typ studiów	Częstość	Procent	Procent ważnych	Procent skumulowany
1,0	434	45,9	45,9	45,9
2,0	115	12,2	12,2	58,0
3,0	212	22,4	22,4	80,4
4,0	185	19,6	19,6	100,0
Ogółem	946	100,0	100,0	

Źródło: opracowanie własne.

stacjonarnych (212 osób). Łącznie studentów studiów stacjonarnych reprezentowała grupa 646 osób, co stanowiło 68,3% badanych.

W przeprowadzonych badaniach własnych znaczenie miały wszystkie wyżej wymienione czynniki, gdyż chodziło przede wszystkim o określenie związku z cechami charakterystycznymi dla przyszłego pedagoga, szczególnie zróżnicowanego rodzajem wykształcenia (pełne magisterskie czy licencjackie).

Wszystkie inne cechy i wskaźniki, a także ich związki dotyczące analizowanych obszarów, takich jak: swoistość kreatywności, wiedza o twórczości, reprezentacje społeczne kreatywności, determinanty postawy twórczej/kreatywnej, inhibitory i stymulatory kompetencji kreatywnych, style rozwiązywania problemów, kreatywny uczeń, twórczość w programach kształcenia nauczycieli – będą omówione w następnych rozdziałach.

## Rozdział 3.

# Społeczne reprezentacje kreatywności i kreatywnego nauczyciela podzielane przez studentów wczesnej edukacji

### Wprowadzenie

Współcześnie pojmowana kreatywność jest rezultatem specyficznego oddziaływania pomiędzy wyobraźnią, improwizacją, innowacją i stanowi jedną z najbardziej wartościowych ludzkich cech. Ronald A. Beghetto (2014, s. 207) naszkicował ramy dla tak pojmowanego zintegrowanego modelu kreatywności (*imagination, creativity, and innovation* – ICI). W rozważaniach przedstawionych w prezentowanym rozdziale przyjęto założenie, że kreatywność jest nie tylko fenomenem psychologicznym, lecz także socjokulturowym, dlatego zarówno idea kreatywności, jak i osoba kreatywna są obiektami społecznych reprezentacji (Glăveanu, Gillespie, Valsiner, 2015). Paradygmat (światopogląd) ukierunkowujący przedstawiane ustalenia teoretyczne i badania empiryczne mieści się w obszarze konstruktywizmu społecznego. Uwzględniono model teoretyczny tych współczesnych badaczy, którzy uważają, że kreatywność nie jest głównie (lub wyłącznie) związana z poznaniem, uzdolnieniami i osobowością, ale przede wszystkim jest połączeniem uzdolnień z nabywaniem przez jednostkę poczucia twórczej tożsamości, które wykształca się na skutek różnego rodzaju wpływów i porównań społecznych oraz wydaje się być moderatorem relacji między potencjałem twórczym a aktywnością twórczą.

Na poziomie społecznym znaczenie kreatywności jest reprezentacyjnym polem bitwy (Glăveanu, 2014a). Dzieje się tak dlatego, że nie ma jednej

powszechnie akceptowanej definicji tego zjawiska, także w psychologii. Kategorie geniuszu, osoby kreatywnej i twórcy rywalizują o przewagę i ukierunkowują dyskusję „ja – inni” wokół rozumienia tego, „kto” jest kreatywny lub „co” jest twórcze (Glăveanu, 2010). Drugim ważnym założeniem, leżącym u podstaw badań reprezentacji są, bezpośrednio z nimi powiązane, ukryte teorie kreatywności, funkcjonujące w świadomości przyszłych nauczycieli (*teacher's implicit theories of creativity*), czyli uwewnętrznione przekonania na temat natury twórczości oraz cech osoby kreatywnej (Gralewski, Karwowski, 2016). Kwestie rozpatrywane w prezentowanym tekście są ważne zarówno poznawczo, jak i pragmatycznie, ze względu na ich wagę dla działalności wychowawczej i edukacyjnej nauczycieli. Zdroworozsądkowe przekonania na temat tego, kim jest osoba twórcza, najprawdopodobniej w dużej mierze warunkują stosunek i zachowanie względem niej osób odpowiedzialnych za kształtowanie przestrzeni dla uczenia się i nauczania (Karwowski, 2007, 2009).

### **3.1. Teoretyczne inspiracje badań kreatywności w paradygmacie reprezentacji społecznych**

Twórcą teorii reprezentacji społecznych (dalej: TRS) jest francuski psycholog Serge Moscovici. Nadrzędnym problemem w paradygmacie TRS jest tworzenie wiedzy społecznej o obiektach. Reprezentacje społeczne są definiowane jako system wartości, idei i praktyk, które służą budowaniu porządku społecznego i ułatwiają komunikację. Powstają one wskutek wysiłku mającego sprawić, że nieznanne stanie się znane w sposób, który umożliwia osiągnięcie podzielanej rzeczywistości społecznej (Moscovici, 1984). Z jednej strony reprezentują obiekty, osoby i zdarzenia, umieszczając je w znanym kontekście, z drugiej natomiast – przewodzą znaczącym interakcjom społecznym. Paradygmat reprezentacji społecznych staje się teoretyczną i metodologiczną ramą dla badania przejawów zdroworozsądkowego rozumowania w różnych grupach społecznych i kulturowych (Sammut i in., 2015). Badacze stosują to podejście, aby uzyskać wgląd w system wiedzy uzasadniającej pewne ludzkie praktyki. Wiedza o obiekcie reprezentacji (w naszym przypadku kreatywności i kreatywnej jednostce) konstruowana jest bowiem w dialogu między aktorami społecznymi (jednostkami, grupami lub całymi społecznościami).

Martin Bauer i George Gaskell (1999) zidentyfikowali trzy istotne cechy reprezentacji: kultywacja w systemach komunikacji, ustrukturyzowana treść, służąca wielu funkcjom systemów komunikacyjnych i ich ucieleśnienie w różnych trybach (zachowanie nawykowe, poznanie indywidualne, komunikacja

formalna i nieformalna) i środkach. Systemy przekonań (reprezentacje) ewoluują i krążą w otoczeniu społecznym – tak zachodzi proces kultywacji symbolicznej. Bauer i Gaskel przedstawiają ów proces w postaci trójkąta mediacji [S-O-S]. System minimalny w powstawaniu reprezentacji jest zatem triadą: dwie osoby – podmiot 1 (*Subject 1*) i podmiot 2 (*Subject 2*), które dzielą zainteresowanie obiektem (*Object*) (w języku polskim: przedmiotem reprezentacji). Trójkąt mediacji jest podstawową jednostką służącą rozwijaniu znaczenia danego obiektu. Znaczenie nie jest sprawą indywidualną ani prywatną, ale zawsze zakłada „innych”. Istnienie „innych”, chociaż zorganizowane indywidualnie w formie, funkcji i treści, jest zawsze implikowane na podstawie doświadczeń społecznych. Do trójkąta mediacyjnego dodany został ponadto wymiar czasowy, obejmujący przeszłość i przyszłość, nazywany projektem (*Project*) łączącym dwa podmioty z obiektem. *Project* łączy *Subject 1* i *Subject 2* poprzez wzajemne interesy, cele i działania. W projekcie znaczenie zdroworozsądkowe obiektu jest nowo powstałą własnością podobną do socjalizowanej formy przestrzeni życia w koncepcji Kurta Lewina. Podstawową jednostką analizy jest więc ostatecznie S-O-P-S, które badacze obrazują na schemacie wydłużonego trójkąta, przypominającego kształtem szwajcarską czekoladę Toblerone. Schemat ten jest wizualizacją trójkątnej relacji w kontekście czasu. W ten sposób reprezentacja jest czasowym gestalem „interobiektywności”. Przecięcie przez Toblerone w dowolnym czasie jest powierzchnią określającą znaczenie zdroworozsądkowe (reprezentację) obiektu w tym czasie (tamże). Podążając tym tokiem rozumowania, system społeczny jest paczką Toblerone z *O* jako łącznikiem pomiędzy różnymi reprezentacjami. Przecięcie przez paczkę Toblerone oznacza różne pojęcia zdroworozsądkowe istniejące w innych grupach społecznych. Wydłużenie trójkąta oznacza, jak reprezentacje zmieniają się w czasie. *O* może ulec zmianie w czasie, zarówno ze względu na własną dynamikę (proces materializacji), jak i w odpowiedzi na zdrowy rozsądek (reprezentacje). Koncepcja trójkątów mediacji umożliwia skupienie na otoczeniu społecznym i naturalnych grupach utworzonych wokół dostępnych w określonym czasie idei (Sammut i in., 2015). Ten formalny model reprezentacji obrazuje sposób, w jaki członkowie różnych społeczności podchodzą do tej samej „rzeczywistości” (tego samego przedmiotu reprezentacji, takich fenomenów społecznych, jak np. gender, sprawiedliwość czy bliższe edukacji pojęcia nauczania inkluzyjnego, inteligencji, wychowania), tworząc jednocześnie jej różne, niekiedy sprzeczne obrazy. Fundamentem, na którym wznoszą się społeczne reprezentacje są *themata*, będące zbiorem opozycyjnych preconcepcji zawsze obecnych w dialogu i organizujących poznanie. W dialogu przyjmują one postać diad lub triad pojęciowych (np. innowacyjny *vs* tradycyjny,

twórczy *vs* odtwórczy). Te elementarne prekonceptje są dla członków danej grupy oczywiste, decydują o treści, znaczeniach i obrazach, które pojawiają się w dyskursie publicznym. Myślenie antynomiami jest nieodłączną częścią socjalizacji kulturowej. *Themata* przypominają Khunowskie paradygmaty, nauka wyraża więc *themata* w formie naukowej debaty pomiędzy różnymi orientacjami lub szkołami myślenia. Podejście zdroworozsądkowe posługuje się podobnymi zasadami i często zdarza się, że naukowe *themata* mają źródło w zapatrywaniach przeciętnego człowieka (Markova, 2003, s. 184).

### 3.2. Współczesne kierunki badań społecznych reprezentacji fenomenu kreatywności

Literatura na temat społecznych reprezentacji kreatywności nie jest zbyt obszerna, w odróżnieniu od literatury dotyczącej ukrytych teorii twórczości (Gralewski, Karwowski, 2014, 2016). Niewiele jest badań łączących kreatywność i społeczne reprezentacje. Znane są potoczne przekonania na temat innowacyjności i kreatywności prowadzone wśród dorosłych pracowników z Hiszpanii i Ameryki Łacińskiej (Gondim i in., 2015). Potoczne koncepcje Polaków na temat kreatywności i twórczości badał Maciej Karwowski (2009b). Jeśli chodzi o obszar edukacji, odnotowywane są doniesienia z badań edukacji szkolnej we Włoszech (Licciardello i in., 2010) i Grecji (Magioglou, 2008). Prawdopodobnie najbardziej czytelna próba połączenia kreatywności i reprezentacji miała miejsce na polu badań uzdolnionych dzieci prowadzonych we Francji przez Jeana Louisa Tavaniego, Francka Zenasniego i Marię Pereirę-Fradin (2009). Oprócz samych badań, sugerowano też, że ocena kreatywności powinna bazować na badaniu społecznych reprezentacji i doświadczaniu kreatywności w różnych kulturach (Häyrynen, 2009). W kontekście tych ograniczeń metodologicznych Petre Vlad Glăveanu (2011) stawia pytanie: czy nie badamy tych samych zjawisk pod inną nazwą? Odpowiedź brzmi i tak, i nie. Tak, bo tylko do pewnego stopnia badania ukrytych teorii twórczości pozwoliły odkryć społeczne formy reprezentacji. Nie, jeśli weźmiemy pod uwagę różne epistemologiczne rozważania, które leżą u podłoża obu rodzajów badań. Rozwijając tę tezę oczywiste staje się, że ukryte teorie twórczości są często uważane bardziej za „osobiste niż wspólne” (Runco, 1999, s. 27), istniejące w umysłach poszczególnych jednostek (Sternberg, 1985), chociaż nie do końca w kompletnej społecznej próżni. Społeczne reprezentacje natomiast mają naturę dynamiczną, krążą między umysłami, tworzą sieć metafor, obrazów, pojęć i wyobrażeń Odnoszą się do wszelkich form przekonań i wiedzy „grupowej”

w stosunku do określonego obiektu. Społeczne reprezentacje są współkonstruowane przez jednostki podczas ich codziennych działań i rozmów, egzystują zatem jako wytwór kolektywny. Zamiast wyobrażania sobie reprezentacji jako zjawiska rezydującego wewnątrz umysłów (reprezentacje mentalne), lepiej jest wyobrazić je sobie jako zjawisko rezydujące pomiędzy umysłami, przypominające baldachim utkany z połączonych ludzkich rozmów i działań (Wagner i in., 1999, s. 96).

Interesujące dla przyjmowanego w tym rozdziale paradygmatu są badania empiryczne społecznych reprezentacji twórczości w kontekście kultury Zachodu. Bazowały one na internetowym kwestionariuszu i analizie 106 odpowiedzi dotyczących: a) powszechnych symboli twórczości, b) dycho- tomii dotyczącej natury kreatywności i c) samooceny kreatywności, udzielonych głównie przez respondentów ze Stanów Zjednoczonych i Wielkiej Brytanii (Glăveanu, 2011). Uczestników badania pytano na początku o najlepszy wg nich symbol twórczości i proszono o uszeregowanie i komentarz na temat ośmiu symboli wyłonionych z badania przygotowawczego w wyszukiwarce *Google Images*. Otwarte zadanie wyboru swego własnego symbolu sugerowało, że twórczość, jako w najwyższym stopniu „nieznana”, jest zakotwiczona w różnorodnych dziedzinach i widziana z wielu perspektyw. Najczęściej były to sztuka, zwłaszcza malowanie i rysowanie, ale też pojęcia abstrakcyjne, natura, ludzki umysł, czynności manualne itp. Na podstawie odpowiedzi respondentów można wysnuć konkluzję, że twórczość jest wielokrotnie „zakotwiczona” i uprzedmiotowiona w reprezentacjach badanych. Wyniki badań wskazują na to, że współczesne reprezentacje twórczości są złożone i wielowymiarowe, a najsilniejszy związek istnieje między twórczością a sztukami pięknymi (zwłaszcza symbolami takimi jak pędzel, kolor, dziecięce rysunki itp.). Wyniki badań symbolicznego wszechświata kreatywności wskazują na ważne implikacje praktyczne, jak kreatywność jest rozumiana, rozpoznawana i uzasadniana w kontekście dnia codziennego. Wytwórcami nowych form (*Super Creative Core*) są wszakże pewne profesje. Pedagodzy, nauczyciele, trenerzy – podobnie jak informatycy, architekci, matematycy, inżynierowie, przedstawiciele nauk fizycznych i społecznych, doradcy, artyści, projektanci, artyści scen, sportowcy, pracownicy mediów – tworzą rdzeń klasy twórczej (Florida, 2010). Ich rola polega na generowaniu nowych form, które z łatwością są przenoszone do szerszego środowiska i szeroko używane.

W ramach pedeutologii i pedagogiki twórczości skonstruowano, na podstawie badań lub rozważań teoretycznych, powinnościowy model nauczyciela i oczekiwanych wobec niego kompetencji. W dalszej części przywołujemy

jedynie te wyniki współczesnych badań kreatywności, które koncentrowały się na sposobach postrzegania osoby kreatywnej przez znaczących innych. I tak, Maciej Karwowski, w badaniach dotyczących postrzegania kreatywnego ucznia przez jego nauczycieli oraz środowiska funkcjonowania kreatywnego ucznia w klasie, sformułował wniosek, że opisy kreatywnych uczniów wykonane przez nauczycieli były ważne i ogólnie spójne z naukowymi definicjami twórczości, rozumianej jako połączenie umiejętności (intelekt) i pewnych cech osobowości (dynamizm). Badacz dowiódł, że polscy nauczyciele tworzą jedynie częściowo nakładające się na siebie modele uczniów kreatywnych i dobrych (osiągających sukcesy w nauce) (Karwowski, 2010). Innymi słowy wartość kreatywności, tak często podkreślana we współczesnych systemach edukacyjnych, zdaje się być mniej pożądana w sytuacjach praktycznych, kiedy kreatywni uczniowie mogą nie dostosowywać się do norm szkolnych, do których nauczyciele chcą, by się stosowali. Warto pamiętać, że aktywność twórcza oznacza również ciężką, wytrwałą, sumienną pracę. Ten czynnik osobowości znacznie słabiej wiązał się z kreatywnością niż dobre funkcjonowanie w szkole. Podobne konstatacje odnajdziemy w badaniach Aleksandry Gajdy (2010).

Jacek Gralewski i Maciej Karwowski (2016) analizowali strukturę nauczycielskich ukrytych teorii kreatywności (*teachers implicit theories of creativity*) oraz ich znaczenie dla trafności rozpoznawania i oceniania kreatywnych uczniów. Wyniki badań (prowadzonych z zastosowaniem *Creative Student Characteristics Questionnaire – CSCQ*) pokazały, że postrzeganie przez nauczycieli uczniów twórczych jest złożone, zróżnicowane i dość często niezgodne z prezentowanymi w literaturze naukowej teoriami kreatywności. Okazało się, że co trzeci polski nauczyciel szkół średnich nie rozumie istoty twórczości. Ta grupa nauczycieli nie jest w stanie trafnie zidentyfikować cech kreatywnych uczniów. Ponadto istotnym czynnikiem determinującym nauczycielskie koncepcje kreatywnego ucznia jest płeć – uczennice opisywane są przez pryzmat adaptacyjnego stylu kreatywności (umiejętność współpracy, kształtowanie relacji z innymi, wytrwałość, sumiennność i ciężka praca), chłopcy zaś innowacyjnego (indywidualizm, niezależność, bezkompromisowość, impulsywność i oryginalność w rozwiązywaniu wszelkiego rodzaju problemów) (tamże). Konsekwencje edukacyjne tych ustaleń mogą być, zdaniem autorów, potencjalnie daleko idące. Ujawnione przez nich różnice w postrzeganiu przez nauczycieli twórczości chłopców i dziewcząt implikują różne oczekiwania edukacyjne wobec uczniów, uruchamiają różne strategie stymulowania kreatywności, a co za tym idzie, różne poglądy na temat twórczości.

### 3.3. Od twórczej tożsamości do ukrytych teorii twórczości

Wśród badaczy kreatywności znajduje się grono zwolenników analizowania jej w kontekście społeczno-kulturowym, uzasadniającym potrzebę włączenia do badań, zarówno teorii tożsamości, jak i społecznych reprezentacji. Psychologowie formułują wszechstronny obraz twórczych tożsamości jako tożsamości społecznych, dynamicznych, kontekstowych, różnorodnych i pośredniczących. Poczucie twórczej tożsamości (*creative personal identity*) opisuje stopień, w jakim twórczość jest ceniona przez jednostkę i w subiektywnym przekonaniu stanowi istotną część jej tożsamości. Przekonanie, że kreatywność stanowi ważny element życia, ukierunkowuje działania i wspiera samoskuteczność twórczą, jest jej prekursorem. Osoby, dla których twórczość jawi się jako istotna, poszukują możliwości wykorzystywania kreatywności w pracy czy szkole, częściej są zmotywowane samoistnie, i w rezultacie charakteryzują się wyższym poziomem osiągnięć twórczych (Szen-Ziemiańska, Karwowski, 2014, s. 52).

Twórcza tożsamość jest zatem pewnym konstruktem teoretycznym, elementem tożsamości osobowej, która organizuje i integruje doświadczenia twórcze. Pomaga kierować twórczym potencjałem danej osoby. Twórcza tożsamość obejmuje pojęcie twórczej jaźni, która odzwierciedla poczucie kompetencji w wielowymiarowym wyrażaniu siebie, wiąże się z otwartością na doświadczenia i zadania zorientowane na wyzwalanie wewnętrznej motywacji, która warunkuje twórczy potencjał.

Aktualność twierdzenia klasyka psychologii Williama Jamesa o tym, że jednostka ma tak wiele społecznych postaci, jak wiele jest osób, które ją poznają, Glăveanu i Tanggaard (2014) odnoszą także do koncepcji twórczych tożsamości, nie ma bowiem tożsamości twórczej w „liczbie pojedynczej”, są one zawsze wielowymiarowe. Nawet osoba o promowanej twórczej tożsamości w wielu kontekstach społecznych nie odtwarza swojego jednorodnego wizerunku w każdej relacji z innymi (lub zawsze bez wyjątku). Tożsamość jest strukturą kształtowaną (pośredniczącą), nie tylko w interakcjach społecznych, lecz także w społecznej debacie i ideologiach.

Badania fenomenu kreatywności, które prowadzone były w paradygmacie społecznych reprezentacji, często opisywane są w kontekście związku kreatywności z tożsamością. Reprezentacje są bowiem główną substancją naszych tożsamości (Duveen, Lloyd, 1990). Model teoretyczny twórczej tożsamości (*creative identity*), zaproponowany przez Glăveanu i Tanggaard (2014) wywodzi się w znacznym stopniu z TRS i (w domyśle) z interakcjonizmu symbolicznego oraz jego nacisku na rolę otoczenia w formowaniu poczucia własnej tożsamości. Tożsamości kreatywne to reprezentacyjne



modele powstające w interakcji między twórcą (ja), różnorodną widownią (oni) i poglądami na temat twórczości wywiedzionymi z dyskursu społecznego. W klasyczny model triady „ja–oni–obiekt”, włączony został wymiar czasu, co spowodowało podkreślenie zmieniającej się natury naszych reprezentacji twórczości i postrzegania ludzi twórczych. Autorzy opisują społeczno-kulturowy model twórczej tożsamości z perspektywy, w której bycie „twórcą” wiąże się z pracą nad „tożsamością”, a „tożsamość” jako taka jest kategorią zasadniczo społeczną. Osoba twórcza nie istnieje wszakże w izolacji, ale jest aktorem społecznym współtworzącym swoje poczucie twórczej wartości w komunikacji z innymi i w relacji do dyskursu społecznego na temat kreatywności. Społeczne reprezentacje są siecią znaczeń społecznych, które nadają strukturę i substancję (treść) tożsamości. Tożsamość społeczna z tego teoretycznego punktu widzenia składa się z systemu reprezentacji o sobie, rozwiniętych w relacjach z innymi ludźmi i ich systemami reprezentacji. Ten element społeczny, fundamentalny w tworzeniu tożsamości, czyni ją bardzo dynamiczną, nigdy nie kompletną, pozostającą zawsze w trakcie formułowania (Jovchelovitch, 1996). Jednocześnie, ponieważ reprezentacje społeczne z czasem się stabilizują, tożsamości mogą być często odporne na zmiany, zwłaszcza gdy silniejsza większość narzucają swoje reprezentacje słabszym mniejszościom. W teorii społecznych reprezentacji ludzie postrzegani są jednakże jako aktywni „sprawcy” w procesie kształtowania się reprezentacji danego obiektu, pozostawia to pole dla kontestacji i debaty w tworzeniu się każdego typu tożsamości lub, innymi słowy, zawsze istnieje możliwość ponownego sformułowania reprezentacji. To właśnie ta elastyczność czyni reprezentacje głównym elementem w budowaniu wiedzy o świecie i o sobie samym. Pogląd przywoływanych autorów na temat tożsamości pozostaje w pełnej zgodzie z definicją (cytowanego przez nich) Frana Hagstroma (2005, s. 19), zdaniem którego „tożsamość odnosi się do własnej reprezentacji, powstałej z udziału w różnorodnych grupach i w różnych kontekstach społecznych”. Jednostka kształtuje poczucie własnej twórczej tożsamości w zależności od jej interakcji społecznych i w zależności od znaczenia nadawanego twórczości przez siebie i otoczenie. Zakłada się, że osoby o wysokim poczuciu twórczej tożsamości chętniej podejmują się aktywności twórczej, prowadząc do realizacji swoich uzdolnień twórczych.

Glăveanu i Taggaard (2014) rozwijają rozumienie tożsamości twórczych jako modeli tożsamości powstałych u jednostki w jej relacjach z innymi w odniesieniu do wspólnego rozumienia kreatywności. Tożsamość jest zatem jednocześnie osobistym i społecznym „zadaniem”, a tożsamość

kreatywna jest z pewnością rozwijającą się projekcją, która potrzebuje „innych”, by zaobserwowali i zidentyfikowali osobę jako „twórcę”. Należy zauważyć dwie rzeczy: po pierwsze skupiamy się tu na tożsamości rozumianej jako model społeczno-kulturowy powstały w relacji „ja–oni” poprzez działanie i komunikację, a nie jako produkt narracji. Modele tożsamości ukierunkowują osobę, są wcielane w życie w obrębie jakiegoś kontekstu, i jako takie, przedstawiają procesy dynamiczne i umiejscowione. Gläveanu i Tanggaard wskazują, że po pierwsze „inny” w teoretycznym modelu społecznych reprezentacji jest „wieloraki”. Jest to poczucie jednostkowej tożsamości budowane w interakcjach z różnymi ludźmi i grupami w domu, miejscu pracy, w przestrzeni publicznej itd. (z tego też powodu sama tożsamość jest konstrukcją różnorodną mającą możliwość przystosowywania się do różnych kontekstów społecznych i będącą pod ich wpływem). Po drugie, znaczenie kreatywności może być tematem dyskusji pomiędzy jednostką (*self*) i „innymi” (*others*), ale czerpie też z dyskursu społecznego (w koncepcji Moscoviciego z hegemonicznych postaci reprezentacji na temat kreatywności). Możliwość czerpania z różnych dyskursów społecznych czyni tworzenie się tożsamości przedsięwzięciem twórczym. Dla przykładu, chociaż ciągle gloryfikujemy twórcze jednostki i jesteśmy zafascynowani osiągnięciami ludzi wybitnych, istnieje również kontrdebatę, w ramach której twórczość to proces zespołowy zachodzący głównie w grupach. Po trzecie, poniższy opis kładzie nacisk na wymiar czasowy wszystkich tych elementów i relacji, co ma kluczowe znaczenie dla zrozumienia twórczej tożsamości jako zjawiska rozwijającego się w czasie.

Podsumowując, społeczno-kulturowy model twórczej tożsamości, czerpiący z teorii społecznych reprezentacji, definiuje tożsamości jako struktury relacyjne, wyłaniające się z reprezentacji „siebie samego” i reprezentacji otoczenia. W konsekwencji, wyczerpujące badania tożsamości i kreatywności wymagają spojrzenia ponad jednostkę jako taką i rozpatrzenia wzajemnych powiązań pomiędzy następującymi elementami:

- „ja” zaangażowanym w twórcze bądź potencjalnie twórcze formy działania; grupy „innych”, z którymi osoba wchodzi w interakcje i których odbiór jest istotny dla sposobu, w jaki przedstawia ona swoją kreatywność;
- wspólnego rozumienia twórczości, które otwarte jest na „renegocjację” w relacjach „ja–oni”; społeczną debatę na temat kreatywności, wpływającą na wspomniane „renegocjacje”; rozwojową, przejściową trajektorię triady „ja–inni–twórczość”;
- model tożsamości rozwijany przez jednostkę i osiągniany w obrębie społecznych interakcji.

Szczególny sposób, w jaki elementy te odnoszą się do siebie, prowadzi do powstawania różnych rodzajów twórczej tożsamości. Są badania, które dowiodły, że ogólne koncepcje kreatywności nie mogą być stosowane zarówno w odniesieniu do siebie samego, jak i w stosunku do innych (Lee i in., 2015).

Rozważania te korespondują z założeniami społeczno-poznawczej teorii uczenia się Alberta Bandury (2007), w świetle której ludzkie zachowanie (również aktywność twórcza) jest współdeterminowane przez samą jednostkę i siły środowiskowe. Funkcjonowanie psychologiczne człowieka polega więc na ciągłej wzajemnej interakcji determinant osobowościowych i środowiskowych. Szczególnie znaczącą rolę twórca koncepcji przypisuje procesom symbolicznym, zastępczemu uczeniu się oraz procesom samoregulacji. Psycholog analizował procesy uwikłane w uczenie się przez obserwację, czyli modelowanie społeczne, wśród których istotną rolę pełni przekształcanie symbolicznych reprezentacji zapamiętanego zachowania w programy własnych działań – to proces angażujący aktywność własną podmiotu, mający znamiona aktywności twórczej. Dokonania ludzkie wynikają zatem ze wzajemnej interakcji okoliczności zewnętrznych z wielkim bogactwem determinant osobistych, obejmujących wrodzone potencjalności, nabyte umiejętności, myślenie refleksyjne i wysoki poziom własnej inicjatywy (Bandura, 1997, s. 193). Warto w tym miejscu przypomnieć, że przywołany psycholog jest także twórcą społeczno-poznawczej teorii poczucia własnej skuteczności (samoskuteczność) (tamże), na bazie której badacze kreatywności rozwinęli pojęcie poczucia własnej skuteczności w zakresie twórczości (poczucie twórczej samoskuteczności) (*creative self-efficacy*, CSE) (Beghetto, 2006; Karwowski, Barbot, 2016). Opisuje ono samoocenę własnych zdolności twórczych, a ściślej, przekonania jednostki na temat jej zdolności radzenia sobie z zadaniami wymagającymi twórczego myślenia, ocenę własnych szans na odniesienie sukcesu w obszarze twórczości<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Na poziom poczucia własnej skuteczności wpływają cztery podstawowe czynniki: wykonywanie zadań i czynności (doświadczenie mistrzostwa w wyniku sukcesu poprzedzonego uporczywymi wysiłkami), doświadczenia zastępcze (porównania społeczne, naśladowanie innych), społeczna perswazja i autoperswazja (w tym również informacja zwrotna od np. rodziców, rówieśników, nauczycieli) oraz stany emocjonalne i fizyczne (np. stres, ekscytacja) (Chruszczewski, 2013, s. 102).

### 3.4. Podstawy metodologiczne badań społecznych reprezentacji kreatywności

**Celem** opisywanych w rozdziale badań była **rekonstrukcja** struktury i treści reprezentacji społecznych studentów na temat fenomenu kreatywności, koncepcji własnej kreatywności i stworzonego przez nich profilu definicyjnego kreatywnego nauczyciela.

**Główne pytanie badawcze** *Jak studenci edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej konceptualizują pojęcie kreatywności i osoby kreatywnej?* zostało uszczegółowione pytaniami pomocniczymi:

- Jakie znaczenia studenci nadają kreatywności?
- Jakie są źródła wiedzy studentów o kreatywności?
- Jak studenci rozumieją własną kreatywność, w jakich sytuacjach jej doświadczają?
- Jak badani uzasadniają potencjał twórczy w odniesieniu do pełnienia roli nauczyciela?
- Jak przedstawia się treść i struktura stworzonego przez studentów profilu kreatywnego nauczyciela?
- Jakie są przekonania studentów na temat uwarunkowań (stymulatorów i inhibitorów) kreatywności w polu działań edukacyjnych?

Jako główną **metodę** pozyskiwania materiału badawczego w postaci pisemnych danych tekstowych (N = 956) zastosowano – znane na gruncie badań społecznych reprezentacji – metody wyjaśniające: **metodę wolnych skojarzeń werbalnych** (*free association*) i **ewokacji hierarchicznej** (*hierarchical evocation*). Są one zbliżone do stosowanych w diagnozie funkcji poznawczych technik fluencji werbalnej (*verbal fluency*). W roku 1992 Pierre Verges zaproponował użycie techniki asocjacji werbalnej w celu zbadania treści reprezentacji społecznych. Uważał on, że skoro teoria jądra była przede wszystkim teorią znaczenia, badanie reprezentacji powinno odkrywać znaczenie, które jednostki przypisują do obiektu. Dlatego zbieranie tych znaczeń poprzez wolne skojarzenia werbalne wydawało się logicznym sposobem, szczególnie dlatego, że na poziomie technicznym ta metoda zapewniała dużą elastyczność myślenia i udzielania odpowiedzi (Lopes de Silva, 2012; Gawda, Szepietowska, 2015). Ponadto posłużono się równoważną metodą zdań niedokończonych (Rosa, 2002).

Język został potraktowany jako medium, dzięki któremu próbowano dotrzeć do takich systemów przekonań o świecie, które konstytuują grupową tożsamość. Otwarte pytania skierowane do studentów dotyczyły trzech obiektów reprezentacji: samego (*per se*) pojęcia kreatywności, doświadczania bycia osobą kreatywną (autoreprezentacji) oraz przekonań

i charakterystyk kreatywnego nauczyciela. Pierwszy krok polegał na poproszeniu studentów o wymienienie wszystkich słów i wyrażeń, które przychodzą im na myśl, kiedy zostaną podpowiadane przez słowo-induktor określające obiekt badanej reprezentacji (kreatywność, kreatywne ja studenta, kreatywny nauczyciel). W ten sposób uzyskuje się korpus danych, na którym można przeprowadzić różne analizy leksykalno-metryczne (liczba różnych słów, częstotliwość itp.), a także analizę treści tematu (tematy i wymiary, na podstawie których ułożony jest korpus). Wolne skojarzenia okazują się być szczególnie adekwatną dla badania treści reprezentacji społecznych techniką. Jednakże, aby zbadać strukturę, należy połączyć zbieranie danych z fazą ekspertyzy przeprowadzoną przez samych respondentów. Wymaganie to spełnia technika ewokacji hierarchicznej. Zawiera ona element pytania respondentów o ważności (rangę), jaką mają skojarzenia, które wymienili (Moliner, Abric, 2015). Osiągnięto ten cel poprzez dyspozycję skierowaną do studentów, by uporządkowali swoje przemyślenia/sądy w kolejności od 1 (skojarzenie najważniejsze) do 5 (najmniej istotne). Następnie dla każdego terminu korpusowego (zbioru słów i określeń) próbowano ustalić częstotliwość występowania w badanej populacji i średnią rangę, a więc określić elementy jądra reprezentacji. Tworzą je pojęcia/wyrażenia wykazujące największą częstotliwość występowania i najwyższą średnią rangę. Utworzone kategorie odpowiadają reprezentacjom społecznym, są ich ekwiwalentami, odzwierciedlają podstawową ideę związaną z danym obiektem. Zastosowano także różne kryteria procesu kategoryzacji. W niektórych przypadkach kategoryzacja jest podobna do analizy zawartości ukierunkowanej semantycznym podobieństwem, podczas gdy w innych są to proste tematyzacje.

Rozkład uzyskanych drogą ewokacji słownej skojarzeń (pojedynczych słów i wyrażeń) bazuje na teorii jądra (tamże), będącej istotnym elementem propozycji teoretycznej autorstwa Moscovicio. W piśmiennictwie (Moliner, Abric, 2015) przyjmuje ona nazwę „rdzenia figuratywnego” (metaforyczne jądro). Jednym z głównych procesów konstrukcji reprezentacji społecznych jest obiektywizacja – proces kognitywny sprawiający, że pojęcie abstrakcyjne staje się konkretne. Pierwszą fazą tego działania jest wnikliwa selekcja, podczas której jednostki zachowują część informacji kosztem innych informacji. To filtrowanie pozwala na selekcję tylko tych elementów, które zostały uznane za spójne z wartościami grupy. Jednostki dokonują następnie dekontekstualizacji informacji, podczas której jest ona odłączana od oryginalnego kontekstu i w konsekwencji naturalizowana. W końcu wybrana informacja zostaje ponownie przyłączona do „rdzenia metaforycznego albo

jądra” – innymi słowy, do zredukowanego i usprawnionego zestawu zobiektyfikowanych pojęć, który zapewni solidną bazę dla zrozumienia obiektów i uzasadnienia bardziej konkretnych znaczeń, które zostały im nadane. Rdzeń figuratywny stanowi embrion reprezentacji społecznych, szczególnie dlatego, że zapewnia jednostkom język i kategorie nazewnictwa, dzięki którym mogą organizować wiedzę o obiekcie (tamże). Przyjęto, że rdzeń reprezentacji tworzą wyrażenia językowe pojawiające się więcej niż 100 razy, natomiast określenia występujące z mniejszą częstotliwością (poniżej 100) uznano za elementy peryferyjne obiektów reprezentacji.

## 3.5. Wyniki badań

### 3.5.1. Definiowanie kreatywności w nauce a rozumienie pojęcia przez przyszłych nauczycieli

Prezentacja wyników badań z konieczności poprzedzona będzie krótkim przypomnieniem ustaleń definicyjnych potencjału twórczego jednostki i twórczości, przyjętymi dla celów analizy przekształceń teorii naukowych po przeniknięciu do świata życia codziennego studentów i poddaniu ich zdroworozsądkowemu rozumowaniu. Maciej Karwowski (2009a) zaproponował rozumienie pojęcia kreatywności jako cechy osoby, jej potencjału do twórczych osiągnięć na danym etapie rozwoju lub w przyszłości, niekoniecznie zaś twórczość już zrealizowaną. O kreatywności można mówić tylko w wypadku połączenia elementów, takich jak: zdolności twórcze, niezależność, zdolność do przeciwstawiania się innym, gdy mamy przekonanie o swojej twórczości, otwartość, chłonność, akceptowanie szybko zmieniającego się otoczenia. Kreatywność nie jest więc pojedynczą cechą, lecz potencjałem twórczym, zadatkami twórczości, cechą jednostki sprawiającą, że jej szanse na rzeczywistość, a nie jedynie pozorną i pozorancą twórczość rosną. Potencjał twórczy badacz uznaje za obietnicę twórczości (Karwowski, 2009). Podobnie czyni Krzysztof J. Szmidt (2010a). Definiując pojęcie kreatywności w kontekście pedagogicznym, wskazuje, by zarezerwować je do nazywania zachowań i cech człowieka, a nie rzeczy. W tym znaczeniu kreatywność mogłaby być synonimem postawy twórczej jako trwałej (pre)dyspozycji życiowej, przejawiającej się w różnorodnych zachowaniach innowatora, i odnosiłaby się do personalnego wymiaru twórczości. Kreatywność, bazując na oryginalności i skuteczności, przejawiać się może w różnych obszarach aktywności człowieka, dlatego traktować ją trzeba jako ogólną jego właściwość. W tabeli 3.1 zestawione zostały skojarzenia badanych studentów przypisywane pojęciu kreatywności.

**Tabela 3.1.** Co kojarzy się Pani/Panu z kreatywnością? – rozkład skojarzeń wg pierwszej rangi

Skupienia	Kategorie szczegółowe	n	%
<b>więcej niż 100 wskazań</b>	pomysłowość	379	39,6
	twórczość	222	23,2
<b>od 50 do 100 wskazań</b>			
<b>od 10 do 50 wskazań</b>	wyobraźnia	38	4,0
	oryginalność	25	2,6
	nowatorstwo (nowe pomysły, nowe rozwiązania)	24	2,5
	innowacyjność	22	2,3
	ciekawe pomysły (ciekawe myślenie)	16	1,7
	otwartość	16	1,7
	zabawa	13	1,4
	zdolności (zdolność do samodzielnego myślenia)	12	1,3
<b>poniżej 10 wskazań</b>	różnorodność	8	0,8
	ambicja	7	0,7
	fantazja	7	0,7
	własna wizja (własne metody, własny pomysł)	6	0,6
	rozwój	5	0,5
	umiejętność	5	0,5
	wytwór	5	0,5
	zaangażowanie	5	0,5
	inne*	1–4	14,2
<b>brak odpowiedzi</b>		7	0,7
	razem	956	100

\* kategoria „inne” obejmuje skojarzenia pojedyncze, poniżej 5 wyborów.

Źródło: opracowanie własne.

Elementy centralne społecznych reprezentacji kreatywności tworzą istotny konsensus w badanej grupie i są szczególnie stabilne. W wypowiedziach studentów dominują określenia odnoszące się do właściwości osobowych: *twórczość* i *pomysłowość*, które stanowią aż 62,8% wszystkich skojarzeń w pierwszej randze. Następnie wymieniane są cechy: *wyobraźnia*, *oryginalność*,

*nowatorstwo, innowacyjność, otwartość, zabawa, zdolności.* Dyspozycje te, zgodnie z literaturą przedmiotu badań, znajdują się w domenie pojęcia kreatywność, odnosimy je do ludzi, nie zaś do rzeczy.

### 3.5.2. Doświadczanie mocy własnej kreatywności i zdolności twórczych w trakcie studiów

W przedstawionym studentom kwestionariuszu skojarzeń słownych zaproponowano dokończenie trzech zdań. Pierwsze z nich brzmiało: *Okazałam/Okazałem się być osobą kreatywną podczas...*; kolejne: *W sytuacji, gdy wykazuję się kreatywnością, odczuwam...*; *Wiedzę na temat tego, jaki powinien być kreatywny nauczyciel czerpię z...*

Oto rozkład uzyskanych odpowiedzi:

**Tabela 3.2.** *Okazałam/Okazałem się być osobą kreatywną podczas...* – rozkład skojarzeń wg pierwszej rangi

Skupienia	Kategorie szczegółowe	n	%
więcej niż 100 wskazań	praktyki (prowadzenie zajęć)	245	25,6
od 50 do 100 wskazań	uroczystości szkolne	70	7,3
od 10 do 50 wskazań	prace zaliczeniowe	42	4,4
	przygotowywanie scenariuszy	40	4,2
	zaliczenie projektów	34	3,6
	prace plastyczne	32	3,3
	gry i zabawy	28	2,9
	przygotowywanie pomocy dydaktycznych	21	2,2
	praca w grupie	19	2,0
	ćwiczenia	18	1,9
	przygotowywanie prezentacji	15	1,6
	egzamin	12	1,3
poniżej 10 wskazań	rozwiązywanie konfliktów między dziećmi	9	0,9
	warsztaty	8	0,8
	wolontariat	6	0,6
	inne	1–4	27,6
brak odpowiedzi		92	9,7
	razem	956	100

Źródło: opracowanie własne.



Wskazania studentów ulokowane w figuratywnym jądrze reprezentacji wyraźnie dowodzą tendencji do zakotwiczenia kreatywności w domenie praktyki edukacyjnej (tu dosłownie: praktyk pedagogicznych/zawodowych) oraz domenie sztuki, przy założeniu, że działania o charakterze artystycznym (organizacja uroczystości szkolnych, być może inscenizacji, przedstawień teatralnych czy poetyckich, okolicznościowych spotkań lub zabaw) przynależą do obszaru sztuki. Praktyki są integralnym elementem przygotowania do zawodu nauczyciela, umożliwiają studentom samopoznanie, odkrycie własnej odpowiedzialności (lub nieodpowiedniości) bycia nauczycielem, integrowanie potoczności i naukowości, rozbudzanie innowacyjności i krytyczności. Wyobrażenia studentów na temat ich własnej kreatywności ukształtowane zostały poprzez poprzednie doświadczenia, których centralnym elementem są przeprowadzone samodzielnie zajęcia dydaktyczno-wychowawcze. Peryferyjne elementy postrzegania i doświadczania kreatywności łączą się bezpośrednio z aktywnością akademicką i uczeniem się w trakcie zajęć poprzez przygotowywanie różnych materiałów: prezentacji, projektów, scenariuszy zajęć oraz uzyskiwanie zaliczeń i zdawanie egzaminów. Zatem istota kreatywności wiąże się z możliwością działania. W trakcie praktyk studenci mogli wdrożyć własne pomysły, a takiej okazji być, może, nie dawały im zajęcia akademickie zaplanowane przez nauczycieli.

Jak wspomniano w podrozdziale teoretycznym, związek pomiędzy przekonaniem o własnej kreatywności i dokonaniem jest badany pod hasłem twórczej skuteczności (*creative self-efficacy*). Ten kierunek badań rozwijał się szczególnie intensywnie w ostatniej dekadzie (Jaussi i in., 2007; Karwowski, Barbot, 2016; Glăveanu, Tanggaard, 2014). Twórcza skuteczność ogólnie rozumiana jest jako wiara, przekonanie danej osoby, że jest ona w stanie poradzić sobie w sytuacjach wymagających twórczości, że ma potencjał do ujawnienia swoich zdolności twórczych, wykonując pewną pracę. Kreatywna samowystarczalność wiąże się z kreatywną tożsamością, ale nie należy traktować tych dwóch pojęć jako synonimicznych. W tego typu badaniach tożsamość twórcza ma związek z tym, na ile kreatywność jest cechą cenioną i traktowaną jako ważna przez daną osobę. Chociaż zarówno poczucie własnej skuteczności, jak i tożsamość twórcza przyczyniają się do bardziej ogólnego kreatywnego samookreślenia, tożsamość leży u podłoża samowystarczalności i może wzmacniać jej skutki w specyficznych zadaniach lub sytuacjach (Karwowski, 2012). Ogólnie, tożsamość twórcza jest badana jako zmienna pośrednicząca między jednostką lub czynnikami społecznymi a działaniem twórczym. Glăveanu i Tanggaard (2014, s. 15) piszą w cytowanym już wielokrotnie artykule, że „tożsamości wpływają na dokonywane wybory”, poczynając od tego, czy zaczynamy coś robić, czy

nie. Na przykład promowana twórcza tożsamość wspiera osobę w jej wyborze inicjowania pracy kreatywnej, podczas gdy odrzucana tożsamość kreatywna (brak przekonania, że się jest kreatywnym) może mieć skutek przeciwny. Jest to bardzo istotne z punktu widzenia przyszłych wyzwań nauczycielskiej profesji. Należy bowiem uznać, że zarówno tożsamość, jak i zachowanie wzajemnie się „wzmacniają”, a ich związek istnieje w złożonym systemie relacji i znaczeń społecznych, które zmieniają się w czasie.

W tabeli 3.3 zestawiono określenia charakteryzujące uczucia i emocje, jakie pojawiają się w sytuacjach, w których okazywało się, że studenci są/byli osobami kreatywnymi.

**Tabela 3.3.** W sytuacji, gdy wykazuję się kreatywnością, odczuwam... – rozkład skojarzeń wg pierwszej rangi

Skupienia	Kategorie szczegółowe	n	%
<b>więcej niż 100 wskazań</b>	zadowolenie	205	21,4
	satysfakcja	164	17,2
	radość	133	14,0
	duma	102	10,7
<b>od 50 do 100 wskazań</b>	spełnienie	29	3,0
	dobre samopoczucie	24	2,5
	docenienie	23	2,4
	chęć do działania	23	2,4
	szczęście	23	2,4
	pewność siebie	21	2,2
	jest mi miło	18	1,9
	dowartościowanie	10	1,0
<b>od 10 do 50 wskazań</b>			
<b>poniżej 10 wskazań</b>	bycie potrzebnym	7	0,7
	inne	1–4	5,2
<b>brak odpowiedzi</b>		101	10,6
	razem	956	100

Źródło: opracowanie własne.

Skojarzenia ujęte w tabeli 3.3 stanowią zbiór pozytywnych emocji: *zadowolenie*, *satysfakcja*, *radość*, a nawet *duma*. W dalszej kolejności pojawiają się: *spełnienie*, *dobre samopoczucie*, *docenienie*, *chęć do działania*, *szczęście*, *pewność*

*siebie, jest mi miło, dowartościowanie.* Doświadczanie poczucia własnej mocy w działaniach o charakterze twórczym łączy się z zadowoleniem, satysfakcją, radością i poczuciem dumy, co jest zgodne z przywołaną wcześniej teorią Bandury, w świetle której pozytywny nastrój stanowi źródło poczucia twórczej skuteczności.

### 3.5.3. Kreatywny nauczyciel w studenckich przekonaniach

Trzeci obszar analiz społecznych reprezentacji osoby kreatywnej obejmował wypowiedzi na temat postrzegania roli zawodowej nauczyciela w kontekście kreatywności. W pedeutologii z rolą tą łączy się mnogość oczekiwań i profesjonalnych kompetencji, a także osobowościowych czynników, wśród których misja, pasja i twórczość są wysoce pożądane. W prezentowanym kwestionariuszu sformułowano prośby o wskazanie przez studentów warunków niezbędnych do uczenia się i pełnienia roli kreatywnego nauczyciela, ponadto poproszono badanych o dokonanie charakterystyki kreatywnego nauczyciela (o czym dalej). Projektowaniu dyspozycji badawczych przyświecało przekonanie, że respondenci będą podejmowali próby projekcji zdolności twórczych w odniesieniu do osoby wyobrażonego nauczyciela i najprawdopodobniej pośrednio także będą je odnosili do siebie samych (w roli nauczyciela) w niedalekiej przyszłości. Na wstępie zapytano studentów o źródła wiedzy na temat tego, jaki powinien być kreatywny nauczyciel (tabela 3.4).

Analizując skojarzenia studentów na temat źródeł wiedzy o kreatywności, można wyciągnąć wniosek, że wiedzę o pożądanym modelu kreatywnego nauczyciela czerpią oni z dyskursu naukowego utrwalonego w źródłach fachowych (literatura pedagogiczno-psychologiczna – książki i czasopisma) oraz z zajęć na uczelni. Nie może być to wiedza kompletna, ponieważ zajęć z zakresu psychopedagogiki twórczości nie ma na każdej uczelni pedagogicznej. Nie są to wszakże, zdaniem studentów, jedyne sposoby na zdobycie wiedzy. Edukacja w tym zakresie odbywa się także za pośrednictwem Internetu, najważniejszego dziś medium cyfrowej komunikacji młodych ludzi. Internet jest wykorzystywany jako środowisko, w którym często się czyta – także formy przypominające te publikowane w drukowanych wydawnictwach, choć teksty publicystyczne są w nim dużo bardziej popularne niż beletrystyka. Znacznie częściej traktujemy sieć jako przestrzeń komunikacji za pomocą form krótkich, użytkowych, zarówno zawierających treści przygotowywane przez profesjonalistów, jak i przez amatorów. Z tej perspektywy, gdy mówimy o czytelnictwie internetowym, powinniśmy myśleć przede wszystkim o praktykach podobnych do odnajdowania haseł w encyklopedii, książce kucharskiej,

### Rozdział 3. Społeczne reprezentacje kreatywności i kreatywnego nauczyciela...

**Tabela 3.4.** Wiedzę na temat tego, jaki powinien być kreatywny nauczyciel, czerpię z...? – rozkład skojarzeń wg pierwszej rangi

Skupienia	Kategorie szczegółowe	n	%
<b>więcej niż 100 wskazań</b>	literatura pedagogiczno-psychologiczna (książki)	289	30,2
	zajęcia na uczelni	138	14,4
	czasopisma (edukacyjne, fachowe, naukowe, pedagogiczne)	111	11,6
<b>od 50 do 100 wskazań</b>	Internet	97	10,1
	doświadczenia własne	85	8,9
<b>od 10 do 50 wskazań</b>	praktyki	47	4,9
	własna wiedza (przemyslenia, przekonania, opinie, myśli, wyobrażenia)	36	3,8
	obserwacja nauczycieli	25	2,6
	życie	14	1,5
	doświadczenia nauczycieli	12	1,3
	własna intuicja	10	1,0
<b>poniżej 10 wskazań</b>	kursy i szkolenia	9	0,9
	opinie innych	7	
	obserwacja wykładowców	6	0,6
	rozmowy z dziećmi	5	0,5
	przewodniki metodyczne	5	0,5
	inne	1–4	4,5
<b>brak odpowiedzi</b>		26	2,7
	razem	956	100

Źródło: opracowanie własne.

poradniku (Michalak, Koryś, Kopec, 2016). Ponadto istotnie wysoki procent wskazań uzyskało *własne doświadczenie* (wsparte wiedzą, obserwacją, intuicją), na bazie którego budowane są własne przekonania, będące źródłem danych o kreatywności nauczyciela. Dowodzi to roli, jaką pełnią w konstruowanych przez studentów wyobrażeniach teorie potoczne twórczości i osoby twórczej nabyte w trakcie uzasadniania ich osobistych doświadczeń (Gralewski, 2014). Potwierdza to rozkład odpowiedzi widoczny w kolejnym zestawieniu danych uzyskanych dzięki pytaniu kwestionariusza skojarzeń:

Tabela 3.5. Kreatywny nauczyciel to osoba, która jest... – rozkład skojarzeń wg pierwszej rangi

Skupienia	Kategorie szczegółowe	n	%
więcej niż 100 wskazań	pomysłowa	345	36,1
od 50 do 100 wskazań	twórcza	101	10,6
	potrafiąca zaciekawić (stosuje ciekawe metody, ciekawe zadania, ciekawe objaśnienia, ciekawe lekcje, zadania, zaciekawia światem)	66	6,9
	otwarta (na wyzwania, na nowe pomysły, na zmianę, na nowości, na świat)	57	6,0
od 10 do 50 wskazań	z wyobraźnią	45	4,7
	innowacyjna (nowe działania edukacyjne, nowe rozwiązania)	33	3,5
	zorganizowana (dobrze organizuje proces nauczania)	19	2,0
	nowatorska (nieszablonowy, stosuje niekonwencjonalne metody, tworzy nowe idee)	15	1,6
	odważna	15	1,6
	aktywna	13	1,4
	oryginalna (prowadzi lekcje w sposób niebanalny, unika rutyny i nudy)	12	1,3
	poszukująca inspiracji (poszukuje ciekawych rozwiązań, poszukuje nowych rzeczy)	10	1,0
poniżej 10 wskazań	zaangażowana	9	0,9
	chętna do pracy	9	0,8
	spontaniczna	7	0,7
	wszechstronna	7	0,7
	zaradna	6	0,6
	elastyczna	6	0,5
	ambitna	5	0,5
	inne	1–4	17,0
brak odpowiedzi		15	1,6
	razem	956	100

Źródło: opracowanie własne.

W strukturze studenckich przekonań i wiedzy o twórczym nauczycielu, ujętej w tabeli 3.5, wyraźnie wyodrębniają się zarówno naukowe, jak i zdroworozsądkowe ich źródła. Gdy przyjrzymy się rozkładowi odpowiedzi okazuje się, że potoczne przekonania są dominujące, bowiem rdzeń metaforycznego jądra studenckich reprezentacji kreatywnego nauczyciela tworzą te cechy osobowości twórczej, które powszechnie kojarzone są z twórczością, a więc takie jak *pomyślność*, *twórczość* (jako cechy osoby) oraz *otwartość*. Można jednakże odnaleźć przejawy myślenia w kategoriach profesjonalnych, skoro za ważną cechę w obrazie nauczyciela kreatywnego studenci uznają *zdolność zaciekawienia innych*. Są to istotne elementy twórczej orientacji życiowej nauczycieli i zarazem predykatory jakości interakcji wychowawczych. Badacze przekonują bowiem, że kreatywny nauczyciel będzie umiał świadomie tworzyć sytuacje edukacyjne lub dydaktyczne służące dialogowi, wymianie i negocjowaniu znaczeń (Uszyńska-Jarmoc, 2015).

Elementy peryferyjne sylwetki nauczyciela kreatywnego, zidentyfikowane w zbiorze studenckich skojarzeń, dotyczą opisywanych na gruncie psychologii twórczości jej personalnych uwarunkowań, takich jak: wyobraźnia, której niebagatelne znaczenie podkreśla motto witryny internetowej i blogu światowej sławy edukatora, uznanego za symbol przemian w edukacji, popularyzatora sztuki i kreatywności w szkole, sir Kena Robinsona: „Wyobraźnia jest źródłem wszystkich ludzkich osiągnięć” (<http://sirkenrobinson.com>).

W dalszej kolejności za istotne cechy studenci uznają *innowacyjność*, *zorganizowanie*, *nowatorstwo*, *odwagę*, *aktywność*, *oryginalność*, *poszukiwanie inspiracji*. W naszym przekonaniu wymienione cechy korespondują z postulowanymi na gruncie psychologii twórczości modelami cech osób twórczych. Oto bowiem znawcy zagadnienia wymieniają także takie cechy osób kreatywnych, jak szczególnie sposób postrzegania świata (np. dziwienie się, zdumienie, świeżość), otwartość umysłu. Niestety, w studenckich obrazach nie pojawiają się takie istotne wskaźniki twórczej postawy, jak: tolerancja dla dwuznaczności; niezależność i odwaga; brak obawy przed nieznanym; spontaniczność i ekspresywność; zdolność koncentracji i fascynacja zadaniem; życzliwe poczucie humoru; uspołecznienie i chęć działania dla innych i z innymi; zdolność do integrowania przeciwieństw (Szmidt, 2010a).

Syntetyczne zestawienie sytuacji, w których nauczyciel może okazać się kreatywny (tabela 3.6), pokrywa się z tymi sytuacjami, które studenci przypisywali własnym sposobom przejawiania kreatywności w trakcie studiów. Były to przede wszystkim *zajęcia dydaktyczne i uroczystości szkolne*, sytuacje *rozwiązywania problemów i momentów nieprzewidywalnych* (zwanych w dydaktyce zdarzeniami krytycznymi). Nie bez znaczenia są doświadczenia edukacyjne łączone z konkretnymi metodami – projekt, wycieczka, zajęcia np. plastyczne i uczenie poprzez zabawę.

Tabela 3.6. W jakich sytuacjach nauczyciel może okazać się kreatywny? – rozkład skojarzeń wg pierwszej rangi

Skupienia	Kategorie szczegółowe	n	%
<b>więcej niż 100 wskazań</b>	prowadząc zajęcia	280	29,3
<b>od 50 do 100 wskazań</b>	organizując uroczystości szkolne (przedstawienia, apele, imprezy okolicznościowe, konkursy, pikniki, festyny, akademie, wystawy)	61	6,4
	pisząc scenariusze zajęć	58	6,1
<b>od 10 do 50 wskazań</b>	rozwiązując problemy	49	5,1
	gdy zdarzy się coś nieprzewidywalnego (niespodziewane zastępstwo, nieprzygotowanie do zajęć, brak prądu, kiedy zawiódą podstawowe rzeczy, nagła zmiana planów, sytuacje stresujące, wymagające szybkiego rozwiązania, w sytuacjach na pozór bez wyjścia, w sytuacjach nowych, przypadkowych)	37	3,9
	organizując zabawy z dziećmi	35	3,7
	organizując wycieczki	30	3,1
	pracując z uczniami zdolnymi (konkursy, koła naukowe)	28	2,9
	dobierając ciekawe metody	28	2,9
	na zajęciach plastycznych	27	2,8
	w każdej sytuacji	20	2,1
	gdy dzieci się nudzą	17	1,8
	wymyślając dodatkowe zadania (dodatkowe zajęcia)	16	1,7
	przekazując wiedzę (utrwalanie materiału, wprowadzanie nowego materiału, wprowadzanie pojęć)	16	1,7
	angażując dzieci do różnych działań (akcje, wydarzenia)	13	1,4
	pracując metodą projektów	11	1,2
	tworząc pomoce dydaktyczne	11	1,2
<b>poniżej 10 wskazań</b>	w kontaktach z rodzicami (zajęcia dla rodziców, zebrania z rodzicami)	9	0,9
	podczas pracy nad gazetką klasową	8	0,8
	organizując zajęcia pozalekcyjne (warsztaty)	8	0,8

Źródło: opracowanie własne.

### 3.5.4. Inhibitory i stymulatory aktywności twórczej w populacji badanych studentów

Ostatnim obszarem poddanym analizom badawczym było postrzeganie przez studentów wybranych uwarunkowań kreatywności w polu działań edukacyjnych. Interesowało nas, *czy i jak*, zdaniem studentów, szkolne środowisko uczenia się może rozwijać potencjał kreatywny ich samych oraz nauczycieli w procesie stawania się twórczymi organizatorami aktywności poznawczej wychowanków.

Jak wcześniej wzmiankowano, w dyskursie naukowym na temat kreatywności funkcjonują różne paradygmaty badań. Stymulatory i inhibitory twórczości zazwyczaj rozpatrywane są w paradygmacie ekologicznym. Jeśli chodzi o przedstawiane w tym podrozdziale analizy wyników badań, dotyczących wybranych uwarunkowań procesu twórczego, użyteczną kategorią wydaje się klimat kreatywności. W modelu Karwowskiego klimat definiowany jest jako zespół przekonań i opinii na temat pracy lub szkoły, wspólnych pracownikom i uczniom. Badacz charakteryzuje trzy główne (współzależne) elementy tego modelu: interpersonalny (dotyczy relacji międzyludzkich), zadaniowy (dotyczy sposobów nauczania i uczenia się) i energetyczny (dynamika systemu organizacji/szkoły) (Karwowski, 2009).

Stawanie się nauczycielem kreatywnym, czyli nabywanie zdolności twórczych w trakcie przygotowania zawodowego lub pracy dydaktyczno-wychowawczej w przedszkolu lub szkole zależy, w opinii badanych studentów, wyłącznie od *własnych chęci* oraz *otwartości umysłu* (tabela 3.7). Jak zostało to już wcześniej powiedziane, wskazane przez studentów na pierwszym miejscu czynniki są przejawem profesjonalnych przekonań o potencjale twórczym człowieka. Można dopatrywać się w badanej populacji adeptów sztuki nauczania posiadania *creative mindset*, skoro są oni przekonani, że: *czas na pracę, motywacja, wyposażenie materialne otoczenia, kursy, brak ograniczeń, dobra atmosfera, posiadanie pracy, osobowość, wyobraźnia, pomoc szkoły, zaangażowanie, praktyka, pozytywne nastawienie do pracy i przebywanie wśród ludzi kreatywnych* są niezbędne w pełnieniu tej roli społecznej.

Przypisane przez studentów wartości istotne dla bycia osobą twórczą (*własne chęci, otwartość umysłu, czas na pracę, motywacja, dobra atmosfera*) można także interpretować w kontekście koncepcji *twórczych orientacji życiowych* (TOŻ), które w psychopedagogice kreatywności wiążą się ze specyficznym, głęboko osobistym i w pełni zaangażowanym sposobem pełnienia codziennych życiowych obowiązków (Cudowska, 2015). Cechuje je: świadomość i celowość własnych działań, zdolność i chęć podejmowania nowych zadań,



**Tabela 3.7.** Czynniki osobowościowe niezbędne do bycia nauczycielem kreatywnym – rozkład skojarzeń wg pierwszej rangi

Skupienia	Kategorie szczegółowe	n	%
więcej niż 100 wskazań	własne chęci (chęć doskonalenia się, chęć pomocy, chęć zaciekawienia dzieci, chęć samorealizacji, samozaparcie)	104	10,9
od 50 do 100 wskazań	otwartość umysłu (na nowości, na świat, na nowe działania)	70	7,3
od 10 do 50 wskazań	pomysłowość	48	5,0
	czas na pracę (czas na zorganizowanie zajęć, czas do tworzenia i kształcenia)	48	5,0
	wiedza	47	4,9
	dostępne materiały (do książek, do mediów, do pomocy naukowych, do technologii)	46	4,7
	motywacja	40	4,1
	brak ograniczeń	34	3,6
	dobra atmosfera	28	2,9
	spokój	27	2,8
	dobrze wyposażone sale	19	2,0
	posiadanie pracy	17	1,8
	osobowość	17	1,8
	wyobrażenia	15	1,6
	pomoc szkoły (poparcie dyrektora, poparcie szkoły, przychylna postawa innych nauczycieli)	15	1,6
	twórczość	14	1,5
	zaangażowanie	13	1,4
	praktyka	12	1,3
	pozytywne nastawienie do pracy	12	1,3
	przebywanie wśród ludzi kreatywnych	11	1,2
kursy	10	1,0	

Tabela 3.7. (cd.)

Skupienia	Kategorie szczegółowe	n	%
<b>poniżej 10 wskazań</b>	spontaniczność	9	0,9
	cisza	9	0,9
	odwaga	9	0,9
	pewność siebie	9	0,9
	chętni dzieci	8	0,8
	ambicja	8	0,8
	cierpliwość	8	0,8
	dofinansowanie	7	0,7
	doświadczenie	6	0,6
	żadne, bo w każdym można być kreatywnym	6	0,6
	dyscyplina w klasie	5	0,5
	inteligencja	5	0,5
	kompetencje	5	0,5
	wytrwałość	5	0,5
inne	1–4	12,9	
<b>brak odpowiedzi</b>		91	9,5
	razem	956	100

Źródło: opracowanie własne.

poczucie sprawstwa i kontroli wobec sytuacji zewnętrznych, podejmowanie nowych wyzwań, wypróbowywanie różnych sposobów radzenia sobie w sytuacjach trudnych, świadoma działalność na rzecz samorozwoju, wzbogacanie własnej osobowości, nabywanie nowych doświadczeń i umiejętności, poczucie wolności moralnej i autonomia sądów oceniająco-wartościujących jednostki, refleksyjność i podmiotowe zakorzenienie w byciu, odpowiedzialność za wspólne dobro. Twórcze orientacje życiowe są specyficzne dla danej osoby, nie ma bowiem dwóch takich samych sposobów na urzeczywistnianie tych orientacji. Podstawowym imperatywem kształtowania się orientacji życiowej jest świadomość dokonywanych wyborów i podejmowanie trudu samostanowienia. Koresponduje to z przekonaniem badanych studentów o tym, że własne chęci determinują proces stawania się czy bycia twórczym. Orientacje życiowe w kreatywnym wymiarze są aksjologicznie nasycone i etycznie zaangażowane.

Tabela 3.8. Zewnętrzne uwarunkowania bycia nauczycielem kreatywnym – rozkład skojarzeń wg pierwszej rangi

Skupienia	Kategorie szczegółowe	n	%
<b>więcej niż 100 wskazań</b>	duży zasób pomocy dydaktycznych (internetu, książek, literatury, różnych źródeł informacji)	119	12,4
	wsparcie innych (przychylność dyrekcji, starszych nauczycieli, otwartość dyrekcji na nowe pomysły, zaufanie innych)	80	8,3
	dobre warunki materialne	62	6,5
	otoczenie sprzyjające kreatywności	52	5,4
<b>od 10 do 50 wskazań</b>	wyposażenie sal	35	3,7
	dobra atmosfera pracy	32	3,3
	przestrzeń (miejsce na pracę w grupach, odpowiednie otoczenie, odpowiednie środowisko)	31	3,2
	aktywność uczniów	28	3,0
	czas	21	2,1
	otwartość rodziców	19	2,0
	kursy (szkolenia, warsztaty)	18	1,9
	swoboda działania	15	1,6
	odpowiednie przygotowanie na studiach	15	1,6
	cisza	12	1,3
	sytuacje wymagające kreatywności	10	1,0
<b>poniżej 10 wskazań</b>	mało liczne klasy	6	0,6
	możliwość rozwoju	6	0,6
	sprawności manualne	6	0,6
	inne	1–4	15,8
<b>brak odpowiedzi</b>		230	24,1
	razem	956	100

Źródło: opracowanie własne.

Rdzeń studenckich reprezentacji uwarunkowań egzogennych, istotnych dla zainicjowania lub ujawnienia się potencjału twórczego nauczyciela, stanowią *pomoc dydaktyczne*, natomiast jego elementy peryferyjne tworzą czynniki, takie jak *wsparcie innych osób*, *dobre warunki materialne* i brzmiące

dość enigmatycznie *otoczenie sprzyjające kreatywności*. W dydaktyce szkolnej wymienione tu komponenty przynależą do grupy środków dydaktycznych – są to przedmioty materialne i znaki symboliczne, które dostarczają uczniom określonych bodźców sensorycznych oddziałujących na wzrok, słuch, dotyk itp., ułatwiając im bezpośrednie i pośrednie poznawanie rzeczywistości i nabywanie umiejętności jej przekształcania. Jednakże użycie przez nauczyciela pomocy dydaktycznej zgodnie z jej przeznaczeniem/instrukcją nie jest przejawem kreatywności (wyrażającej się najsilniej w pomysłowości), ale naśladownictwa, wypełniania polecenia producenta/konstruktora pomocy dydaktycznej. Samo zastosowanie pomocy dydaktycznych w rzeczywistości nie musi wiązać się z kreatywnością. Pomysłowe zastosowanie tej samej pomocy w różnych wariantach i w różnych zadaniach dla uczniów – już tak (pod warunkiem, że nauczyciel wymyślił to sam, a nie wyczytał z instrukcji lub z Internetu).

Przestrzeń materialna jest w przekonaniu respondentów kluczowym elementem generowania działań twórczych nauczyciela, wyzwiania zasobów jego zdolności. W naszym przekonaniu, twórczość – podobnie jak inne zdolności – daje się poznawać, opisywać i rozwijać w toku systematycznych zabiegów edukacyjnych. Postawa twórcza, kreatywność może być celem nauczania, stymulowania, wspierana i rozwijana – oto optymistyczna teza pedagogów i psychologów, wywiedziona z ich wieloletnich badań. Jest ona podzielana przez badanych studentów, którzy wykazują się intuicją na temat tego, jakiego otoczenia wymaga generowanie działań twórczych.

W tabelach 3.9 i 3.10 zestawiono odpowiedzi dotyczące dostrzeganych przez studentów barier twórczości tkwiących w człowieku i otoczeniu społecznym. W literaturze naukowej najistotniejsze bariery dla działań twórczych opisywane i mierzone są różnymi metodami. Na użytek przyjętych w tym rozdziale analiz wymienić należy: obawę przed byciem ocenianym i krytyką, brak pewności siebie, stałe ocenianie i samokontrola, brak odwagi podejmowania ryzyka, myślenie schematyczne, brak umiejętności interpersonalnych (Dobrowicz, 2002). Większość wymienionych barier wynika z różnego rodzaju obaw, braków oraz stałej samokontroli. Ponadto na kreatywność ogromny wpływ mają czynniki wewnętrzne wynikające z cech osobowości człowieka. Czynniki negatywnie wpływające na postawę człowieka określa się mianem *mental blocks*. Chodzi tu głównie o strach przed tym, co nowe (neofobia) oraz lęk przed zmianami. Obie te bariery mają swe podłoże w głęboko ugruntowanych zachowaniach szablonowych – zazwyczaj sprawdzających się w życiu. Poważnym zagrożeniem dla kreatywności jest pośpiech, a jego konsekwencją rozpowszechniona na ogromną skalę bylejakość. Presja czasu, jaką odczuwa każdy młody człowiek, zmusza go do szybkiego odpowiadania na stawiane

przed nim problemy i jest źródłem swego rodzaju niepokoju. Rodząca się niecierpliwość wyniku jest potężną przeszkodą dla głębszych poszukiwań i znajdowania oryginalniejszych rozwiązań. Pośpiech jest więc silnym inhibitorem kreatywności. Dużym zagrożeniem dla kreatywności jest także potrzeba domknięcia poznawczego, bowiem przeświadczenie o zakończeniu zadania i osiągnięciu rozwiązania zamyka drogę dalszym poszukiwaniom i aktywności poznawczej.

Rdzeń reprezentacji barier kreatywności w przekonaniach badanych studentów stanowią czynnik obiektywny, którym jest *brak czasu wolnego* oraz uwarunkowania osobowościowe, tkwiące w nich samych, takie jak: *brak pewności siebie, lęk przed oceną i brak predyspozycji*. Elementy peryferyjne odnajdujemy w tabeli:

**Tabela 3.9.** W byciu kreatywnym nauczycielem najbardziej przeszkadza...  
a) jeśli chodzi o Panią/Pana – rozkład skojarzeń wg pierwszej rangi

Skupienia	Kategorie szczegółowe	n	%
<b>więcej niż 100 wskazań</b>	brak czasu wolnego	136	14,2
<b>od 50 do 100 wskazań</b>	brak pewności siebie (brak odwagi)	90	9,4
	lęk przed oceną (lęk przed dyrekcją, lęk przed popełnieniem błędu, lęk przed porażką, ciągła krytyka)	68	7,1
	brak predyspozycji (brak umiejętności, samozaparcia, sił psychicznych, koncentracji, przywództwo, kompleksy, konformizm, niechęć do ludzi, nieumiejętność radzenia sobie z problemami, niecierpliwość, niezorganizowanie, niezaradność, niska samodyscyplina, niski poziom inteligencji, spóźnialstwo, stan emocjonalny, trema, upór, blokowanie się)	51	5,3
<b>od 10 do 50 wskazań</b>	narzucona schematyczność (narzucona forma pracy, narzucone zdania innych, schematyczność, dostępność gotowców, narzucone scenariusze)	48	5,0
	brak motywacji	33	3,5
	stresujące warunki (negatywnie nastawione otoczenie, negowanie pomysłów)	28	3,0
	lenistwo	27	2,8
	zmęczenie	25	2,6
	brak dostępu do materiałów	24	2,5
	brak pomysłów	22	2,3

Tabela 3.9 (cd.)

Skupienia	Kategorie szczegółowe	n	%
<b>od 10 do 50 wskazań</b>	brak funduszy	22	2,3
	brak wsparcia (brak pozwolenia dyrektora, inni znudzeni nauczyciele)	20	2,1
	brak chęci uczniów	19	2,0
	brak wiedzy	17	1,8
	brak spokoju	13	1,4
	brak wyobraźni	11	1,2
	naśladowanie lenistwa innych nauczycieli w szkole (nauczanie bierne, teoretyczne)	10	1,0
	brak odpowiednich warunków w pracy	10	1,0
	ograniczający program nauczania i podręczniki	10	1,0
	nadmiar biurokracji	10	1,0
<b>poniżej 10 wskazań</b>	brak pracy	9	0,9
	problemy osobiste	8	0,8
	zbyt duży nakład pracy	7	0,7
	złe samopoczucie	7	0,7
	nic	6	0,6
	brak dobrej atmosfery	6	0,6
	niechęć do pracy	6	0,6
	wypalenie zawodowe	6	0,6
	zbyt monotonne życie	6	0,6
	niechęć do zmian (niechęć do wychodzenia poza standard)	5	0,5
<b>poniżej 10 wskazań</b>	nerwowe sytuacje	5	0,5
	brak doświadczenia	5	0,5
	inne	1–4	21,9
<b>brak odpowiedzi</b>		120	
	razem	956	100

Źródło: opracowanie własne.

**Tabela 3.10.** W byciu kreatywnym nauczycielem najbardziej przeszkadza...

b) jeśli chodzi o warunki zewnętrzne – rozkład skojarzeń wg pierwszej rangi

Skupienia	Kategorie szczegółowe	n	%
<b>więcej niż 100 wskazań</b>	brak środków dydaktycznych (brak książek, materiałów do pracy, źródeł wiedzy, wyposażenia)	120	12,6
	brak akceptacji ze strony innych (dyrektora, zwierzchników, niechęć innych osób, brak przyjaznego otoczenia, stres, zła atmosfera, ciągła kontrola, krytyczne podejście, wyśmiewanie się, osamotnienie w działaniu)	111	11,2
<b>od 50 do 100 wskazań</b>	brak środków finansowych	68	7,1
	narzucony sposób działania	61	6,3
<b>od 10 do 50 wskazań</b>	brak współpracy (nauczyciele, rodzice)	48	5,0
	brak czasu	46	4,8
	złe warunki pracy (nieodpowiednia sala)	27	2,9
	brak miejsca pracy	22	2,3
	hałas	18	1,9
	brak chęci ze strony uczniów (znudzenie, zmęczenie dzieci)	16	1,7
	biurokracja	14	1,5
	brak wiedzy	11	1,2
<b>poniżej 10 wskazań</b>	pogoda	9	0,9
	liczba uczniów w klasie	8	0,8
	inne	1–4	12
<b>brak odpowiedzi</b>		265	27,8
	razem	956	100

Źródło: opracowanie własne.

W wypowiedziach studentów na temat przeszkód zewnętrznych uniemożliwiających podejmowanie działań kreatywnych (tabela 3.9), dominuje przekonanie o konieczności dysponowania odpowiednimi środkami dydaktycznymi oraz okazywania akceptacji ze strony przełożonych i osób z najbliższego otoczenia dla działań twórczych. Wypowiedzi te są spójne z deklarowanym wcześniej przekonaniem o potrzebie posiadania przez nauczyciela właściwych pomocy dydaktycznych (tabela 3.7) dla inicjowania, w klasie szkolnej czy grupie przedszkolnej, stylu działań twórczych. Ponadto istotnym

ograniczeniem dla tworzenia klimatu sprzyjającego wdrażaniu strategii czy raczej aktywności twórczych są niedofinansowanie placówek edukacyjnych oraz narzucony sposób działania. Można jedynie domniemywać, że chodzi tu o narzucone studentom przez opiekunów praktyk sposoby prowadzenia zajęć dydaktyczno-wychowawczych, często sygnalizowane przy relacjonowaniu doświadczeń nabywanych w trakcie realizacji praktyk zawodowych (zob. Zbróg, 2014).

## Podsumowanie

Na koniec podejmiemy próbę uogólnienia wniosków z przeprowadzonych badań i wskażemy perspektywy dalszych eksploracji. Główny problem badawczy, wywiedziony z literatury naukowej na temat potencjału twórczego człowieka, dotyczył poznania studenckich koncepcji kreatywności. Celem badań była rekonstrukcja struktury i treści reprezentacji studentów na temat fenomenu kreatywności, koncepcji własnej kreatywności i stworzonego przez nich profilu definicyjnego kreatywnego nauczyciela. Przedmiotem analiz badawczych (ilościowych i jakościowych) uczyniono wyrażone pisemnie wyobrażenia, sądy i przekonania absolwentów wczesnej edukacji na temat źródeł i natury reprezentacji obiektów społecznych (kreatywność, osoba kreatywna), podzielanych przez studentów (w założeniu przyszłych nauczycieli edukacji początkowej). Użyteczną perspektywą badawczą okazała się teoria reprezentacji społecznych oraz jej ścisłe powiązania z teorią tożsamości. Jak już powiedziano na wstępie rozdziału, przyjęte przez nas podejście badawcze, pośrednio zbliżone jest do analizy ukrytych teorii pedagogicznych nauczycieli, które mają dłuższą tradycję w badaniach pedeutologicznych. Dane badawcze gromadzono metodą wolnych skojarzeń słownych i ewokacji hierarchicznej. Uzyskano niezwykle zróżnicowany zbiór określeń (repertuarów lingwistycznych), które opracowano z zastosowaniem analizy skupień. Otrzymane dane pozwalają odpowiedzieć na postawione pytania badawcze.

– *Jakie znaczenia studenci nadają kreatywności?*

Pojęcie kreatywności badani konceptualizują poprzez *twórczość i pomysłowość* – te dwie kategorie pojawiają się jako pierwsze w hierarchii określeń przypisywanych obiektowi społecznemu, stanowią zatem rdzeń reprezentacji. Jako elementy peryferyjne pojawiają się: *wyobraźnia, oryginalność, nowatorstwo, innowacyjność, ciekawe pomysły, otwartość, zabawa, zdolności*. Można stwierdzić, że definicja ukryta (formułowana przez badanych) jest w dużym stopniu zbieżna z definicją jawną (naukową), jakkolwiek niepokojąca jest



nieobecność w niej atrybutów związanych z pracowitością, systematycznością czy sumiennością. Do opisu fenomenu kreatywności wykorzystywane są określenia jednoznacznie pozytywne.

– *Jak studenci rozumieją własną kreatywność, w jakich sytuacjach jej doświadczają?*

W procesie stawania się twórczym nauczycielem najważniejsze są *własne chęci i otwarty umysł*, zaś doświadczanie kreatywności zawsze jest *satysfakcjonujące*, wprawia młodych ludzi w stan *zadowolenia, dumy* i przynosi *radość*. W procesie kształcenia uniwersyteckiego odpowiednią formą (sprzyjającą okazją) dla ujawnienia własnego potencjału twórczego absolwentów pedagogiki okazały się praktyki zawodowe oraz aktywizujące potencjał twórczy działania akademickie, związane z zajęciami (egzaminami, zaliczeniami). Badani zakotwiczą kreatywność w domenie praktyki edukacyjnej (tu dosłownie: praktyk pedagogicznych/zawodowych) oraz domenie sztuki, przy założeniu, że działania o charakterze artystycznym (organizacja uroczystości szkolnych) należą do tego obszaru kultury symbolicznej.

– *Jak badani uzasadniają potencjał twórczy w odniesieniu do pełnienia roli nauczyciela?*

Studenci mają świadomość, że w powinnościowym modelu profesji nauczycielskiej wartością są kompetencje kreatywne. Wiedzę o pożądanym, teoretycznym wzorze kreatywnego nauczyciela czerpią z dyskursu naukowego, pedeutologicznego, utrwalonego w źródłach fachowych (literatura pedagogiczno-psychologiczna – książki i czasopisma) oraz częściowo, z zajęć na uczelni (niekoniecznie bezpośrednio poświęconych problematyce twórczości i uzdolnień).

– *Jak przedstawia się treść i struktura stworzonego przez studentów profilu kreatywnego nauczyciela?*

Rdzeń metaforycznego jądra reprezentacji kreatywnego nauczyciela tworzą te cechy osobowości twórczej, które dominują w świadomości społecznej, a więc takie jak: pomysłowość, twórczość (jako cecha osoby), zdolność zaciekawienia innych oraz otwartość. Elementy peryferyjne dotyczą personalnych jej uwarunkowań, takich jak: wyobraźnia, innowacyjność, zorganizowanie, nowatorskość, odwaga, aktywność, oryginalność, poszukiwanie inspiracji. Gdyby chcieć przeprowadzić szczegółową analizę każdej z nich, konfrontując opinie respondentów z koncepcjami teoretycznymi, okazałoby się, że wiedza studentów na temat istoty kreatywności w niektórych obszarach jest bliska koncepcjom teoretycznym (pomysłowość, twórczość, otwartość, oryginalność, wyobraźnia, innowacyjność), w innych natomiast – bardziej wiedzy potocznej (zdolność zaciekawienia innych).

– *Jakie są przekonania studentów na temat uwarunkowań (stymulatorów i inhibitorów) kreatywności w polu działań edukacyjnych?*

Centrum studenckich reprezentacji uwarunkowań egzogennych, istotnych dla zainicjowania lub ujawnienia się potencjału twórczego nauczyciela, stanowią *pomoce dydaktyczne*, natomiast jego elementy peryferyjne tworzą czynniki takie, jak: *wsparcie innych osób, dobre warunki materialne i otoczenie sprzyjające kreatywności*.

Konstrukty teoretyczne, idee społeczne, koncepcje pedagogiczne ukształtowane i rozwijane w ośrodkach naukowych przenikają na różne sposoby do świadomości społecznej. Wartości, przekonania krążą w społeczeństwie w postaci hegemonicznych lub polemicznych reprezentacji. Wiedza naukowa ulega proliferacji, wszak teorie naukowe, nie zawsze i nie w pełni, przenikają do świadomości praktyków. Niektóre z nich w ogóle nie są asymilowane, inne zaś przyjmowane są z oporami. Podobnie jest z postrzeganiem kreatywności i człowieka kreatywnego wśród przyszłych nauczycieli.

Przedstawione wyniki badań nie są pozbawione ograniczeń. Przede wszystkim niemożliwe było pokazanie szeregu zależności wyznaczających kontekst problemu głównego, np. struktury wiedzy i przekonań, uwarunkowanych miejscem studiowania (duży ośrodek akademicki *vs* mały), różnicami programowymi czy innymi zmiennymi istotnymi dla problematyki kreatywności i zdolności twórczych. Konieczne są dalsze badania psychometryczne lub interpretatywne uwzględniające np. samoopisy studentów oraz sposoby konstruowania znaczeń kreatywności ujawniane w interakcjach społecznych.

Autorki rozdziału składają serdeczne podziękowania doktorowi Jackowi Gralewskiemu z Zakładu Psychopedagogiki Kreatywności Instytutu Kreatywności APS w Warszawie oraz dr Zofii Okraj z Instytutu Psychologii i Pedagogiki UJK w Kielcach za cenne uwagi krytyczne do tekstu, które pozwoliły stworzyć jego ostateczną wersję.

*Tatiana Kłosińska*

Uniwersytet Opolski

*Elżbieta Marek*

Akademia Ignatianum w Krakowie

## Rozdział 4.

# Aspekty twórczości w poglądach i samoocenie studentów wczesnej edukacji

*Im więcej twórczego myślenia, tym więcej oryginalnych idei, tym większa kompetencja w ich urzeczywistnianiu i głębsza satysfakcja z osobistych osiągnięć.*

(Chaffee, 2001, s. 107)

## Wprowadzenie

Poglądy na temat twórczości biorą początek w źródłach filozoficznych oraz religijnych. Już Sokrates ujmował twórczość jako przejaw boskiej siły Demiurga, Platon zaś traktował twórczość jako odkrywanie przez artystę odwiecznych, ponadczasowych idei. Natomiast Arystoteles uznawał ją za tworzenie nowych przedmiotów na podobieństwo natury. Zjawisku twórczości przypisywano cechy związane z działalnością boską. Interesujące jest przytoczone przez Krzysztofa J. Szmidta (2005a, s. 48–51) jedno z omawianych określeń twórczości autorstwa Margaret Boden, która uważa, że twórczość jest zagadką, paradoksem, a czasem może być także sekretem. Można zauważyć, że ewolucja znaczenia terminu „twórczość” sprowadza się do rozszerzenia jego zakresu. W pierwotnym, podstawowym znaczeniu pojęcie to oznaczało wytwory artystyczne, wyróżniające się oryginalnością treści i formy, wnoszące coś nowego do dotychczasowego dorobku kulturowego. Z biegiem czasu pojawiły się próby nadania mu szerszego znaczenia, objęcia nim także

różnorodnych form uczestnictwa kulturalnego, nie łączącego się z powstaniem nowych dzieł bądź odtwórczością artystyczną. W celach wychowania coraz częściej eksponuje się „projekty” człowieka twórczego; mówi się o rozwijaniu twórczych zdolności, zainteresowań twórczych, a także twórczego myślenia.

Kreatywność uważana jest za podstawę współczesnej edukacji uzależnionej w dużym stopniu od przemian cywilizacyjnych. XXI wiek stawia szkolnictwo przed wyzwaniem permanentnych zmian. Howard Gardner (2009) wskazuje na konieczność rozwijania niezbędnych we współczesnym świecie nowych umysłów: dyscyplinarnego, syntetyzującego, kreatywnego, respektującego i etycznego. Pojęcie twórczości ma dziś zastosowanie do całej kultury ludzkiej, do różnych sfer ludzkiej aktywności, do sztuki, nauki i techniki. Twórczość jest przejawem dążenia do zdobywania nowych umiejętności, tworzenia nowych produktów, jest także często próbą sprawdzania swoich możliwości czy też zaspokajania potrzeb kreatywnych.

Prowadzone w Polsce badania nad twórczością (m.in. Janina Uszyńska-Jarmoc, Krzysztof J. Szmidt, Maciej Karwowski, Irena Adamek, Józefa Bałachowicz, Jolanta Bonar, Iwona Czaja-Chudyba, Joanna Szen-Ziemińska, Tatiana Kłosińska, Elżbieta Marek) ukazują relacje między twórczym myśleniem, ciekawością poznawczą, otwartością na doświadczenie oraz motywacją samoistną a poczuciem twórczej skuteczności. „Samoocena zdolności twórczych wraz z poczuciem skuteczności twórczej w ujęciu samooceny nie jest tożsama i dość trudna do klarownego jednoznacznego ujęcia zachodzących związków” (Szen-Ziemińska, Karwowski, 2014, s. 51). W badaniach potwierdza się także wyraźny związek twórczej osobowości nauczyciela z osiągnięciami twórczymi dzieci sześciolletnich i dzieci w młodszym wieku szkolnym (Uszyńska-Jarmoc, 2003; Kłosińska, 2000; 2013). Analiza źródłowych materiałów badawczych sugeruje, że twórczy nauczyciel może być mistrzem, który wykształci twórczego ucznia. Niezbędne więc do podejmowania działań twórczych są adekwatne kompetencje. W tym przypadku najbardziej pożądane będą kroki podejmowane w celu nabywania kompetencji kreatywnych. Praktyka edukacyjna wydaje się jednak znacznie odbiegać od postulatów teoretycznych. Niektórzy autorzy, na podstawie wyników własnych badań, krytykują współczesnych nauczycieli, uważając, że są oni konserwatywni, mało twórczy i w niewielkim stopniu potrafiący zauważyć i docenić twórczość innych (Ekiert-Oldroyd, 2012, s. 49–51). Kontrowersje wokół twórczości nauczycieli i dyskusje nad potrzebą ich kształcenia celnie podsumowuje wyrażona myśl Karwowskiego (2010, s. 3), który widzi „ciągłą potrzebę realizowania dobrze zaplanowanych i uzasadnionych teorii badań empirycznych na gruncie pedagogiki kreatywności”. Obraz solidnie przygotowanego merytorycznie

nauczyciela dopełnia postrzeganie go jako człowieka „niewzruszonych zasad i szerokich horyzontów, uczonego w swojej specjalności i wielkiego znawcy duszy, posiadającego umysł syntetyczny, starannie planującego działania na podstawie naukowej wiedzy, ale przy tym szczerego i spontanicznego w swych odruchach” (Konarzewski, 2008, s. 160). Cechy te nabierają niebagatelного znaczenia w budowaniu postawy twórczej pedagoga, rozumianej jako „uksztaltowana (genetycznie i poprzez indywidualne doświadczenie) właściwość poznawcza i charakterologiczna, wykazująca tendencję, nastawienie lub gotowość do przekształcania świata, rzeczy, zjawisk, a także własnej osobowości. Jest to więc aktywny stosunek do świata i życia wyrażający się potrzebą poznawania, przeżywania i świadomego (co do celu, a nie procesu) przetwarzania zastanej rzeczywistości i własnego *ja*” (Popek, 1988, s. 28). Tak pożądana w profesji nauczycielskiej twórczość uważana jest za optymalny „styl działania umożliwiający pokonanie rutyny, nawyków, schematów myślenia i działania. Człowiek twórczy w jakiegokolwiek dziedzinie życia poszukuje oryginalnych rozwiązań, dąży do zmiany, jest ciekawski, pomysłowo łączy odległe skojarzenia” (Szmidt, 2005, s. 123). W Wielkiej Brytanii powołano National Advisory Committee on Creative and Cultural Education (Narodowy Doradczy Komitet ds. Kreatywnej i Kulturalnej Edukacji), który podkreśla, że XXI wiek wymaga czegoś więcej niż tylko rozwijania umiejętności językowych i matematycznych uczniów. Głównym celem edukacji jest rozwijanie ludzi, którzy potrafią wnieść coś nowego do zawrotnego tempa zmian w XXI wieku, tym bardziej, że Parlament Europejski uznał twórczość i zdolności innowacyjne za kompetencje kluczowe (Bonar, 2014, s. 42–43). Przygotowanie nauczycieli do kreowania nowej rzeczywistości, wymagającej nadążania za rozwojem cywilizacji, powinno stanowić zasadniczy cel kształcenia studentów, przyszłych nauczycieli nowego pokolenia.

W prezentowanym rozdziale przedstawione zostaną wyniki badań ukazujące, jakie są poglądy studentów na temat różnych aspektów twórczości oraz jaka jest ich samoocena w zakresie własnej twórczości. Materiał badawczy uzyskano metodą sondażu diagnostycznego, za pomocą skonstruowanego autorskiego kwestionariusza ankiety oraz Kwestionariusza SCOT *Co sądzisz o twórczości* autorstwa Doroty Ekiert-Oldroyd (aneks). Kreatywność to pewien potencjał i często z założenia przyjmuje się, że kreatywnym może być każdy, zaś twórczością nie każdy może się pochwalić. Pojęć tych często używa się zamiennie, jednak w tym miejscu, z racji zastosowania do naszej problematyki wskazanych narzędzi badawczych, posługiwać się będziemy, ujmowanym w różnych aspektach, adekwatnym pojęciem twórczość. Szczegółowe problemy zostały zaprezentowane w rozdziale metodologicznym monografii.

### 4.1. Poglądy studentów wczesnej edukacji na temat twórczości

Każdy człowiek ma własne poglądy, może mieć możliwość ich kształtowania w różnych sytuacjach i obszarach życia. W definicyjnym ujęciu słownika z ubiegłego wieku znaczenie tego słowa określa się jako „sąd, opinia o czymś, sposób zapatrywania się na coś, punkt widzenia. Pogląd może być błędny lub słuszny” (Szymczak, 1979, s. 761). Współczesne ujęcie znaczenia poglądu niewiele odbiega od poprzedniego, choć jest lakoniczne. Pogląd to „sąd o czymś; punkt widzenia. Zmieniać poglądy. Mieć swój pogląd na sprawę. Kształtować poglądy” (*Słownik współczesnego...*, 2002, s. 83).

Rozpatrując problem postrzegania twórczości przez badanych studentów, przyjęto założenie wieloaspektowości tego zagadnienia, określając możliwe poszczególne aspekty warunkujące osąd badanych.

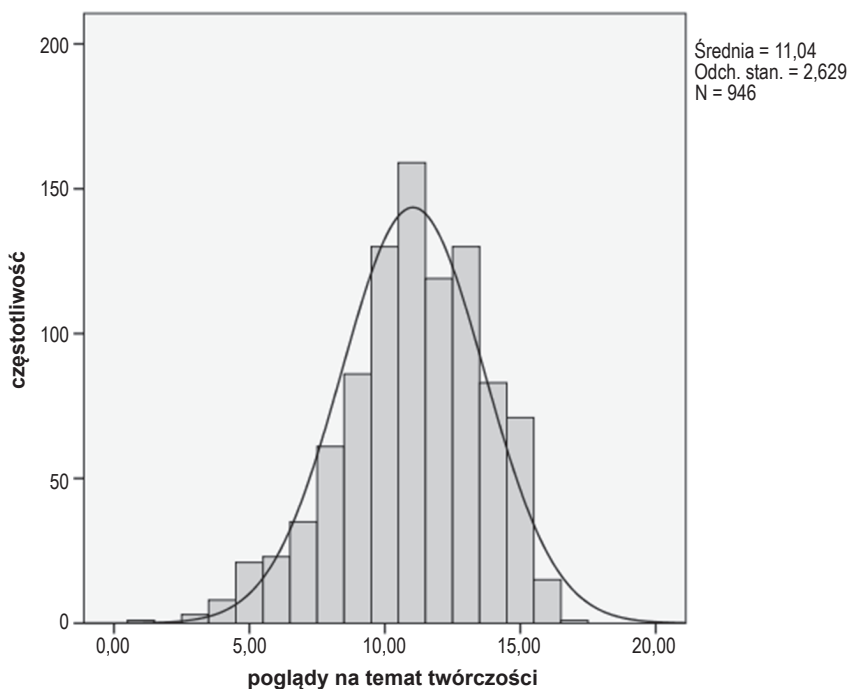
Rozumienie pojęcia twórczości w opinii respondentów zależne jest od wielu czynników. Wskazane zależności większość badanych zaakceptowała. Studenci, w zdecydowanej większości, uznali, że:

- *Twórczość może przejawiać się w różnych dziedzinach (sztuce, nauce, biznesie)* (94,8%);
- *Twórczość można rozwijać poprzez różnorodne formy twórczej pracy, jak np.: malowanie, pisanie, opowiadanie, robienie eksperymentów* (82,6%);
- *Twórczość i inteligencja przedstawiają się inaczej, ale są ze sobą umiarkowanie związane* (69,6%);
- *Twórczość jest stylem życia. Można powiedzieć, że ktoś żyje twórczo* (62,7%).

Jedynie co czwarty badany sądzi, że *twórczość jest darem Boga, danym tylko niektórym ludziom* (25,4%). Zdecydowanie przeciwnych wobec takiego stwierdzenia było 55,2% badanych, pozostała grupa nie wyraziła swojej konkretnej opinii na ten temat. Podobnie negatywny oddźwięk miało stwierdzenie, że *twórczość i inteligencja przedstawiają się tak samo* (65,4%). Z takim sformułowaniem zgodziło się jedynie 10,5% badanych. Osąd zawarty w słowach *twórczość jest procesem nieświadomym, którego nie możemy zrozumieć* poparła mniej niż połowa studentów (45,9%). Co piąty badany uważał, że jest to możliwe.

Graficzne wyznaczenie dominanty wskazuje, że najwięcej spośród badanych osób w swoich poglądach na temat twórczości osiągnęło 34 punkty w maksymalnej skali 55 punktów. Z ogółu populacji objętej badaniem w wyższym przedziale znalazła się średnio jedynie co trzecia osoba. Globalne wyniki badań określają badaną grupę jako przeciętną. Wiedza nie jest więc pełna i w sposób znaczący i oczywisty różnicuje poglądy na temat twórczości.

Można zatem przypuszczać, że postawy nauczycieli wobec twórczości oraz ich zachowań twórczych mają związek z funkcjonowaniem w określonej przestrzeni. Determinuje to wyrażanie własnych poglądów badanych studentów edukacji wczesnoszkolnej na temat twórczości. Biorąc pod uwagę miejsce zamieszkania badanych, otrzymano zbliżone rezultaty.



**Wykres 4.1.** Poglądy badanych na temat twórczości

Źródło: opracowanie własne.

W badaniach sprawdzono, czy istnieją różnice w postrzeganiu twórczości w poszczególnych grupach studentów, biorąc pod uwagę reprezentowane uczelnie, typ i tryb studiów oraz miejsce zamieszkania respondentów.

Miejsce zamieszkania badanych studentów nie wpływa decydująco na określone stanowiska badanych dotyczące poglądów na temat twórczości. Nie stanowiło to problemu dla wyrażania swoich opinii. Otrzymane wyniki środowiskowe nie odbiegają znacząco od siebie. W przypadku trybu studiów stacjonarnych (34,2%) i niestacjonarnych (32,7%) występuje niewielkie zróżnicowanie. Wyrażanie własnych sądów na temat twórczości jest nieco odmienne w wynikach uzyskanych badań w zależności od rodzaju i typu studiów. W badanej grupie największy odsetek (34,4%) zanotowano w uzyskanych rezultatach

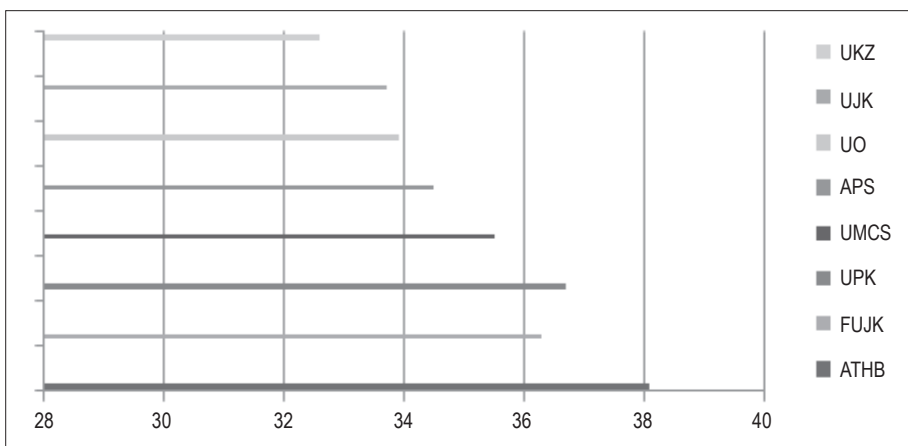
**Tabela 4.1.** Miejsce zamieszkania badanych a wyrażanie poglądów na temat twórczości

Miejsce zamieszkania	L	Średnia	Odchylenie standardowe	Błąd standardowy
pow. 500 tys.	111	33,6757	7,01448	0,66579
200 – 500 tys.	64	34,3594	8,68381	1,08548
50 – 200 tys.	126	34,1508	6,47094	0,57648
10 – 50 tys.	148	33,0338	7,75949	0,63783
do 10 tys.	82	32,7927	6,94376	0,76681
wieś	401	32,3541	8,13384	0,40618
Ogółem	932	33,0386	7,69467	0,25205

Źródło: opracowanie własne.

magisterskich studiów stacjonarnych, a najniższy (27,9%) dla typu studiów licencjackich niestacjonarnych. Spośród ośmiu uczelni wyższych, w których przeprowadzono badania, średnio 33,5%, czyli co trzecia badana osoba, uzyskała 5–6 stenów, czyli określoną przeciętną liczbę od 36 do 39 punktów. W kategorii punktacji niski poziom odnotowano wśród 7,7% respondentów (3–4 steny). Natomiast poziom wysoki (7–8 stenów) osiągnęła prawie połowa (48,4%) badanych studentów, zdobywając w rezultacie od 40 do 43 punktów. Na najwyższym stopniu (9–10 stenów) znalazło się jedynie 7,8% respondentów, co lokuje tę niewielką grupę w przedziale poziomu najwyższego (od 47 do 55 punktów).

Podczas badań podjęto działania zmierzające w kierunku ustalenia myślenia o twórczości przez różne grupy studentów uczelni objętych badaniami.



**Wykres 4.2.** Poglądy badanych studentów różnych uczelni na temat twórczości

Źródło: opracowanie własne.



Wyniki utrzymane na najwyższym poziomie uzyskali badani studenci z Akademii Techniczno-Humanistycznej w Bielsku Białej (38,1%), w dalszej kolejności uplasowały się: Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie (36,7%), podobnie Filia Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Piotrkowie Trybunalskim (36,3%), następnie Akademia Pedagogiki Specjalnej (34,5%). Rezultaty pozostałych uczelni zarejestrowano w przedziale pomiędzy 33,8% a 32,6%, co wskazuje na zbieżność postrzegania twórczości w różnych jej aspektach na podstawie deklarowanych poglądów własnych. Podejmowanie określonych działań w odpowiedzi na oczekiwania społeczne, a także reagowanie w społecznie ustalony sposób jest wynikiem pewnego aktu woli człowieka, który przyjmuje wobec zaistniałej sytuacji określoną postawę.

#### **4.2. Własne możliwości twórcze w osądach badanych studentów**

Myślenie o własnej twórczości niesie ze sobą różnorodne, dość charakterystyczne opinie. W ocenie badanych porównawczy osąd twórczej postawy własnej w stosunku do innych nie jest zdecydowanie konkretny. Ogółem w grupie badanych jedynie 30% stwierdziło, że w porównaniu z innymi ludźmi są bardziej twórczy, pozostałe osoby nie postrzegają siebie jako osoby przewyższające swoją twórczością innych ludzi (31,7%). Kolejni badani z ogółu populacji nie potrafili zająć konkretnego stanowiska, gdyż nie umieli określić siebie jako osoby twórczej (38,3%). Ma to istotne znaczenie, ponieważ wzór człowieka transgresyjnego, zgodnie z koncepcją Józefa Kozielskiego (1997), kojarzy się przede wszystkim z człowiekiem sprawczym, kreatywnym, przekraczającym bariery zewnętrzne i osobiste we własnym rozwoju, ukierunkowanym na samodoskonalenie i optymalizację świata oraz własnego życia. Transgresyjność natomiast analizowana w kontekście edukacji jest koniecznością, gdyż idea ta określa nadrzędny cel wychowania, jakim jest wspieranie kształtowania jednostki jako sprawcy i człowieka twórczego (por. Popek, 2003, 2004; Szmidt, 2013). W świetle tych danych można więc domniemywać, że nauczyciele deklaratywnie afirmują krytycyzm, natomiast w realnych działaniach obawiają się go i nie łączą z konstruktywnym działaniem.

Stawiając siebie przed problemem sprawdzenia własnego myślenia o swojej wiedzy na temat twórczości w adekwatnie skonstruowanym teście twórczości, badani niejako dokonali osądu swojej postawy. Niektórzy respondenci uznali, że w tym sprawdzianie osiągnęliby dobre wyniki (35,8%), ale jednak znacznie więcej nie miało już tej pewności (44,1%). Prawie co czwarta

## Rozdział 4. Aspekty twórczości w poglądach i samoocenie studentów wczesnej...

**Tabela 4.2.** Poglądy badanych studentów na temat własnych możliwości twórczych

<i>44. Myślę, że w porównaniu z innymi ludźmi jestem bardziej twórcza(y)</i>				
	<b>Częstość</b>	<b>Procent</b>	<b>Procent ważnych</b>	<b>Procent skumulowany</b>
Nie wiem	362	38,3	38,3	38,3
Nieprawda	300	31,7	31,7	70,0
Prawda	284	30,0	30,0	100,0
Ogółem	946	100,0	100,0	
<i>45. Nie wiem, czy jestem osobą twórczą</i>				
	<b>Częstość</b>	<b>Procent</b>	<b>Procent ważnych</b>	<b>Procent skumulowany</b>
Nie wiem	227	24,0	24,0	24,0
Nieprawda	363	38,4	38,4	62,4
Prawda	356	37,6	37,6	100,0
Ogółem	946	100,0	100,0	
<i>46. Myślę, że w teście twórczości miał(a)bym dobre wyniki</i>				
	<b>Częstość</b>	<b>Procent</b>	<b>Procent ważnych</b>	<b>Procent skumulowany</b>
Nie wiem	417	44,1	44,1	44,1
Nieprawda	190	20,1	20,1	64,2
Prawda	339	35,8	35,8	100,0
Ogółem	946	100,0	100,0	
<i>47. Mam już dorobek twórczy</i>				
	<b>Częstość</b>	<b>Procent</b>	<b>Procent ważnych</b>	<b>Procent skumulowany</b>
Nie wiem	272	28,8	28,8	28,8
Nieprawda	293	31,0	31,0	59,7
Prawda	381	40,3	40,3	100,0
Ogółem	946	100,0	100,0	
<i>48. Robię takie rzeczy, które można by uznać za twórcze</i>				
	<b>Częstość</b>	<b>Procent</b>	<b>Procent ważnych</b>	<b>Procent skumulowany</b>
Nie wiem	219	23,2	23,2	23,2
Nieprawda	187	19,8	19,8	42,9
Prawda	540	57,1	57,1	100,0
Ogółem	946	100,0	100,0	

Źródło: opracowanie własne.

badana osoba nie potrafiła określić, czy jest osobą twórczą, a 7,6% więcej badanych nie miało już takiej pewności odnośnie do swoich rezultatów.

Znaczna grupa orzekła, że nieprawdą jest, iż „nie wiem, czy jestem osobą twórczą”, ponieważ jednak uważają się za osoby twórcze (38,4%). Podobne wyniki uzyskano w dalszych badaniach. Co piąta badana osoba (20,1%) stwierdziła, że nie uzyskałaby dobrych wyników w teście o twórczości. Krytycznej samooceny dokonało 31% studentek, przyznając, że nie posiadają żadnego dorobku twórczego. Aż 40,3% uznało, że ma już dorobek, który uważa za coś twórczego, a jeszcze większy odsetek badanych mniema, iż rzeczy, które tworzy, można by uznać za twórcze. Szczegółowe dane pokazują także, że najwyższe parametry wskazań zanotowano w przypadku stwierdzenia „robię takie rzeczy, które można by uznać za twórcze”. Odnotowano to u ponad połowy badanych, którzy postrzegają swoje działania jako twórcze (57,1%). Można przypuszczać, że należałoby jednak potraktować to jedynie deklaratywnie. Nie wszystkie badane osoby wykazały taką stanowczość w swej samoocenie. Niepewność w tym zakresie zanotowano w przypadku 23,2% badanych. Są to jednocześnie te osoby, które stwierdziły, że nie osiągnęłyby dobrych efektów w teście twórczości.

Poglądy badanych studentów na temat twórczości mogą być uwarunkowane wieloma czynnikami wewnętrznymi i zewnętrznymi. Poglądy towarzyszą przyjętym postawom.

### **4.3. Postawy wobec twórczości deklarowane przez studentów**

Postawa, w ujęciu Floriana Znanieckiego (2001), określa procesy indywidualnej świadomości, które determinują potencjalne i aktualne reakcje każdej jednostki wobec otaczającego świata. Rozumienie i interpretacja terminu „postawa” zależy od przyjętego aspektu badawczego. Stanisław Mika (1984, s. 114) skonstruował trzy płaszczyzny postaw. Pierwsza nawiązuje do tradycji behawiorystycznej lub psychologii uczenia się, w której szczególną uwagę zwraca się na powtarzające się konsekwentnie zachowanie człowieka i jego reakcje wobec świata. Drugi obszar definicji nawiązuje do koncepcji socjologicznej oceniającej wykazywaną postawę emocjonalną w stosunku do danego zjawiska. Ostatnia grupa definicji postaw nawiązuje do teorii poznawczych i wykazuje, że na określenie postawy składa się nie tylko stosunek emocjonalny czy określone zachowanie, lecz także element poznawczy danej jednostki. Natomiast Kazimierz Obuchowski (1983, s. 278) definiuje szeroko pojętą postawę wobec danego zjawiska, osoby czy przedmiotu jako „pewną dyspozycję, utajony czyn-

nik, który przejawia się w różnorodnych zachowaniach, ale mający wspólną cechę – mianowicie określony, pozytywny lub negatywny stosunek do danego przedmiotu”. Można przyjąć, że określona postawa jest zawsze postawą wobec jakiejś wartości, „wyraża stosunek do życia lub do pewnej wyróżnionej strefy zjawisk, ustosunkowanie się do czegoś, czyjeś nastawienie, stanowisko w określonej sprawie, a osoba kreatywna powinna wyróżniać się temperamentem, osobowością oraz własną postawą” (Gardner, 2009, s. 87).

W profesji nauczycielskiej niezmiennie dąży się do kształtowania postaw twórczych. Oczekiwanie wykazywania postawy twórczej od nauczyciela jest dzisiaj dość oczywiste, więc pedagog, który ma wspierać i wspomagać kreatywny rozwój jednostki, nie może ograniczać się do stosowania rutynowych rozwiązań. Powinien odpowiednio kreować swój „twórczy warsztat pracy starając się sięgać poza utarte schematy, ponieważ twórcza postawa nauczyciela ułatwia mu rozwijanie i wzmacnianie zdolności twórczych wychowanków oraz korzystnie wpływa na jego pomysłowość, przejawiającą się w szerokim spektrum stosowanych metod i technik dydaktycznych oraz elastyczności w dostosowaniu planów do konkretnych sytuacji” (Smak, 2009, s. 105). Postawę twórczą uważa się za pewną potencjalną właściwość jednostki, ujawniającą się w działaniach, bądź też w wytworach podjętych działań kreatywnych. Rozróżnia się dwa sposoby rozumienia postawy twórczej: pierwsze dotyczy postawy jako dyspozycji do twórczości, a więc pewnego zespołu cech osobowościowych, potencjalnych zdolności tworzenia, warunkujących przyszłe osiągnięcia twórcze; drugie obejmuje postawę behawioralną, związaną z rzeczywistymi działaniami twórczymi jednostki, akcentując więc działaniowy komponent postawy.

Jak można wnioskować z uzyskanych danych, myślenie o twórczości własnej nie zawsze różnicuje typ studiów. W dalszej części przytoczone zostały sformułowania z kwestionariusza CSOT (punkty od 44 do 48). Dla rozpatrzenia problematyki badawczej opinie wyrażone przez osoby objęte badaniami ujęto w 5 punktach, które są adekwatne do poniższych stwierdzeń:

- 1 – 44. *Myszę, że w porównaniu z innymi ludźmi jestem bardziej twórcza(y)*
- 2 – 45. *Nie wiem, czy jestem osobą twórczą*
- 3 – 46. *Myszę, że w teście twórczości miał(a)bym dobre wyniki*
- 4 – 47. *Mam już pewien dorobek twórczy*
- 5 – 48. *Robię takie rzeczy, które można by uznać za twórcze*

Zebrany materiał badawczy pozwolił na dokonanie analizy oraz interpretacji samooceny studentów odnośnie do aspektów twórczości. Postawy wobec problematyki twórczości są, w samoocenie studentów, niejednorodne. Wynika to z pewnych zależności. Pozytywne przekonanie i myślenie o twórczości własnej cechuje studentów rozpoczynających swoją edukację, a wyniki reprezentantów

**Tabela 4.3.** Deklarowane postawy badanych wobec aspektów twórczości a typ studiów (stacjonarne, niestacjonarne, licencjackie, magisterskie)

Typ studiów	L	Średnia	Odchylenie standardowe	Błąd standardowy
lic. stacj.	434	32,8341	7,85934	0,37726
lic. niestacj.	115	29,5304	8,35960	0,77954
mgr stacj.	212	35,3208	6,76771	0,46481
mgr niestacj.	185	33,2919	6,98844	0,51380
Ogółem	946	33,0793	7,69189	0,25008
	<b>Suma kwadratów</b>		<b>df</b>	<b>Średni kwadrat</b>
Między grupami	2547,929		3	849,310
Wewnątrz grup	53363,125		942	56,649
Ogółem	55911,054		945	
(I) studia	(J) studia	Różnica średnich (I-J)	Błąd standardowy	Istotność
lic. stacj.	lic. niestac.	3,30367*	0,78938	0,001
	mgr stacj.	-2,48665*	0,63066	0,001
	mgr niestacj.	-0,45779	0,66086	0,923
lic. niestacj.	lic. stac.	-3,30367*	0,78938	0,001
	mgr stac.	-5,79032*	0,87167	0,000
	mgr niestac.	-3,76146*	0,89376	0,001
mgr stacj.	lic. stac.	2,48665*	0,63066	0,001
	lic. niestac.	5,79032*	0,87167	0,000
	mgr niestac.	2,02886	0,75725	0,067
mgr niestacj.	lic. stac.	0,45779	0,66086	0,923
	lic. niestac.	3,76146*	0,89376	0,001
	mgr stac.	-2,02886	0,75725	0,067

Źródło: opracowanie własne.

studiów magisterskich wykazują tendencje spadkowe w stosunku do studiów licencjackich. Wśród studentów pierwszego stopnia edukacji wczesnoszkolnej dominuje myślenie o twórczości w aspekcie własnej wysokiej samooceny. W tej grupie 62,7% wyraża przekonanie, że *w porównaniu z innymi ludźmi jestem bardziej twórcza(y)*. Postawy te nie są już tak wyraźnie artykułowane na drugim

stopniu kształcenia. W tym przypadku taką postawę przyjmuje jedynie 37,3% badanych.

**Tabela 4.4.** Postawy badanych studentów wobec myślenia o twórczości a typ oraz tryb studiów

Opinie 1–5(44–48)					
Typ studiów	1/44	2/45	3/46	4/47	5/48
	%	%	%	%	%
licencjackie	62,7	57,6	56,3	58,8	56,1
magisterskie	37,3	42,4	43,7	41,2	43,9
Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Tryb studiów					
stacjonarne	68,3	68,5	72,3	68,5	68,9
niestacjonarne	31,7	31,5	27,7	31,5	31,1
Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Źródło: opracowanie własne.

Znaczne zróżnicowanie w samoocenie pomiędzy studentami studiów licencjackich i studiów magisterskich może świadczyć o zaprzestaniu działań twórczych po dłuższym pobieraniu edukacji lub też o większej skali samokrytyki wobec wiedzy o twórczości. Współczesny rozwój zawodowy nauczycieli polega na „równoległej i powiązanej ze sobą ewolucji kompetencji interpretacyjnych i realizacyjnych, przebiegającej od wchodzenia w rolę zawodową poprzez pełną adaptację w tej roli, ku fazie twórczego jej przekraczania i zastępowania martwego przepisu tożsamością osobową, tj. taką wiedzą o sobie i własnych powinnościach, która daje świadomość siebie jako osoby” (Kwaśnica, 1990, s. 296).

Uzyskane, dość podobne, parametry z obszaru trybu studiów przekładają się także na postrzeganie siebie jako osoby bardziej twórczej niż inni. Myślenie o sobie jako jednostce kreatywnej podtrzymuje 68,3% studentów studiów stacjonarnych, a jeszcze więcej badanych z tej grupy (72,3%) nie wątpi w swoje możliwości uzyskania bardzo dobrych wyników w teście twórczości. Ponad połowa respondentów uważa, że ma już swój dorobek twórczy (68,5%) na podstawie deklarowania wykonywania takich rzeczy, które można by uznać za twórcze, mimo tego, że nie wie na pewno, czy jest osobą twórczą. Zbliżone w opisie interpretacyjnym wyniki uzyskali badani studiujący niestacjonarnie. Wyobrażenia badanych studentów o swoich możliwościach kreatywnego twórczenia prezentują się raczej jako dość wygórowane.

We współczesnych pedeutologicznych koncepcjach kształcenia nauczycieli podkreśla się rolę i znaczenie przygotowania kandydatów na nauczycieli do rozwijania twórczości uczniów. Wśród ważnych elementów składających się na kompetencje współczesnego nauczyciela pojawiają się tak zwane kompetencje kreatywne, które wiążą się z innowacyjnością oraz twórczą, prorozwojową skutecznością działań nauczyciela. W badaniach odnotowano również relacje zachodzące pomiędzy deklarowaniem postaw wobec aspektów twórczych z istotną różnicą średnich na poziomie 0,05 pomiędzy studentami różnych uczelni.

**Tabela 4.5.** Deklarowane postawy wobec aspektów twórczości w opinii badanych studentów różnych uczelni

Uczelnia	L	Średnia	Odchylenie standardowe	Błąd standardowy
APS	162	33,2037	8,49928	0,66777
ATHB	32	36,3125	5,12702	0,90634
FUJK	112	35,1429	6,41206	0,60588
UJK	140	32,7071	6,27602	0,53042
UKZ	307	31,7264	8,19752	0,46786
UMCS	68	33,3529	8,98384	1,08945
UO	53	31,6415	7,95442	1,09262
UPK	72	35,4444	5,63412	0,66399
Ogółem	946	33,0793	7,69189	0,25008

Źródło: opracowanie własne.

Postawy badanych studentów mają związek z wyrażanymi poglądami na temat twórczości. Otrzymane dane parametryczne potwierdzają tę zależność w przypadku takich uczelni jak: Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku Białej, Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, czy też Filia Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Piotrkowie Trybunalskim (od 36,3 do 35,1). Przedstawiciele pozostałych uczelni uzyskali nieco niższą średnią zawartą w przedziale od 33,3 do 31,6.

Interesująco przedstawiają się wyniki badań obrazujące postrzeganie aspektów twórczych w samoocenie studentów.

Pomimo zgody ze sformułowaniem *myślę, że w porównaniu z innymi ludźmi jestem bardziej twórcza(y)*, jednocześnie odnotowuje się rozbieżność wyrażoną w zwątpieniu o swojej postawie twórczej, chociaż we własnej działalności badani zauważają dorobek twórczy. Potwierdziło to przypuszczenie o deklaratywności, często mającej na celu podniesienie jakości wizerunku badanych.

**Tabela 4.6.** Samoocena studentów na temat aspektów twórczości a reprezentowane uczelnie

Poglądy/Opinie 1–5(44–48)					
Uczelnia	1/44	2/45	3/56	4/47	5/48
	%	%	%	%	%
APS	12,27	21,9	13,3	15,7	16,7
ATHB	6,3	1,7	4,1	3,7	3,7
FUJK	14,8	12,4	15,0	10,2	11,9
UJK	14,4	13,8	18,0	12,9	15,6
UKZ	30,3	31,2	27,1	34,4	30,6
UMCS	5,6	8,4	6,5	7,9	7,8
UO	5,3	4,2	5,9	6,0	5,0
UPK	10,6	6,5	10,0	9,2	8,9

Źródło: opracowanie własne.

W opisywanych działaniach badawczych podjęto również próbę ustalenia ewentualnych różnic, występujących w zakresie deklarowanych postaw wobec twórczości pomiędzy studentami w zależności od miejsca zamieszkania.

**Tabela 4.7.** Postawy badanych wobec twórczości a miejsce zamieszkania

Opinie 1–5					
Miejsce zamieszkania	1/44	2/45	3/46	4/47	5/48
	%	%	%	%	%
pow. 500 tys.	14,6	12,0	11,7	15,2	14,8
od 200 do 500 tys.	7,5	7,8	8,7	8,0	7,1
od 50 do 200 tys.	13,2	16,9	16,8	12,8	13,5
od 10 do 50 tys.	17,5	14,0	15,3	15,2	15,9
do 10 tys.	7,1	8,6	8,4	8,8	9,4
wieś	40,0	40,9	39,0	39,8	39,2

Źródło: opracowanie własne.

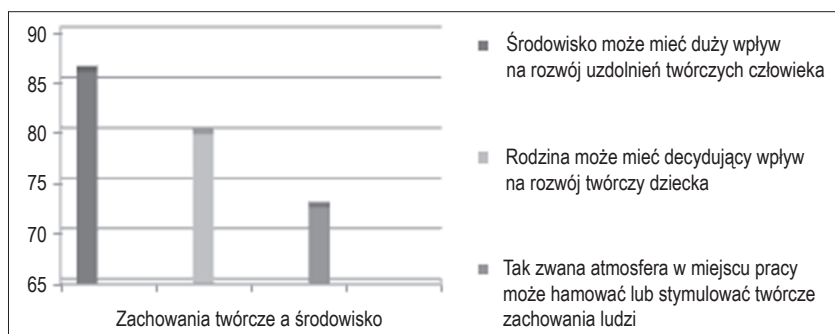
Badani studenci reprezentujący środowisko zamieszkania wielkomiejskie i miejskie w dość różnorodny sposób ujęli swoje poglądy na temat aspektów twórczych, określając własne postawy. Spośród ogółu badanej populacji, osoby, które myślą, że są bardziej twórcze niż inni, studenci z miast wielkomiejskich stanowią 14,6% i twierdzą, że mają dorobek twórczy (15,2%) i wykonują



czynności twórcze (14,8%) oraz są przekonani że w teście twórczości osiągnęliby dobre wyniki (11,7%). Generalnie do samooceny podeszli z niewielkim dystansem. Badani reprezentujący środowisko wiejskie wykazali się postrzeganiem siebie w dobrym świetle i określili swoje możliwości w znacznie wyższym stopniu niż studenci z miasta.

#### 4.4. Środowisko jako czynnik warunkujący poglądy na temat twórczości w opinii badanych

Ważnym aspektem aktywności twórczej są czynniki środowiskowe, które mogą w sposób decydujący wpływać na podejmowanie lub nie działalności kreatywnej. Środowisko uznawane jest definicyjnie za grupę ludzi żyjących w podobnych warunkach lub pracujących w podobnych warunkach. Szerzej środowisko określa się jako ogół elementów otoczenia, w którym występować mogą różnorodne uwarunkowania kształtujące twórcze postawy oraz ustalające osobisty stosunek do wybranych elementów otoczenia. W badaniach ustalono, że uwarunkowania środowiskowe są znaczące dla większości grupy studentów.



**Wykres 4.3.** Uwarunkowania środowiskowe postaw twórczych w opinii badanych

Źródło: opracowanie własne.

Zdecydowana większość badanych (86,1%), dostrzegła, że *środowisko może mieć duży wpływ na rozwój uzdolnień twórczych człowieka*. Dla wielu badanych osób (72,6%) *tak zwana atmosfera w miejscu pracy może hamować twórcze zachowania ludzi, bądź je stymulować*. Zarówno inhibitory występujące w przestrzeni każdej jednostki, jak i stymulatory są różnorodne i mogą bezpośrednio wpływać na jej działalność i efektywność podejmowanej pracy. Stosunki międzyludzkie w decydujący sposób odzwierciedlają osadzenie człowieka w danym obszarze. Mając na względzie uczuciowe interakcje ze

środowiskiem, istotne jest zdanie amerykańskiego badacza Stanleya Greenspana (2000, s. 41), który uważa, że „za każdym razem, kiedy stykamy się z nową osobą, grupą społeczną czy sytuacją, struktura afektywnych kategorii, wzniesiona z doświadczeń, służy jako środek postrzegania społecznych i emocjonalnych niuansów i znaczenia danego zdarzenia”.

Otrzymane wyniki wskazują także wyraźnie, że respondenci zwrócili uwagę na ważkość wychowania w środowisku rodzinnym twierdząc, że *rodzina może mieć decydujący wpływ na rozwój twórczy dziecka* (79,7%).

#### 4.5. Nowość i użyteczność jako cecha twórczości w ujęciu respondentów

Pokłosiem działalności twórczej jest najczęściej jakiś konkretny wytwór, produkt. Z definicji słownikowej (sjp.pwn.pl/sjp/) wynika, że słowo produkt oznacza: to, co zostało wyprodukowane i jest przeznaczone na sprzedaż; to, co jest przeznaczone do spożycia lub przygotowania potraw; wytwór czyjejs działalności artystycznej, społecznej, czyjegoś umysłu itp. Można zatem przyjąć, że produkt, to wyrób powstający w procesie działalności twórczej. Każde działanie twórcze skutkuje wytworem. Badani studenci wyrazili przekonanie, że:

- wiele tzw. gadżetów, to znakomite przykłady produktów twórczych (67,9%);
- produkt twórczy to produkt nowy i użyteczny (39,6%);
- produkt musi być obiektywnie nowy, żeby mógł być uznany za twórczy (21,6%);
- jeśli jakiś produkt jest użyteczny i nowy tylko dla jego twórcy, to nie jest to produkt twórczy (19,1%).

W opinii badanych istnieje wiele produktów, które można by uznać za twórcze. Jednak tylko co piąta osoba sądzi, że twórczość powinna cechować się nowością. Studenci wykazali się pragmatycznością, wyrażając swój pogląd na temat konieczności użytkowej produktu mianującego się twórczym. Ważnym aspektem dla badanych jest również powszechność dostępu do produktu twórczego. Jeśli wytwór pozostaje jedynie twórczym dla autora, to nie może, jak opiniują badani, być uznany za twórczy.

## **Podsumowanie**

Z rezultatów badań wypływają następujące wnioski:

- Badani szeroko pojmują zagadnienie twórczości.
- Uznają twórczość jako warunek rozwoju, autokreatywności, pracy nad sobą, stylu życia.
- Środowisko zamieszkania nie deprymuje wyrażanych poglądów na temat twórczości.
- Badani uważają się za osoby twórcze, a nawet bardziej twórcze od innych.
- Tryb, typ studiów, profile uczelni różnicują poglądy, postawy i poziom wiedzy o twórczości.
- Najważniejszym czynnikiem warunkującym poglądy na temat twórczości i postawy wobec aspektów twórczości jest środowisko otaczające jednostkę.
- Produkt twórczy kojarzony jest z cechami nowości oraz użyteczności.

Ukazane postawy wobec aspektów twórczości wyraźnie nakreślają obraz schematycznego myślenia o twórczości i jej obszarach. Z badań wypływa informacja o konieczności poszerzenia wiedzy przyszłych nauczycieli o twórczości i jej przestrzeniach.

## Rozdział 5.

# Postawy wobec osób twórczych a samoocena badanych studentów

### Wprowadzenie

Przyjęte postawy wobec twórczości implikują zaistnienie sytuacji sprzyjającej ocenie i samoocenie podejmowanych działań kreatywnych. Przypomnijmy, że przez postawę rozumie się zazwyczaj „względnie trwałe układy przekonań, emocji i uczuć oraz poszczególnych zachowań jednostki w odniesieniu do danego obiektu (osoby, przedmiotu, idei). O postawie mówimy, gdy:

- jednostka uświadamia sobie istnienie pewnego przedmiotu, osoby, idei;
- w trakcie obcowania z danym obiektem tworzą się pewne przekonania na jego temat;
- kontakty z obiektem prowadzą nie tylko do wytwarzania przekonań, ale również do ustosunkowania emocjonalnego, charakteryzującego się rodzajem uczuć wzbudzanych przez dany obiekt (pozytywnie, negatywnie) oraz ich siłą;
- stosunek emocjonalny, uczuciowy skłania jednostkę do określonego zachowania w odniesieniu do obiektu wyrażającego się w tendencji do unikania agresji, bądź zbliżania się” (Kozłowski, 1993, s. 611).

W przyjętej w stosunku do otoczenia postawie można dostrzec również pewne elementy autooceny. Samoocena jest to „ewaluacja pojęcia Ja, czyli uogólniona, względnie trwała ocena siebie jako osoby” (Strelau, 2000, s. 573). W samoocenie może pojawić się rozbieżność wynikająca z różnego pojmowania systemu wartości. Samoocena zawyżona lub zaniżona powoduje perturbacje

w sprawnym funkcjonowaniu jednostki. „Wspólnym mianownikiem obydwu rodzajów rozbieżności jest podobny kierunek motywacji: zmniejszyć rozbieżności w systemie Ja” (Oleś, 2008, s. 245). W wyniku zmniejszenia rozbieżności jednostka doznaje wielu przyjemnych uczuć, między innymi radości, satysfakcji dzięki wygaszeniu konfliktu między „ja realnym” a „ja idealnym”. Uczucie ulgi występuje, gdy dojdzie do zgodności między „ja powinnościowym” a „ja realnym”. Można uznać, że działanie w kierunku zmniejszenia rozbieżności w widzeniu siebie jest działaniem na rzecz przywrócenia pozytywnej samooceny. Samoocena dotyczy zarówno cech fizycznych, jak i cech psychicznych. Pojęcie samooceny jest ważne dla wielu sfer: rodzinnej, zawodowej, społecznej czy poznawczej. Leży w kręgu zainteresowań psychologii pozytywnej, psychologii rozwoju (ukazanie jak w miarę wieku rozwija się samoocena), czy też psychologii pracy i organizacji, gdzie wysoka samoocena bywa korelatem ewentualnych sukcesów i twórczych działań w miejscu pracy.

Samoocena to uogólniona postawa w stosunku do samego siebie, która wpływa na nastrój oraz wywiera silny wpływ na pewien zakres zachowań osobistych i społecznych. Janina Uszyńska-Jarmoc (2007, s. 96–97) zauważa, że w samoocenie zawiera się nie tylko wartościowanie, ale także stopień zadowolenia i akceptacji charakterystyk. Samoocenę ogólną (*self-esteem*) traktuje się jako jeden z wymiarów obrazu siebie (*self-concept*). Definiuje się samoocenę jako świadome ustosunkowanie się i wartościowanie własnych cech fizycznych i psychicznych. Samoocenę można także rozpatrywać z różnych perspektyw, a biorąc pod uwagę odmienne kryteria klasyfikacji, daje się wyróżnić, co najmniej kilka rodzajów: ogólna, szczegółowa, wysoka, przeciętna, niska itp. Względnie stały system opinii i sądów jednostki, który nie ulega zbyt gwałtownym i nieoczekiwanym zmianom określa się mianem samooceny stabilnej.

Kiedy jednostka pozna swoje kreatywne możliwości, może to mieć ogromny wpływ na jej samopoczucie i wszystkie przyszłe osiągnięcia (Bonar, 2014, s. 41–48). Kształtowanie własnej postawy kreatywnej i samopoczucie zdolności twórczych mogą także rzutować na wyrażane opinie o ludziach twórczych.

## 5.1. Stosunek studentów do osób twórczych a ich samoocena

Podstawą samooceny jest samowiedza, czyli zespół sądów i opinii, które jednostka odnosi do własnej osoby. Te sądy i opinie dotyczą właściwości fizycznych, psychicznych i społecznych. Poziom samooceny jest wypadkową dwóch czynników: 1) dotychczasowych rezultatów (powodzeń lub niepowodzeń) w podejmowanych działaniach; 2) pewnych standardów poznawczych, pełniąc-

cych rolę układu odniesienia w postaci ideałów, wzorców osobowych i oczekiwań innych osób (np. rodziców); standardy te stanowią kryterium subiektywnej oceny własnych doznań i decydują ostatecznie o wyniku bilansu, o tym, czy rezultaty działań zostaną ocenione jako sukcesy czy porażki. Z poziomem samooceny związana jest jej chwiejność lub stabilność, cechy odnoszące się do stopnia zmian w poziomie samooceny pod wpływem doraźnych sukcesów lub porażek (co zazwyczaj jest równoznaczne z pozytywnymi lub negatywnymi ocenami innych osób). W rozumieniu tej definicji człowiek bierze pod uwagę odbiór jego osoby przez społeczeństwo ze względu na cenione w społeczeństwie wartości, sądząc, że jeśli jednostka posiada cechy pożądane przez innych, ma lepszą samoocenę.

Postrzeżenie ludzi twórczych przez pryzmat ich fizyczności może mieć związek z uogólnionym pojmowaniem tak zwanej normalności w wyglądzie. Poczucie pewności siebie rzutuje na ocenę innych ludzi oraz samoocenę badanych studentów.

**Tabela 5.1.** Wysoka samoocena badanych a myślenie o ludziach twórczych w kontekście ich warunków fizycznych

Samoocena	Wyszczególnienie		
	Tak	Nie	Nie wiem
<i>44. Myślę, że jestem bardziej twórcza/y/ w porównaniu z innymi ludźmi</i>			
	%	%	%
Ludzi twórczych można poznać po wyglądzie	24,8	56,3	18,9
Ludzie twórczy są przeważnie mali i wyglądają mało atrakcyjnie	8,5	12,6	79,1
Większość twórczych ludzi to osobnicy o niezbyt dobrze rozwiniętych cechach fizycznych	9,0	79,3	11,7
Ludzie twórczy mają podobne cechy fizyczne	12,1	58,8	29,1
Ludzie twórczy zachowują się inaczej niż inni	35,6	39,7	24,7
Twórczy ludzie nie przejmują się tym, że inni mogą uważać ich za trochę dziwacznych	56,3	21,9	21,8

Źródło: opracowanie własne.

Do badań poglądów studentów na temat twórczości zastosowano inwentarz autorstwa Doroty Ekiert-Oldroyd *Co sądzisz o twórczości* (2012).

Spośród badanych, którzy myślą: *jestem bardziej twórcza/y w porównaniu z innymi ludźmi* prawie co czwarta osoba twierdzi, że ludzi twórczych można poznać po wyglądzie, jednakże ponad połowa tej grupy studentów (56,3%) nie

uważa tego stwierdzenia za prawdziwe. Ludzie twórczy w oczach jednostek przeciętnych mogą być różnie postrzegani. W zależności od punktu widzenia własnej osoby i możliwości twórczych opinie o ludziach kreatywnych bywają rozbieżne i zbieżne. Niezdecydowanych studentów (18,9%) cechuje niekonsekwencja w wyrażonej postawie, gdyż jednocześnie w zdecydowanej większości (79,1%) przyznali, że nie mają pojęcia, czy fizyczność odgrywa istotną rolę w postrzeganiu ludzi twórczych. Co trzeci badany zwraca jednak uwagę na niekonwencjonalne zachowania ludzi ze środowiska twórczego, a 79,3% nie uważa, że większość twórczych ludzi to osobnicy o niezbyt dobrze rozwiniętych cechach fizycznych. Wysoka samoocena badanych koreluje z postrzeganiem ludzi twórczych. Skupienie uwagi na jednostkach twórczych może skutkować rozwojem ukrytych zdolności, co daje asumpt do podejmowania pracy twórczej i postrzegania środowiska twórczego w szerokim kontekście.

Wyobrażenia badanych o cechach fizycznych ludzi twórczych (1–6), w wyniku otrzymanych danych ujawniły pewien schematyczny styl myślenia o procesie twórczym i ludziach twórczych. W zestawieniu cech samooceny badanych z określeniami kwestionariusza CSOT (punkty od 44 do 48) uzyskano informacje o poglądach badanych na temat ludzi kreatywnych ze względu na ich cechy fizyczne i psychiczne. Uwzględniono następujące kategorie myślenia:

- 1 – *Ludzi twórczych można poznać po wyglądzie* (pkt 1)
- 2 – *Ludzie twórczy są przeważnie mali i wyglądają mało atrakcyjnie* (pkt 12)
- 3 – *Większość twórczych ludzi to osobnicy o niezbyt dobrze rozwiniętych cechach fizycznych* (pkt 13)
- 4 – *Ludzie twórczy mają podobne cechy fizyczne* (pkt 18)
- 5 – *Ludzie twórczy zachowują się inaczej niż inni* (pkt 20)
- 6 – *Twórczy ludzie nie przejmują się tym, że inni mogą uważać ich za trochę dziwaczników* (pkt 22).

W dokonanej samoocenie badani wyrażali swoje poglądy na temat fizyczności ludzi uważanych za twórczych. Warto omówienia są przyjęte postawy niepewności o swojej kreatywności wyrażone w sformułowaniu *nie wie, czy jestem osobą twórczą*, ale odniesienie do cech fizycznych ludzi twórczych jest zdecydowanie kateryczne. Większość z tej grupy twierdzi, że *ludzie twórczy są przeważnie mali i wyglądają mało atrakcyjnie* (53,8%), a prawie połowa (48,2%) osób uważa *większość twórczych ludzi za osobników o niezbyt dobrze rozwiniętych cechach fizycznych*. Ci, którzy postrzegają siebie jako twórców zwracają uwagę na dziwaczność w zachowaniu ludzi twórczych (60,2%), ale jednocześnie sądzą, że te osoby nie przejmują się opiniami innych ludzi (63,8%). Fizyczność jest nieodłączną cechą tego, co jest związane z wyglądem zewnętrznym każdego człowieka. Obraz ten wywołuje

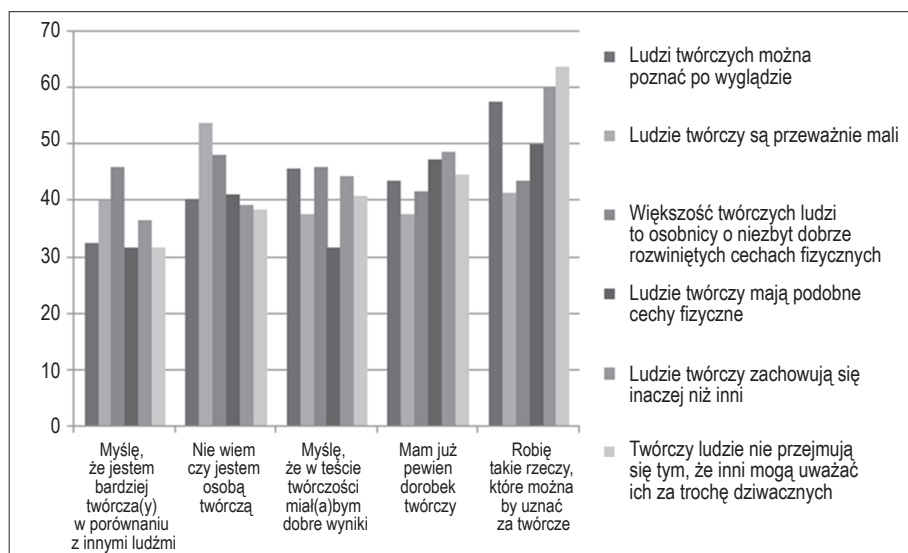
Tabela 5.2. Poglądy na cechy fizyczne ludzi kreatywnych a samoocena badanych studentów

Wyszczególnienie punktów z kwestionariusza CSOT	Prawda					
	1/1	2/12	3/13	4/18	5/20	6/22
	%	%	%	%	%	%
44. Myślę, że jestem bardziej twórcza(y) w porównaniu z innymi ludźmi	32,5	40,0	45,9	31,6	36,5	31,5
45. Nie wiem, czy jestem osobą twórczą	40,2	53,8	48,2	41,2	39,2	38,5
46. Myślę, że w teście twórczości miał(a) bym dobre wyniki	45,7	37,5	45,9	31,6	44,2	40,9
47. Mam już pewien dorobek twórczy	43,6	37,5	41,7	47,4	48,7	44,7
48. Robię takie rzeczy, które można by uznać za twórcze	57,7	41,3	43,5	50,0	60,2	63,8

Źródło: opracowanie własne.

różne reakcje, kształtuje poglądy, stosunek i opinie o osobie postrzeganej przez drugiego człowieka.

Pozytywne myślenie o swoich możliwościach uzyskania dobrego wyniku w teście twórczości dla 45,7% badanych (chi-kwadrat Pearsona wartość 20,473<sup>a</sup> przy df 4, istotność asymptotyczna <0,01) daje respondentom podstawę do wnioskowania, że ludzi twórczych można poznać po wyglądzie.



Wykres 5.1. Opinie o cechach fizycznych ludzi twórczych w samoocenie badanych

Źródło: opracowanie własne.



Cechy fizyczne mają w tym przypadku dość ważkie, niejednokrotnie nawet priorytetowe znaczenie wartościujące. Myślenie o widocznej fizyczności ludzi twórczych wpływa na samoocenę badanych studentów.

W kontekście twórczości spojrzenie na jednostki kreatywne może nabierać szerszego znaczenia. Osoby, które twierdzą, że: *w teście twórczości miał(a)-bym dobre wyniki*, nie mają dobrej opinii o ludziach twórczych. Uważają, że większość twórczych ludzi to osobnicy o niezbyt dobrze rozwiniętych cechach fizycznych (45,9%). W oczach badanych zachowanie ludzi twórczych odbiega od przyjętej normy. Sądy opiniujące bywają znacząco uzależnione także od samopoczucia i samooceny własnej postawy twórczej osób, które wydają swoje wyroki na ludzi uważanych za twórczych. W istotny sposób, w aspekcie średniej akceptacji, zaakcentowali swoje zdanie (chi-kwadrat Pearsona 18.927<sup>a</sup>, przy df 8, istotność asymptotyczna (dwustronna) <0,01). Respondenci, tym samym, w sposób decydujący zaznaczyli swoją postawę wobec fizycznych aspektów ludzi kreatywnych. Określone cechy jednostek twórczych nie zawsze wywołują pożądane efekty współbycia.

Cechy fizyczne mają w tym przypadku dość ważkie, niejednokrotnie nawet priorytetowe znaczenie wartościujące. Ponadto badacze wykazują (Dzwonkowska, Lachowicz-Tabaczek, Łaguna, 2008), że wysoki poziom samooceny jest również predyktorem, między innymi sukcesu. Osoby o wysokiej samoocenie są w stanie podejmować się trudnych zadań, jak również być elastyczne w ich rozwiązywaniu. Wysoka samoocena dodatnio koreluje z satysfakcją i zadowoleniem życiowym. Osoby o niskiej samoocenie mają niską wiarę we własne możliwości oraz wrogo postrzegają świat i innych ludzi. Niska samoocena zwiększa ludzką podatność na zranienie, jak również ma wpływ na gorsze radzenie sobie z trudnościami życiowymi.

## **5.2. Postrzeganie ludzi twórczych przez pryzmat cech psychicznych w samoocenie i poglądach badanych na temat twórczości**

Jedną z cech samooceny jest jej adekwatność, tj. stopień zgodności między jej poznawczym aspektem a stanem faktycznym, czyli relacja między cechami, które jednostka ma rzeczywiście, a cechami, jakie jest skłonna sobie przypisywać. Inną cechą samooceny, a zarazem jedną z podstawowych kwestii spornych w teorii postaw, jest spójność samooceny, czyli stopień wewnętrznej zgodności między ocenami własnych możliwości w różnych sytuacjach lub rodzajach działalności; idealnie spójną samoocenę miałyby jednostka,

która we wszystkich rodzajach działalności jednakowo ocenia swoje możliwości oraz w takim samym stopniu akceptuje dostrzegane u siebie cechy. Wydaje się, że ujmowanie samooceny jako uogólnionej postawy jest bardziej celowe (Szewczuk, 1985, s. 275). Badacze problematyki twórczości sądzą, że „potencjał twórczy jest naturalnym i oczywistym predyktorem przyszłych osiągnięć twórczych. Potencjał twórczy uznawany jest za obietnicę twórczości. Tego, co czyni człowieka potencjalnie twórczym, nie sposób ograniczyć do umiejętności dawania wielu rozwiązań – ważna jest również zdolność odkrywania problemów” (Szen-Ziemiańska, Karwowski, 2014, s. 41). Zadania współczesnego nauczyciela związane są ściśle z jego kreatywnością, gdyż wyznaczają jego wartość. Potencjał twórczy każdej jednostki staje się niejako czynnikiem prognostycznym w przyszłych dokonaniach, a postrzeganie siebie jako osoby twórczej warunkuje obraz innych ludzi obdarzonych pewnymi uzdolnieniami twórczymi.

Ogółem 30% badanych stanowczo uważało, że są bardzo twórczy, 31,7% nie oceniało tak siebie, a 38,3% wykazywało niepewność. Badani respondenci wyrazili swoją opinię o ludziach twórczych i uwarunkowaniach twórczości w przyjętych kategoriach: Nieprawda (N), Prawda (P) i Niepewność (?).

Osoby przekonane o swoich zdolnościach twórczych orzekły, w zdecydowanej większości (77,5%), że twórczość to pewien zestaw osobowości (CSOT 44/9 – chi-kwadrat Pearsona dla wartości 7,604<sup>a</sup> przy 4 df istotność asymptotyczna wynosi 0,001). Wielu respondentów uznało (62,7%), że twórczość to także pewien zestaw cech intelektualnych (CSOT 44/10 – chi-kwadrat Pearsona dla wartości 14,591<sup>a</sup> przy 4 df istotność asymptotyczna wynosi 0,006). Dostrzegając zależności posiadania cech pozytywnych w kreowaniu własnej postawy twórczej, badane osoby podkreślały ważność osobowości twórczej. Kreatywność wiąże się także z myśleniem o przygodach, podróżach i niespokojnym życiem (CSOT 44/15 – chi-kwadrat Pearsona dla wartości 47,640<sup>a</sup> przy 4 df istotność asymptotyczna wynosi 0,000).

Niekonwencjonalne zachowanie ludzi twórczych dostrzegł nieco więcej niż co trzeci badany (35,7%), uznając je za odmienność (CSOT 44/20 – chi-kwadrat Pearsona dla wartości 30,378<sup>a</sup> przy 4 df istotność asymptotyczna wynosi 0,000). Natomiast krytyczne odniesienie w postrzeganiu ludzi twórczych poprzez pryzmat cech negatywnych także zostało odnotowane. Niezgoda na stwierdzenia o niepoczytalności ludzi twórczych dominowała u ponad połowy badanych osób mianujących się bardziej twórczymi od innych ludzi. Niezgoda na określanie ludzi twórczych jako zaburzonych psychicznie wyrażona zostało przez ponad połowę badanych (53,2%). W tym przypadku chi-kwadrat Pearsona dla wartości 64,234<sup>a</sup> przy 4 df istotność asymptotyczna wynosi 0,000.

Tabela 5.3. Postrzeganie ludzi twórczych przez pryzmat cech psychicznych a samoocena badanych studentów

44. Myślę, że w porównaniu z innymi ludźmi jestem bardziej twórczą(y)	44/9 Twórczość to pewien zestaw cech osobowości		44/10 Twórczość to pewien zestaw cech intelektualnych		44/15 Ludzie twórczy lubią przygody, podróże i niespokojne życie		44/20 Twórczy ludzie zachowują się inaczej niż inni		44/26 Większość ludzi twórczych przejawia zaburzenia emocjonalne		44/27 Twórczy ludzie są psychicznie niezdrowo-ważeni		44/29 Ludzie twórczy nie odnoszą sukcesów, ponieważ są emocjonalnie niestabilni								
	?	N	P	?	N	P	?	N	P	?	N	P	?	N	P						
	10,9	11,6	77,5	18,1	19,2	62,7	30,2	20,9	48,9	24,7	39,6	35,7	31,0	53,2	15,8	21,1	68,3	10,6	29,9	31,0	39,1

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 5.4. Badani niepewni swojego potencjału twórczego a postrzeganie ludzi twórczych w obszarze wyodrębnionych cech psychicznych

45. Nie wiem, czy jestem osobą twórczą	45/9 Twórczość to pewien zestaw cech osobowości		45/10 Twórczość to pewien zestaw cech intelektualnych		45/15 Ludzie twórczy lubią przygody, podróże i niespokojne życie		45/20 Twórczy ludzie zachowują się inaczej niż inni		45/26 Większość ludzi twórczych przejawia zaburzenia emocjonalne		45/27 Twórczy ludzie są psychicznie niezdrowo-ważeni		45/29 Ludzie twórczy nie odnoszą sukcesów, ponieważ są emocjonalnie niestabilni	
	?	N	P	?	N	P	?	N	P	?	N	P	?	N
	43,6	37,8	39,6	34,6	27,9	41,7	36,0	39,2	36,6	38,7	38,2	38,0	37,3	35,6

Źródło: opracowanie własne.

Wśród ogółu badanych niepewność w wyrażaniu opinii o ludziach twórczych (chi-kwadrat Pearsona dla wartości 56,664<sup>a</sup> przy 4 df istotność asymptotyczna wynosi 0,000) najbardziej uwidoczniła się w przypadku określania negatywnych cech psychiki (68,3%) ludzi uważanych za twórczych. Prawie co trzecia osoba badana nie ma jednak pewności (chi-kwadrat Pearsona dla wartości 29 29,148<sup>a</sup> przy 4 df istotność asymptotyczna wynosi 0,000) co do uwarunkowań psychicznych odnośnie sukcesów osiągniętych przez ludzi twórczych.

### 5.3. Waloryzowanie cech ludzi twórczych w opinii badanych studentów

W dalszej części opisu otrzymanych rezultatów analizie poddano konkretnie wyrażone stanowiska badanych, biorąc pod uwagę odpowiedzi wyrażające zgodę (P) i niezgodę (N) z przypisanymi określeniami w kwestionariuszu CSOT.

W koncepcji związanej z nurtem psychologii pozytywnej samoocena leży także „u podstaw poczucia wartości i własnej skuteczności” (Carr, 2009, s. 269). Albert Bandura (1997), twórca teorii własnej skuteczności, poprzez pojęcie skuteczności rozumie własne przekonania na temat wykonywania, organizowania różnych zadań w jakiejś dziedzinie, by osiągać założone cele własne. Ważne znaczenie ma tu wiara we własne powodzenie, pozwala ona na większe poczucie osiągnięcia zamierzonego celu, gdyż osoby w dobrej kondycji psychofizycznej mają większe przekonanie o własnej skuteczności. Daje to możliwość podejmowania działań twórczych. Twórczość służy zdrowiu psychicznemu, umożliwia człowiekowi osiąganie nowych, coraz bardziej wartościowych celów. Natomiast brak twórczości w codziennym życiu prowadzi do negatywnych konsekwencji. Prowadzi do powstania uczucia nudy, rodzi konformizm, dogmatyzm powodujące jałowe poczucie bezpieczeństwa. Ta niezdrowa sytuacja zasklepia jednostkę w wymagowanym świecie (Szmidt, 2005a, s. 122–123). Może również prowadzić do zawyżonej samooceny, zbyt wygórowanego mniemania o sobie, co skutkuje specyficznym postrzeganiem otaczającego świata.

W opinii 26,3% badanych *twórczych ludzi można rozpoznać po tym, że są zwykle roztargnieni, „nieobecni duchem”*. Z takim poglądem nie zgadza się 43,9% respondentów.

Prawie połowa studentów uważa, że *twórczy ludzie mają duże poczucie humoru (44,7%)*. Zdecydowana większość (63,9%) nie sądzi, że *twórczy ludzie lubią takie działania, których rezultaty łatwo przewidzieć*. Niekoniecznie także *ludzie twórczy lubią przygody, podróże i niespokojne życie*. Tak ludzi twórczych postrzega mniej niż połowa badanych (47,9%).

Tabela 5.5. Postrzeganie ludzi twórczych przez pryzmat cech psychicznych w wysokiej samoocenie badanych

46. Myśle, że w testie twórczości miał(a)bym dobre wyniki	46/9 Twórczość to pewien zestaw cech osobowości		46/10 Twórczość to pewien zestaw cech intelektualnych		46/15 Ludzie twórczy lubią przygody, podróże i niespokojne życie		46/20 Twórczy ludzie zachowują się inaczej niż inni		46/26 Większość ludzi twórczych przejawia zaburzenia emocjonalne		46/27 Twórczy ludzie są psychicznie nierówno-ważeni		46/29 Ludzie twórczy nie odnoszą sukcesów, ponieważ są emocjonalnie niestabilni		
	?	N	P	?	N	P	?	N	P	?	N	P	?	N	P
		20,7	36,6	19,7	39,9	20,3	38,4	22,0	44,2	24,7	48,0	24,3	44,1	27,6	31,0
47. Mam już pewien dorobek twórczy	47/9 Twórczość to pewien zestaw cech osobowości		47/10 Twórczość to pewien zestaw cech intelektualnych		47/15 Ludzie twórczy lubią przygody, podróże i niespokojne życie		47/20 Twórczy ludzie zachowują się inaczej niż inni		47/26 Większość ludzi twórczych przejawia zaburzenia emocjonalne		47/27 Twórczy ludzie są psychicznie nierówno-ważeni		47/29 Ludzie twórczy nie odnoszą sukcesów, ponieważ są emocjonalnie niestabilni		
	?	N	P	?	N	P	?	N	P	?	N	P	?	N	P
		30,4	41,9	29,8	41,7	28,3	41,3	28,2	48,7	36,0	50,0	39,0	43,0	27,6	46,0
48. Robię takie rzeczy, które można by uznać za twórcze	48/9 Twórczość to pewien zestaw cech osobowości		48/10 Twórczość to pewien zestaw cech intelektualnych		48/15 Ludzie twórczy lubią przygody, podróże i niespokojne życie		48/20 Twórczy ludzie zachowują się inaczej niż inni		48/26 Większość ludzi twórczych przejawia zaburzenia emocjonalne		48/27 Twórczy ludzie są psychicznie nierówno-ważeni		48/29 Ludzie twórczy nie odnoszą sukcesów, ponieważ są emocjonalnie niestabilni		
	?	N	P	?	N	P	?	N	P	?	N	P	?	N	P
		18,1	59,5	17,4	61,2		57,3	22,3	62,0	30,7	54,0	35,3	49,0	23,0	48,3

Źródło: opracowanie własne.

Średnio co trzecia osoba stwierdziła, że ludzie twórczy są uparci i lubią dominować (33,6%), tym samym wyrażając swoją aprobatę i pozytywne nastawienie do środowiska ludzi twórczych, zaznaczając ich odrębność w sformułowaniu *twórczy ludzie kwestionują reguły, zasady i autorytety* (33,7%).

W badaniach ustalono, że studenci sądzą, że nieprawdą jest, że:

- *Poziom twórczości jest zależny od płci* (72,1%).
- *Uzdolnienia twórcze są dziedziczne i nie mogą być rozwijane* (66,4%).
- *Żeby być twórczym, trzeba mieć niezwykle talent w jakiejś dziedzinie* (55,8%).

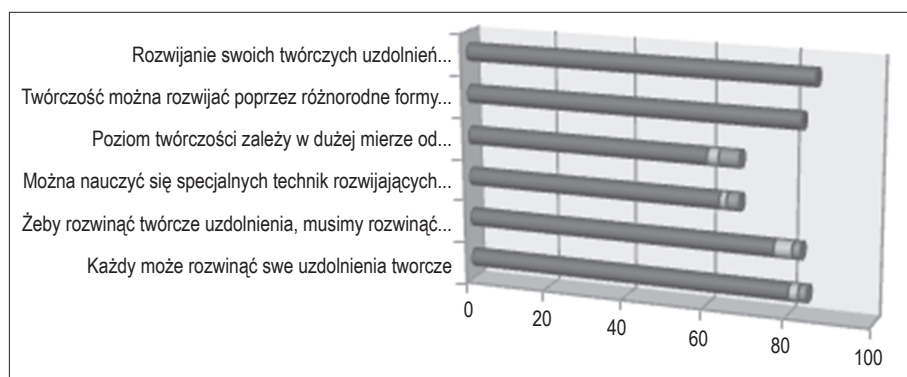
Osąd ten odzwierciedla się w wynikach badań. Niezgoda na przytoczone sformułowania odczytywana jest w następujących zdaniach: *Każdy może rozwinąć swe twórcze uzdolnienia* (80,6%); *Większość ludzi – przy niewielkim wysiłku – może rozwinąć swój potencjał twórczy* (69,3%).

Badani postrzegają zatem problem twórczości jako rozwojowy, pod warunkiem podejmowania odpowiednich kroków zmierzających do kształtowania postaw twórczych. Z ogółu badanych 33,1% w swojej samoocenie, umieściło siebie w hierarchii osób przewyższających swoją kreatywnością innych ludzi (wynik mieści się w granicach błędu statystycznego 0,05–0,01. Przy  $df = 2$  istotność statystyczna równa się 0,02, a wewnątrz grup wynosi 0,01). Jest to dość ważne z punktu widzenia procesu edukacji i działalności twórczej, gdyż nauczyciel twórczy cechuje się podejmowaniem działań nowatorskich. Jak twierdzi Bogusław Śliwerski (2013, s. 15), „nauczyciel nowator staje się niejako naturalnie zobowiązany do stałego poszukiwania literatury przedmiotu wzbogacającej jego dotychczasowy warsztat programowo-metodyczny, studiowania i porównywania rozwiązań stosowanych w innych modelach szkół w kraju i poza jego granicami. Źródłem wiedzy i możliwości dostępu do niej jest dzisiaj więcej niż przed ponad 20 laty. Nic nie usprawiedliwia narzekania na to, że ktoś nam czegoś nie zapewnił «nie dostarczył czy nie napisał»”.

Od nauczycieli oczekuje się posiadania umiejętności usuwania potencjalnych barier hamujących twórczą aktywność wychowanków, a jednocześnie w procesie edukacji kładzie się nacisk na kompetencje niezbędne do inspirowania i wspierania wszelkiej twórczej postawy (Michalak, Sowińska, 2004, s. 211–212). Niezbędna jest więc nauczycielowi wiedza o twórczości i ćwiczenie sprawności poznawczych, rozwijanie ciekawości i pragnienia odkrywania i doświadczania świata, czemu sprzyjają między innymi twórcze zachowania otwarte, wynikiem jest konkretny wytwór otrzymany drogą eksperymentowania, wprowadzania znaczeń, poszukiwania, syntetyzowania czy też bezpośredniego doświadczania.

## 5.5. Optyka uzdolnień twórczych w samoocenie i opinii studentów

W samoocenie działalności twórczej badani upatrują również możliwości zaakcentowania wartości wykonywanych produktów. Większość z tych osób uważa, między innymi, że twórczość jest bardzo ważna i możliwa dla wszystkich, zatem alternatywa podejmowania twórczych przedsięwzięć nie powinna być obca znacznej populacji osób poruszających się w obszarze edukacji.



Wykres 5.2. Uwarunkowania uzdolnień twórczych w odczuciu badanych

Źródło: opracowanie własne.

Wystawiając sobie dość wysoką ocenę umiejętności kreatywnych, badane osoby wyraziły również swój pozytywny stosunek do problematyki twórczości. Respondenci uznali przede wszystkim, że:

- *Rozwijanie swoich twórczych uzdolnień jest bardzo ważne* (85,7%).
- *Twórczość można rozwijać poprzez różnorodne formy pracy twórczej* (82,6%).
- *Każdy może rozwinąć swe uzdolnienia twórcze* (80,0%).

Doceniając twórczą działalność, respondenci przekazali informacje o konieczności kształtowania postaw twórczych oraz umożliwiania rozwijania zdolności i umiejętności w określonych obszarach życia człowieka. Rezultaty badań nad postawami kreatywnymi pedagogów (Marek, 2008) ukazują, między innymi, że oczekuje się od nauczyciela, by był on twórczy, refleksyjny, pomysłowy, nieustannie podnoszący swoje kwalifikacje, a przy tym empatyczny oraz otwarty na innowacje. Jednakże oczekiwania te, w wyniku ważkich uwarunkowań wewnętrznych i zewnętrznych, nie zawsze mogą być spełnione. Nauczyciele zazwyczaj postrzegają siebie jako osoby twórcze i swoje działania

nazywają kreatywnymi (Kłosińska, 2013, s. 223–245). Tak też myślą o sobie kandydaci na nauczycieli. Zmienia się świat zewnętrzny, a wraz z tym procesem zmienia się istotnie współczesny człowiek. W wyniku tych zmian dążenie do kreatywności powinno stanowić priorytetowe zadanie nauczycieli i przyszłych nauczycieli.

### Podsumowanie

Przeprowadzone badania ukazały, że postawy studentów wobec twórczości zależne są od wielu czynników, między innymi od predyspozycji danej jednostki i uwarunkowań społecznych. Podobne wyniki otrzymano w zespołowych badaniach nad postawami kreatywnymi nauczycieli (Adamek, Bałachowicz, 2014). Twórczość i zdolności kreatywne człowieka odgrywają znaczącą rolę, stając się swoistym antidotum oraz narzędziem ułatwiającym mu funkcjonowanie i radzenie sobie w nowych, nieznanych wcześniej sytuacjach oraz warunkującym osiągnięcie sukcesów w dziedzinach jego profesjonalnej działalności. Jawią się zatem jako sposób na przetrwanie i szansa na rozwój, mają zasadnicze znaczenie dla funkcjonowania w dzisiejszej rzeczywistości (Dyrda, 2012). Powodzenie każdej reformy szkolnej zdeterminowane jest jakością przygotowania zawodowego nauczycieli, ich profesjonalnością i kompetencyjnością oraz motywacją do pracy. Trzeba więc skoncentrować uwagę na kształtowaniu kompetencji kreatywnych, zarówno u kandydatów na nauczycieli, jak i w toku rozwoju zawodowego, na kształceniu pedagogów i nauczycieli o otwartych umysłach, innowacyjnych i kreatywnych. Kreatywność to potencjał do twórczego działania, styl działania polegający na wychodzeniu poza rutynę, oryginalność, pomysłowość, dążenie do zmian, ciekawość, pasja uczenia się, śmiałość w myśleniu i działaniu (Ekiert-Oldroyd, 2012, s. 48–50). Cechy twórczego nauczyciela to między innymi: „pomysłowość i zaradność w prezentowaniu nowej wiedzy oraz krytycyzm w stosunku do siebie i innych nauczycieli oraz w stosunku do systemu szkolnego, w którym funkcjonuje” (Szmidt, 2005a, s. 111). Nie powinno więc być wątpliwości, że „musimy postawić na kreatywność w praktyce. Jeśli chcemy mieć taką przyszłość, do jakiej aspirujemy, i do której mamy prawo aspirować, to nie ma wątpliwości, że powinniśmy stawiać na twórcze zachowania poszczególnych ludzi, organizacji, przedsiębiorstw. Jest to jedyna szansa dla kraju, który jest częścią starej Europy, członkiem Unii Europejskiej, zachodniej kultury – stawiać na kreatywność w praktyce – bo tak definiuję innowacyjność” (Kleiber, 2008, s. 12–15). Musimy nauczyć się szanować ludzką kreatywność i pokazywać, jakie ma ona znaczenie dla rozwoju. William James



(za: Krzywoń, 2011, s. 211) filozoficznie zauważył, że „człowiek żyje poniżej swoich możliwości, posiada różne rodzaje mocy, której, niestety, z przyzwyczajenia nie wykorzystuje”.

Z badań wynikają następujące wnioski:

- wysoka samoocena wpływa na widzenie otaczającego świata, jest źródłem pozytywnych emocji;
- niska samoocena deprymuje pojmowanie twórczości;
- rozwój wychowania kreatywnego wymaga stworzenia społecznych warunków preferujących twórcze postawy i zachowania;
- oceniane przez badanych cechy fizyczne i psychiczne ludzi twórczych mają dość ważkie, niejednokrotnie nawet priorytetowe znaczenie wartościujące;
- sądy opiniujące bywają znacząco uzależnione także od samopoczucia i samooceny własnej postawy twórczej osób, które wydają swoiste wyroki na ludzi uważanych za twórczych;
- badani potwierdzili konieczność kształtowania postaw twórczych oraz rozwijania zdolności i umiejętności w określonych obszarach życia;
- w opinii badanych studentów rozwijanie zdolności twórczych jest możliwe dla wszystkich i stanowi bardzo ważną sferę życia człowieka;
- postawy badanych wobec osób twórczych w kontekście cech fizycznych i psychicznych nie są jednorodne;
- samoocena badanych rzutuje na postrzeganie środowiska ludzi twórczych.

## Rozdział 6.

# Style myślenia studentów wczesnej edukacji a twórcze podejście do rozwiązywania problemów

### Wprowadzenie

Działania pedagogiczne podejmowane przez przyszłych nauczycieli i nauczycieli praktyków dotyczą zazwyczaj sytuacji złożonych i niejednoznacznych, nieprzewidywalnych lub słabo przewidywalnych. Powoduje to konieczność pojawienia się w rozwoju zawodowym nauczycieli i przygotowaniu do zawodu otwartości na dynamiczne zmiany oraz przyjęcia postawy stałego poszukiwania rozwiązań pojawiających się problemów i interpretacji niejasnych sytuacji. Złożoność zjawisk pedagogicznych, z którymi nauczyciel styka się obecnie w szkole czy przedszkolu, uniemożliwia zastosowanie prostych, znanych rozwiązań. Codziennie dla nauczyciela są wątpliwości, niepewność, sprzeczności i problemy praktyczne o różnym charakterze. Do rozwiązywania problemów, zwłaszcza o charakterze pedagogicznym, często wykorzystywane jest (powinno być wykorzystywane) kreatywne i krytyczne myślenie (Wallace i in., 2004; Wilson Mulnix, 2012). Jeśli (przyszły) nauczyciel nie potrafi sam stosować myślenia krytyczno-twórczego do rozwiązywania problemów, nie będzie umiał przygotować dzieci do życia w dynamicznie zmieniającym się świecie, w którym wymóg myślenia krytycznego i kreatywnego jest bezdyskusyjny.

## 6.1. Podstawa teoretyczna badań własnych – style myślenia Roberta J. Sternberga i style rozwiązywania problemów Andrzeja Strzałeckiego

Punktem wyjścia w prezentowanych badaniach są wyniki badań nad psychologicznymi uwarunkowaniami stylów myślenia według Roberta J. Sternberga i odpowiadającymi im stylami rozwiązywania problemów Andrzeja Strzałeckiego. Szczególnie ważne są ustalenia dotychczasowych badań nad rolą reguł heurystycznych w rozwiązywaniu problemów i nad uwarunkowaniami psychologicznymi ich wyborów, które były prowadzone przez psychologów Andrzeja Strzałeckiego i Ewę Wiśniewską<sup>1</sup>. Strzałeckie zajmował się w swoich początkowych badaniach poszukiwaniem układu teoretycznego, umożliwiającego wyłonienie zbioru reguł heurystycznych, stosowanych w procesie rozwiązywania problemów otwartych źle ustrukturuowanych (Strzałeckie, 1989; Wiśniewska, 2007, 2008; Strzałeckie, Wiśniewska, 2010). W dalszych analizach starał się zbadać użyteczność tych reguł w trzech fazach rozwiązywania problemów: analizie problemu, generowaniu pomysłów rozwiązania i weryfikacji pomysłów rozwiązania. Doprowadziły one autora do wyizolowania czynnikowych wymiarów, które badacz ten zinterpretował jako „Style rozwiązywania problemów” (Strzałeckie, 1989, 1992, 2004, 2007).

Spośród zidentyfikowanych „Stylów rozwiązywania problemów” w fazie generowania pomysłów najbardziej stabilne w kolejnych jego badaniach okazały się następujące style: Transgresja, Aktywny (i systemowy) stosunek do problemu, Odpowiedzialność, Obiektywizm, Racjonalizm, Intuicja, Giętkość, Konserwatyzm i Koncentracja na problemie (Strzałeckie, 1989, 2004, 2007). Wyniki te okazały się zbieżne z wynikami otrzymanymi przez innych psychologów, w tym Roberta J. Sternberga (1997; za: Strzałeckie, Wiśniewska, 2010, s. 34), który ustalił, że tryb, w jakim ludzie zarządzają swoją działalnością umysłową (*mental self-government*), ma postać stylów myślenia, a więc „charakterystycznych dla jednostki sposobów wykonywania czynności”. Style myślenia opisywane są przez badacza także jako preferencje poznawcze, jako sposób kierowania przez człowieka własną aktywnością poznawczą, który dotyczy między innymi sposobów porządkowania informacji oraz wyciągania wniosków na podstawie danych, które posiadamy (Sternberg, 2001).

---

<sup>1</sup> Dziękujemy współautorce badań nad psychologicznymi uwarunkowaniami stylów myślenia nauczycieli, mgr Ewie Wiśniewskiej (doktorantka APS), za merytoryczne konsultacje i inspirujące rozmowy naukowe.

Wykazanie daleko idących analogii modelu „Stylów myślenia” Sternberga z modelem „Stylów rozwiązywania problemów” Strzałeckiego w postaci wyodrębnienia zbliżonych przestrzeni systematyzacyjnych pozwala na posługiwanie się w badaniach własnych określeniami zarówno „style myślenia”, jak i „style rozwiązywania problemów” jako przykładami „ogólnych «narzędzi» umysłowych” (Strzałecki, Wiśniewska, 2010, s. 51), które mogą być wykorzystywane do dalszych badań<sup>2</sup>.

Do zbadania wpływu zmiennych dyspozycyjnych na wybór określonych „Stylów myślenia” Sternberga (koncepcja stylów myślenia w ramach teorii poznawczego samokierowania *Theory of mental self-government*) Strzałecki i Wiśniewska wybrali trzy modele tradycyjnie wykorzystywane w analizie rozwiązywania problemów otwartych: Pięciodzownikowy Model Osobowości (NEO-FFI) P.T. Costy i R.R. McCrae, model Stylów Twórczego Zachowania (STZ) A. Strzałeckiego (uwzględniający współdziałanie dziedziny poznawczej, osobowościowej i aksjologicznej) oraz model Stylów Poznawczych Adaptacji-Innowacji (KAI) M. Kirtona. Do badań, w których uczestniczyli nauczyciele, Strzałecki i Wiśniewska wykorzystali kwestionariusze samoopisowe: Kwestionariusz Style Myślenia (*Thinking Styles Inventory*) R.J. Sternberga i R. Wagnera, Kwestionariusz *Style Zachowania się* A. Strzałeckiego oraz Skalę Adaptacji-Innowacji (*Kirton Adaptation Innovation Inventory*) M. Kirtona.

W badaniach własnych wykorzystano wyniki badań przeprowadzonych przez obydwójce polskich psychologów, w których uczestniczyło 211 nauczycieli z województwa mazowieckiego. Na podstawie analizy czynnikowej ustalili oni, że badani przez nich nauczyciele posługują się siedmioma stylami myślenia, z których trzy: Postępowy (P), Indywidualistyczny (I) i Odpowiedzialny (O) badacze zaliczyli do stylów charakterystycznych dla twórczości/kreatywności, zorientowanych na nowości i przełamywanie tradycji. Pozostałe style: Schematyczny (S), Kolektywistyczny (K), Tradycyjny (T), Nieodpowiedzialny (N) wiążą się z niską otwartością na nowości.

---

<sup>2</sup> Pragniemy podkreślić, że cały artykuł odnosi się do stylów myślenia, stylów rozwiązywania problemów traktowanych jako preferencje poznawcze. Nie badałyśmy studentów podczas podejmowania decyzji w konkretnej sytuacji edukacyjnej czy też podczas wykonywania działań pedagogicznych w określonym kontekście, dlatego mówimy o „podejściu” do kreatywnego rozwiązywania problemów. Nie utożsamiamy tego podejścia z pewnością, że studenci w ten, a nie inny sposób będą zachowywać się w rzeczywistych sytuacjach edukacyjnych o charakterze problemowym. Nie znaczy to więc, że wyłonione w badaniach własnych style myślenia studentów będą miały związek z faktycznymi działaniami przez nich podejmowanymi w naturalnych kontekstach.

Do poszczególnych skal wyłonionych w badaniach Strzałeckiego i Wiśniewskiej (2010), opisujących style myślenia preferowane przez badanych nauczycieli, weszły określone stwierdzenia, które wykorzystano do budowy narzędzia badawczego – kwestionariusza zawierającego przemieszane zmienne, które utworzyły model badań własnych. W badaniach własnych wykorzystano 40 pozycji kwestionariusza „Style myślenia” Sternberga, które zostały wyselekcjonowane z pierwotnych 104 na podstawie analizy czynnikowej wykonanej przez Wiśniewską (2007). Dokonała ona adaptacji kwestionariusza Sternberga na potrzeby swoich badań, chcąc sprawdzić, czy struktura stylów myślenia zidentyfikowanych przez badacza odtwarza się na próbie polskich nauczycieli.

## 6.2. Cele i przedmiot badań

W prezentowanych badaniach postawiono pytanie: *Jakie style myślenia preferują studenci pedagogiki wczesnoszkolnej i przedszkolnej w odniesieniu do sytuacji problemowych?* Kwestionariusz badawczy został skonstruowany z 40 stwierdzeń, które w badaniach Strzałeckiego i Wiśniewskiej były zmiennymi tworzącymi siedem czynników, siedem stylów myślenia preferowanych przez ankietowanych nauczycieli. Badani studenci pedagogiki wczesnoszkolnej i przedszkolnej odnosili się do wszystkich 40 stwierdzeń, zaznaczając w kwestionariuszu swoje ustosunkowania na skali od -2 (nie zgadzam się z danym stwierdzeniem) do 2 (zgadzam się)<sup>3</sup>.

Celem badania było określenie za pomocą analizy czynnikowej, czy style myślenia wybierane w badaniach własnych przez studentów – przyszłych nauczycieli są analogiczne do preferowanych przez czynnych nauczycieli? Dzięki badaniom można dodatkowo ustalić, z jakimi uwarunkowaniami psychologicznymi (cechami charakteru/osobowości) wiążą się określone style myślenia. Będziemy mieć wówczas informacje, jakie jest podejście do rozwiązywania problemów kandydatów do zawodu nauczyciela wczesnej edukacji. Na ile są oni skłonni do wybierania stylów myślenia charakterystycznych dla otwartego, twórczego podejścia do zadań, na ile zaś trzymają się tradycyjnego, rutynowego sposobu radzenia sobie z problemami.

---

<sup>3</sup> Grupa badawcza została opisana w rozdziale 2 autorstwa Ireny Adamek pt. *Metodologia badań*.

### 6.3. Metoda badań

W badaniach własnych podjęto próbę identyfikacji stylów rozwiązywania problemów przez studentów za pomocą analizy czynnikowej z rotacją *equamax* (metody, której celem jest sprowadzenie korelacji między wieloma zmiennymi do niedużej liczby wyjaśniających je zmiennych o charakterze bezpośrednio nieobserwowalnych, tzw. wspólnych czynników). W modelu przyjmuje się, że na każdą ze skorelowanych ze sobą zmiennych wpływają w różnym stopniu wspólne czynniki, które wyjaśniają zaobserwowaną korelację. Wariancja zmiennych dzieli się zatem na wariancję wspólną (dla wszystkich czynników) oraz wariancję swoistą każdej ze zmiennych, która nie może być sprowadzona do zmiennej wspólnej. Oszacowanie czy wyjaśnienie zasobu zmienności wspólnej mierzonych zmiennych jest ostatecznym celem analizy (Ferguson, Takane, 1999).

W badaniach własnych podjęto kilka prób selekcji zmiennych do własnego modelu stylów rozwiązywania problemów przez przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji. W pierwotnej wersji wykorzystano wszystkie stwierdzenia kwestionariusza. Po pierwszej analizie otrzymano 10 czynników, w kolejnych eliminowano te zmienne, które nie opisywały żadnego z czynników. Ostatecznie do interpretacji przyjęto wersję prowadzącą do sześciu czynników utworzonych z 26 zmiennych. Decyzja taka podyktowana była dążeniem do wyizolowania czynników dobrze określających nowe zmienne. Pozostawiono w niej tylko itemy dobrze rokujące. Usunięto z dalszych analiz 14 stwierdzeń, które nie tworzyły nowych zmiennych.

Przeprowadzony dla rozpatrywanego układu zmiennych test Kaisera-Mayera-Olkina<sup>4</sup> i test sferyczności Bartletta pozwalają przyjąć model do analizy czynnikowej. Wartość wskaźnika KMO wyniosła 0,765, co uprawomocnia do przeprowadzenia analizy czynnikowej na uzyskanych danych (tabela 6.1).

**Tabela 6.1.** Test Kaisera-Mayera-Olkina i Bartletta (analiza czynnikowa)

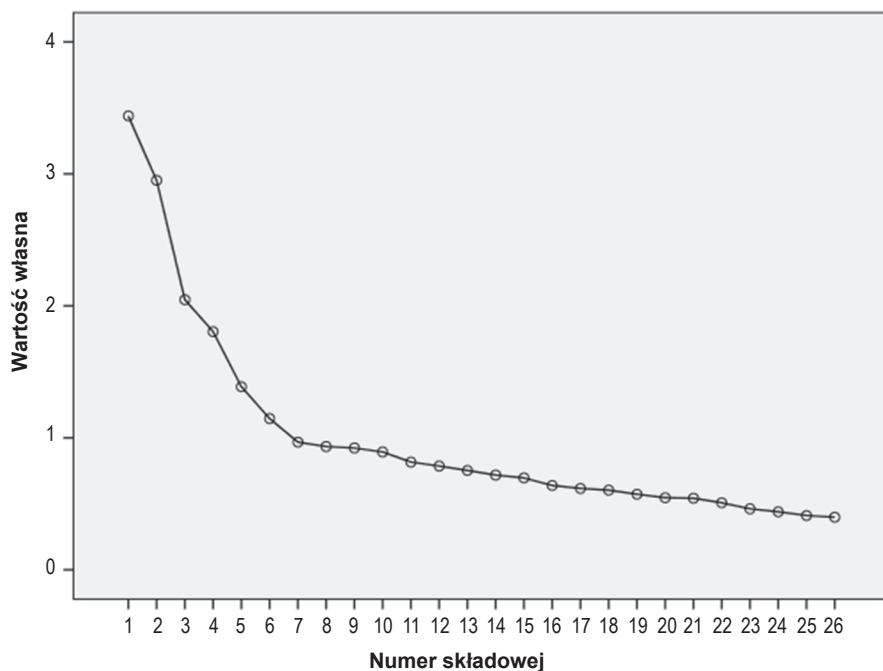
Miara KMO adekwatności doboru próby		0,765
Test sferyczności Bartletta	przybliżone chi-kwadrat	4602,045
	df	325,000
	istotność	0,000

Źródło: opracowanie własne.

<sup>4</sup> Oddziaływania wspólnych czynników. Im bliższa 1 jest jego wartość, tym lepiej model czynnikowy nadaje się do wyjaśnienia struktury danej macierzy korelacji.

## 6.4. Style myślenia badanych studentów wczesnej edukacji – wyniki analizy czynnikowej

Jako satysfakcjonujące, jak wcześniej wspomniano, przyjęto rozwiązanie tłumaczące macierz korelacji itemów kwestionariusza za pomocą sześciu czynników, do których można zredukować zmienne (wykres 6.1). Model z mniejszą liczbą czynników wyjaśnia ogółem 49,1% wariancji.



**Wykres 6.1.** Wykres osypiska dla badanego modelu

Źródło: opracowanie własne.

Własny model stylów myślenia studentów utworzono z 26 zmiennych. Macierz rotowanych składowych prezentuje tabela 6.2.

Szczegółowa analiza wskazuje, że poszczególne zmienne tworzą sześć czynników zróżnicowanych ze względu na przedmiot badań, być może sześć stylów myślenia, którymi kierują się badani studenci podczas rozwiązywania problemów czy też podejmowania decyzji. Pięć pierwszych czynników wyjaśnia wariancję co najmniej czterech zmiennych, jeśli przyjąć, że interesują nas ładunki czynnikowe wyższe od 0,5 (w badaniach Strzałeckiego i Wiśniewskiej zastosowano próg wynoszący 0,4). Wyższy próg przyjęto dla zwiększenia

## Rozdział 6. Style myślenia studentów wczesnej edukacji a twórcze podejście...

**Tabela 6.2.** Macierz rotowanych składowych otrzymanych metodą analizy czynnikowej z rotacją *equamax* w badaniach własnych (N = 946)

Zmienne modelu	Składowa					
	1	2	3	4	5	6
Lubię koncentrować się na jednym zadaniu w danym czasie.	0,565	0,040	-0,006	0,200	-0,038	-0,250
Napotykając problem, w rozwiązaniu go wolę wypróbować nowe strategie i metody.	0,037	0,149	0,631	0,071	0,108	-0,189
Lubię sytuacje, w których mogę postępować rutynowo.	0,620	-0,036	-0,209	-0,002	-0,050	0,089
Lubię sytuacje, w których współdziałam z innymi i wszyscy pracują razem.	0,603	0,115	-0,134	-0,079	0,091	-0,025
Preferuję sytuacje, w których mogę wprowadzać w życie własne pomysły, bez polegania na innych.	-0,169	0,351	0,210	0,028	0,548	-0,284
Przy próbie podjęcia decyzji mam tendencję do zauważania tylko jednego znaczącego czynnika.	0,524	-0,016	0,205	-0,300	0,002	-0,087
Lubię sytuacje, w których przydzielona mi rola jest tradycyjna.	0,684	-0,014	-0,177	0,025	0,088	0,153
Lubię ustalić kolejność rzeczy (priorytety), które mam do zrobienia, zanim się do nich zabiorę.	0,009	0,262	-0,084	,616	0,162	0,060
Lubię ze znajomymi i rówieśnikami rozpoczynać pracę nad zadaniem od „burzy mózgów”.	-0,0119	0,640	0,143	0,086	0,042	0,089
Lubię pracować sam nad zadaniem lub problemem.	0,084	-0,196	0,071	0,117	0,660	0,008
Napotykając problem, lubię rozwiązywać go w sposób tradycyjny.	0,670	-0,169	-0,123	0,025	0,185	0,215
Lubię przestrzegać wyraźnych zasad lub wskazówek przy rozwiązywaniu problemu lub zadania.	0,507	0,077	-0,151	0,184	0,209	0,184
Lubię uczestniczyć w przedsięwzięciach, w których mogę współdziałać jako część zespołu.	0,035	0,744	0,028	0,100	-0,004	-0,046
Lubię kontrolować wszystkie etapy zadania, bez konieczności konsultowania się z innymi.	0,220	-0,165	0,152	-0,138	0,623	0,047



Tabela 6.2 (cd.)

Zmienne modelu	Składowa					
	1	2	3	4	5	6
W dyskusji lub sprawozdaniu lubię łączyć moje pomysły z pomysłami innych ludzi.	-0,029	0,690	0,168	0,018	0,010	0,111
Gdy mam wiele rzeczy do zrobienia, robię to, co nadarza się pierwsze.	0,148	0,054	0,118	-0,573	0,194	0,444
Lubię wynajdywać stare problemy i szukać nowych metod ich rozwiązywania.	-0,123	0,013	0,668	-0,056	0,103	0,183
Zazwyczaj, gdy mam wiele rzeczy do zrobienia, dzielę równo pomiędzy nie mój czas i uwagę.	0,024	0,031	0,109	0,151	0,053	0,651
Lubię zajmować się sprawami w nowy sposób, niestosowany wcześniej przez innych.	-0,197	0,097	0,687	,0038	0,161	0,084
Rozmawiając o pomysłach lub zapisując je, lubię mieć tematy uporządkowane według ważności.	0,156	0,028	0,295	0,575	0,027	0,228
Przy podejmowaniu decyzji polegam raczej na własnych pomysłach i sposobach postępowania.	-,056	0,110	-,049	0,077	0,677	0,144
Kiedy mam wiele rzeczy do zrobienia, mam wyraźne poczucie kolejności, w jakiej powinienem je realizować.	0,137	0,115	0,214	0,703	0,087	0,190
Przy podejmowaniu decyzji, lubię porównywać odmienne punkty widzenia.	0,009	0,161	0,520	0,180	-,111	0,246
Lubię projekty, przy których mogę pracować razem z innymi.	0,007	0,747	,051	0,037	-,162	0,139
Wolę sytuacje, w których mogę bardziej skupić się na ogólnych kwestiach niż na tym, co specyficzne.	0,531	-,006	0,346	-,145	0,001	0,040
Podjmując decyzję, staram się brać pod uwagę opinie innych.	0,085	0,399	0,037	0,147	-,005	0,486

Źródło: opracowanie własne.

pewności wnioskowania. Wyjątkiem jest ostatni, szósty czynnik, którego wariację wyjaśnia tylko jedno stwierdzenie z kwestionariusza (dwa, jeśli weźmiemy pod uwagę jeszcze jedno stwierdzenie z wartością 0,486). Ze względu

na to, że tak słabo skonstruowane czynniki zwykle nie są brane pod uwagę jako znaczące, czynnik szósty nie będzie rozpatrywany w dalszych interpretacjach. Trudno bowiem na podstawie jednego stwierdzenia (czy też dwóch stwierdzeń) przyjąć, że uzasadnione jest w tym wypadku wnioskowanie i interpretowanie o stylu myślenia badanych.

W kolejności wyjaśnionej wariancji wyodrębniono:

1. Pierwszy wyizolowany czynnik (13,2% wyjaśnionej wariancji) ma wymiar TRADYCYJNY i jest zbieżny z tradycyjnym stylem myślenia z klasyfikacji przywoływanych autorów. Utworzony został z następujących stwierdzeń<sup>5</sup>:

*T: Lubię sytuacje, w których przydzielona mi rola jest tradycyjna.*

*T: Napotykając problem, lubię rozwiązywać go w sposób tradycyjny.*

*T: Lubię sytuacje, w których mogę postępować rutynowo.*

*T: Lubię koncentrować się na jednym zadaniu w danym czasie.*

*O: Wolę sytuacje, w których mogę bardziej skupić się na ogólnych kwestiach niż na tym, co specyficzne.*

*T: Przy próbie podjęcia decyzji mam tendencję do zauważania tylko jednego znaczącego czynnika.*

*S: Lubię przestrzegać wyraźnych zasad lub wskazówek przy rozwiązywaniu problemu lub zadania.*

Ładunek czynnikowy o sile wyższej niż 0,5 uzyskały wszystkie zmienne (5) wyizolowane dla tego stylu przez cytowanych autorów. Wskazują one na preferowanie przez badanych studentów sytuacji typowych, dających możliwość tradycyjnego zachowania się w sytuacji wymagającej rozwiązania problemu, rutynowego postępowania, bez konieczności uruchamiania pomysłów/pomysłowości. Cechą charakterystyczną wyodrębnionego stylu tradycyjnego jest także bazowanie podczas podejmowania decyzji na jednym znaczącym czynniku oraz koncentrowanie się na jednym zadaniu w jednym czasie, co podkreśla nieumiejętność radzenia sobie ze złożonymi problemami.

Dołączyła do tego czynnika zmienna ze stylu schematycznego, która dookreśla, doprecyzowuje charakterystykę stylu tradycyjnego: *Lubię przestrzegać wyraźnych zasad lub wskazówek przy rozwiązywaniu problemu lub zadania* oraz zmienna ze stylu odpowiedzialnego: *Wolę sytuacje, w których mogę bardziej*

---

<sup>5</sup> Wszystkie stwierdzenia wraz z siłą ładunku w badaniach własnych zostały ujęte w tabeli 6.2. Dla łatwiejszego porównania stylów określonych w analizie czynnikowej w badaniach własnych studentów i w badaniach nauczycieli Strzałeckiego i Wiśniewskiej (2010), do stwierdzeń przypisano pierwsze litery nazwy wyodrębnionych przez nich stylów: Postępowy (P), Indywidualistyczny (I), Odpowiedzialny (O), Schematyczny (S), Kolektywistyczny (K), Tradycyjny (T), Nieodpowiedzialny (N).

skupić się na ogólnych kwestiach niż na tym, co specyficzne, podkreślając niechęć osób preferujących tradycyjny styl myślenia do zagłębiania się w szczegółowe kwestie analizowanych problemów.

Osoby wykazujące tradycyjny styl myślenia nie są zdolne do zajmowania się jednocześnie kilkoma zadaniami, wolą skoncentrować swoją uwagę na jednej kwestii najważniejszej lub bardziej na kwestiach ogólnych niż szczegółowych, lubią postępować zgodnie ze wskazówkami. Trudno zapewne byłoby im zająć się zadaniem wymagającym podejścia wieloaspektowego, które potrzebne jest przy twórczym, wielopłaszczyznowym nastawieniu do problemu. Umiejętność koncentracji tylko na jednym wątku pokazuje, że badani studenci preferujący ten styl myślenia, nie potrafiliby zapewne skutecznie działać w sytuacji złożonej, skomplikowanej, charakterystycznej przecież dla niemal każdej sytuacji edukacyjnej w klasie szkolnej/grupie przedszkolnej i typowej dla zawodu nauczyciela. Trudno byłoby im odpowiednio zareagować także w sytuacji, w której pozbawieni są jasnych wskazówek.

2. Drugi wyizolowany czynnik (11,4% wyjaśnionej wariancji) odpowiada stylowi KOLEKTYWISTYCZNEMU z propozycji Strzałeckiego i Wiśniewskiej. Utworzony został z następujących stwierdzeń:

*K: Lubię projekty, przy których mogę pracować razem z innymi.*

*K: Lubię uczestniczyć w przedsięwzięciach, w których mogę współdziałać jako część zespołu.*

*K: Lubię ze znajomymi i rówieśnikami rozpoczynać pracę nad zadaniem od „burzy mózgów”.*

*O: Lubię sytuacje, w których współdziałałam z innymi i wszyscy pracują razem.*

*K: W dyskusji lub sprawozdaniu lubię łączyć moje pomysły z pomysłami innych ludzi.*

Wszystkie zmienne wyjaśniające wariancję tego czynnika odnoszą się do uczestnictwa we wspólnych przedsięwzięciach, współdziałania z grupą jako członek zespołu, łączenia swoich pomysłów z pomysłami innych. Mieści się w tym czynniku stwierdzenie, które uzyskało najwyższy ładunek czynnikowy w całej analizie – 0,747: *Lubię projekty, przy których mogę pracować razem z innymi*. Dodatkowo dołączyła tu zmienna ze stylu odpowiedzialnego: *Lubię sytuacje, w których współdziałałam z innymi i wszyscy pracują razem*, która tylko potwierdza, że podstawą wyizolowania pierwszego czynnika było kolektywne współdziałanie z innymi.

3. Trzeci czynnik (7,9% wyjaśnionej wariancji) zawiera stwierdzenia, które zostały przez Strzałeckiego i Wiśniewską zaliczone do stylu

POSTĘPOWEGO. Zmienne składające się na czynnik trzeci można określić jako wiążące się z nowatorstwem, poszukiwaniem nowych, niestosowanych wcześniej sposobów rozwiązywania problemów, a nawet wynajdywania starych problemów i poszukiwania nowych metod radzenia sobie z nimi. Czynnik ten odnosi się także do szerokiej perspektywy oglądu danego problemu po to, aby móc porównać odmienne punkty widzenia i wybrać/wypróbować nowe/nowatorskie strategie działania.

*P: Lubię zajmować się sprawami w nowy sposób, niestosowany wcześniej przez innych.*

*P: Lubię wynajdywać stare problemy i szukać nowych metod ich rozwiązywania.*

*P: Napotykając problem, w rozwiązaniu go wolę wypróbować nowe strategie i metody.*

*P: Przy podejmowaniu decyzji lubię porównywać odmienne punkty widzenia.*

4. Czwarty czynnik (6,9% wyjaśnionej wariancji) wyraźnie dotyczy stylu myślenia, który wiąże się z DZIAŁANIEM WEDŁUG PRIORYTETÓW, z uporządkowaniem, z podejmowaniem czynności na podstawie ustalonej kolejności. Nie ma w tym stylu miejsca na przypadkowość, inwencję, na działanie wymagające zmiany ustalonego porządku pod wpływem potrzeby chwili, zmieniających się okoliczności czy kontekstu wykonywania zadania. Czynnik ten zawiera połowę stwierdzeń, które zostały przez twórców narzędzia zaliczone do stylu schematycznego.

Ostatnia zmienna, która dołączyła do tego czynnika ze stylu nieodpowiedzialnego (wg klasyfikacji uzyskanej przez Strzałeckiego i Wiśniewską), łączy się z ujemnym ładunkiem czynnikowym ( $-0,573$ ): *Gdy mam wiele rzeczy do zrobienia, robię to, co nadarza się pierwsze.* Jest to więc cecha wykluczająca dla tego czynnika, która potwierdza, że preferujący omawiany styl ustalają priorytety zadaniom, przed którymi stoją, nadając im różną wagę. Wybór zadania do wykonania nie jest w ich wypadku przypadkiem, ale rezultatem przemyślanej decyzji.

*S: Kiedy mam wiele rzeczy do zrobienia, mam wyraźne poczucie kolejności, w jakiej powinienem je załatwiać.*

*S: Lubię ustalić kolejność rzeczy (priorytety), które mam do zrobienia, zanim się do nich zabiorę.*

*S: Rozmawiając o pomysłach lub zapisując je, lubię mieć tematy uporządkowane według ważności.*

*N: Gdy mam wiele rzeczy do zrobienia, robię to, co nadarza się pierwsze ( $-0,573$ ).*

5. Piąty czynnik (5,3% wyjaśnionej wariancji) związany jest z indywidualizmem, działaniem na własnych zasadach, posiadaniem wszystkiego pod

kontrolą. Podkreśla wyjątkowe znaczenie, jakie badani nadają poleganiu na własnych pomysłach, wymyślonych przez siebie rozwiązaniach oraz samodzielnej pracy nad zadaniami lub problemami. Badani preferujący styl INDYWIDUALISTYCZNY nie lubią polegać na innych, nie lubią konsultować się z innymi, wolą natomiast bazować na indywidualnie wytworzonych koncepcjach, na własnych wizjach i samodzielnie stworzonych planach działania. Styl ten mieści się w kategorii stylów kreatywnego postępowania.

*I: Przy podejmowaniu decyzji polegam raczej na własnych pomysłach i sposobach postępowania.*

*I: Lubię pracować sam nad zadaniem lub problemem.*

*I: Lubię kontrolować wszystkie etapy zadania, bez konieczności konsultowania się z innymi.*

*I: Preferuję sytuacje, w których mogę wprowadzać w życie własne pomysły, bez polegania na innych.*

6. Jak wspomniano wcześniej, rezygnuje się z analiz odnoszących się do szóstego czynnika ze względu na jego słabą reprezentację – tylko jedno stwierdzenie łączy ten czynnik.

### **6.5. Style myślenia studentów pedagogiki wczesnoszkolnej i przedszkolnej a kreatywne podejście do rozwiązywania problemów – interpretacja i dyskusja wyników**

W badaniach własnych, na podstawie analizy czynnikowej, wyodrębniono pięć stylów myślenia studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Wykazują one duże podobieństwo z siedmioma wymiarami zidentyfikowanymi w badaniach Strzałeckiego i Wiśniewskiej. Znaczącą zbieżność wyników uzyskano przy pięciu podstawowych/najważniejszych stylach. Korzystając ze skal przyjętych przez twórców zastosowanego narzędzia, określono psychologiczne uwarunkowania poszczególnych stylów myślenia przyszłych nauczycieli. Zostaną one omówione w kolejności wyizolowanych czynników.

1. Styl TRADYCYJNY, na który składają się wszystkie zmienne z tego typu stylu oraz dodatkowo zmienna ze stylu odpowiedzialnego: *Wolę sytuacje, w których mogę bardziej skupić się na ogólnych kwestiach niż na tym, co specyficzne* i zmienna ze stylu schematycznego: *Lubię przestrzegać wyraźnych zasad lub wskazań przy rozwiązywaniu problemu lub zadania* cechuje skłonność do podporządkowania się rutynowym procedurom, a także niechęć do eksperymentowania

z rozwiązaniami pojawiających się problemów, co może być związana z brakiem pomysłowości, konserwatyzmem i zachowawczością, jak ustalili to w swoich badaniach twórcy narzędzia. Osoby gotowe do posługiwania się „Stylem tradycyjnym” cechuje również „unikanie nowości i różnorodności, także podwyższony poziom niepokoju i poczucia zagrożenia w sytuacji problemowej, z tendencją zachowawczą i konserwatywną, brakiem pomysłowości i gotowością ulegania tradycji” (Strzałecki, Wiśniewska, 2010, s. 48).

„Styl ten odróżnia jednostki, które nie lubią wykraczać poza ustalone reguły postępowania, korzystają z istniejących, sprawdzonych sposobów myślenia i działania. Preferują one przywiązanie do tradycji. Dążą do minimalizowania wszelkich zmian i unikają niejednoznacznych sytuacji. Przy rozwiązywaniu problemów raczej skupiają się na ustalonym konkretnym celu i nie odrywają się od niego przed jego realizacją. Niechętnie wykonują wiele zadań jednocześnie” (tamże, s. 42). Z wymienionych wcześniej powodów styl ten nie może być łączony z działaniem kreatywnym. Preferowanie tradycyjnego podejścia, redukcja różnorodności, dążenie raczej do stabilności i utrzymywania sytuacji/okoliczności zastanych w stanie nienaruszonym, odcinanie się od obiektywnej rzeczywistości społecznej/edukacyjnej, w której zmiana i niejednoznaczność są cechami podstawowymi, wyklucza możliwość radzenia sobie z zadaniami w sposób twórczy i zorientowany na nowości.

2. Styl KOLEKTYWISTYCZNY związany ze współpracą i współdziałaniem jest analogiczny do stylu kolektywistycznego z badań Strzałeckiego i Wiśniewskiej (uwzględnia cztery z pięciu zmiennych składających się na styl kolektywistyczny). Badacze ci ustalili, że „nastawienie na otoczenie, na współpracę z innymi, otwartość wobec innych, chęć korzystania z różnorodnych źródeł informacji cechuje osoby o zwiększonej oryginalności myślenia, jak i gotowości do stosowania niekonwencjonalnych, elastycznych sposobów rozwiązywania problemów. Styl kolektywistyczny cechuje ludzi ceniących współpracę z innymi, ale i potrafiących zaznaczyć w relacjach interpersonalnych swój punkt widzenia, umiejących działać w imię wspólnych celów” (tamże, s. 46).

Styl kolektywistyczny, który preferują ludzie nastawieni pozytywnie do interakcji z innymi i do wymiany informacji, do działania w imię wspólnych celów jest stylem bardzo pożądanym z punktu widzenia wymogów przyszłego zawodu badanych studentów. Zarówno dobro uczniów, jak i dążenie do współpracy z nimi, z rodzicami i innymi nauczycielami, z otoczeniem społecznym szkoły (przedszkola) jest warunkiem sukcesu dydaktycznego i wychowawczego nauczycieli. Układ czynników psychologicznych wyjaśniających

gotowość do posługiwania się stylem kolektywistycznym wskazuje, że jest to styl charakterystyczny dla osób stabilnych emocjonalnie, z niskim poziomem ugodowości, co wydaje się szczególnie cenne zarówno z punktu widzenia wymaganej w zawodzie nauczyciela odporności na stres, jak i konieczności niezależnej oceny sytuacji w stosunku do narzucanych nauczycielom celów i zadań. Ludzie opowiadający się za współpracą z innymi, „lubią korzystać z różnych źródeł informacji, konfrontować idee. Są otwarci na wiele punktów widzenia, wielość zadań, nowych doświadczeń” (Strzałecki, Wiśniewska, 2010, s. 41). Styl ten nie jest zaliczany przez cytowanych autorów do stylów zorientowanych na kreatywność i przełamywanie tradycji, jednak ich dalsze analizy na temat psychologicznych uwarunkowań przejawiania tego stylu myślenia poddają taką ocenę w wątpliwość. Ten styl myślenia preferowany jest przez ludzi otwartych, aktywnych, chcących współpracować, świadomie dążących do oglądu sytuacji z różnych punktów widzenia. Preferują go osoby o zwiększonej oryginalności myślenia, jak i gotowości do stosowania niekonwencjonalnych, elastycznych sposobów rozwiązywania problemów (tamże, s. 41, 46). Uznanie więc, że te cechy osobowościowe stwarzają odpowiednie warunki do rozwoju kompetencji kreatywnych przyszłych nauczycieli, wydaje się być uzasadnione.

3. Na styl POSTĘPOWY składają się cztery z sześciu zmiennych przypisanych do niego wg wyników analiz Strzałeckiego i Wiśniewskiej. Gotowość do wykraczania poza ustalone procedury postępowania, poszukiwanie nowych sposobów rozwiązywania problemów, otwartość na zmiany i wieloznaczne sytuacje problemowe, charakterystyczne dla „Stylu postępowego” myślenia, znajdują uzasadnienie w takich cechach myślenia twórczego, które związane są z oryginalnością i giętkością struktur poznawczych. Osoby charakteryzujące się tym stylem myślenia są „otwarte na zmiany, nowatorskie propozycje i alternatywne pomysły. Przy podejmowaniu decyzji lubią uwzględniać wiele różnych aspektów zadania, traktując je na równi. Przejawiają skłonność do wybierania wieloznacznych i niejasnych sytuacji. Lubią działać niezależnie” (tamże, s. 41). Nie ulega wątpliwości, że styl ten mieści się w kategorii stylów zorientowanych na poszukiwanie nowych rozwiązań.

4. Styl DZIAŁANIA WEDŁUG PRIORYTETÓW nawiązuje do stylu schematycznego, jednak wykorzystuje tylko połowę zmiennych ze skali Strzałeckiego i Wiśniewskiej. Zdecydowanie wyróżniają ten styl zmienne związane z szeregowaniem i hierarchizowaniem zadań od najważniejszych do mniej ważnych. Wyeksponowanie uporządkowanego postępowania wiąże się

– w opinii twórców stylu – z niewielką otwartością na nowości. Preferowanie ściśle ustalonej kolejności wykonywania zadań wskazuje na pewną sztywność w tym względzie, choć może też wiązać się z sumiennością. Wydaje się, że styl ten można uznać za bardzo popularny wśród obecnie pracujących nauczycieli wczesnej edukacji, którzy – jak wskazują inne badania własne (Zbróg, 2014) – nie stosują w codziennej pracy nowatorskich rozwiązań, za to chętnie trzymają się schematycznych rozwiązań proponowanych im w podręcznikach metodycznych (np. toków metodycznych o różnym charakterze, w tym schematów rozwiązywania zadań matematycznych).

Osoby gotowe do posługiwania się stylem schematycznym „preferują sytuacje ustrukturalizowane i ściśle określone. Lubią kierować się w działaniu już ustalonymi zasadami i przestrzegać reguł. Są zorganizowane i systematyczne w rozwiązywaniu problemów i podejmowaniu decyzji. Realizują raczej plany stworzone przez innych ludzi, niż opierają się na własnych pomysłach. Zadaniom, których się podejmują, nadają różną wagę, ustalają priorytety i stosownie do nich poświęcają im odpowiednią ilość czasu i wysiłku. Wybierają ściśle określone problemy. Zwracają uwagę na szczegóły sytuacji wymagające precyzji w działaniu” (Strzałecki, Wiśniewska, 2010, s. 40–41). Osoby opowiadające się za tym stylem mają także tendencję do podporządkowywania sobie innych oraz pilnej realizacji postawionych przed nimi zadań. Obie te cechy nie zawsze są korzystne w zawodzie nauczyciela. W wypadku nauczyciela, tradycyjny wymiar pełnienia roli zawodowej nakazuje „panowanie” nad dziećmi. Skłonność do dominacji nad innymi będzie tylko nasilać tę niekorzystną cechę charakteru. W wypadku drugiej cechy sytuacja jest podobna. Od nauczyciela można by wprawdzie oczekiwać pilnej realizacji zadań, jednak jeszcze ważniejsza wydaje się być umiejętność krytycznej analizy propozycji programowych i zadań „zsyłanych” nauczycielom „z góry”. Czym innym jest bowiem pilność rozumiana jako sumiennosc w wykonywaniu obowiązków, a czym innym pilność rozumiana jako bezkrytyczna dyspozycyjność połączona z wykonywaniem swoich zadań bez głębszej refleksji. „Styl działania według priorytetów” ma związek z wyłonionym w badaniach własnych „stylem tradycyjnym”, którego eksperenci także niechętnie wykonują wiele zadań jednocześnie.

5. Na styl INDYWIDUALISTYCZNY składają się cztery z sześciu zmiennych ustalonych dla tego stylu przez autorów koncepcji. Pozostałe dwie zmienne odnoszące się do preferowania własnych pomysłów i własnego osądu podczas podejmowania decyzji i pracy nad danym zadaniem nie znalazły się wśród zmiennych znaczących dla wyizolowania tego czynnika w badaniach własnych. Być może świadczy to o niepewności badanych studentów co do



ważności i wartości swojego zdania z punktu widzenia profesjonalizmu zawodowego, jeszcze nie dość ukształtowanego.

Dla „Stylu indywidualistycznego” charakterystyczne są takie cechy psychologiczne jak oryginalność myślenia i wewnętrzna sterowność. „Indywidualizm osób preferujących ten styl myślenia, ich wycofywanie się z relacji z innymi, koncentracja na problemach, a nie na ludziach, tak charakterystyczne dla osób twórczych, łatwo znajduje wyjaśnienie w takiej właśnie konfiguracji czynników, które decydują zarówno o jakości i oryginalności efektów myślenia, jak i ich niezależności od standardów zewnętrznych” (tamże, s. 47). To styl stwarzający dobre warunki do rozwoju kreatywności, ale Strzałecki i Wiśniewska ustalili także inne, bardziej specyficzne cechy osobowości indywidualistów, mianowicie lubią oni „pracować w samotności i raczej nie są skłonni do współdziałania z innymi; są bardziej zorientowani na zadania niż na ludzi, nastawieni na świat wewnętrzny, introwertywnie. Preferują problemy o dużym stopniu ogólności. Lubią patrzeć na zadanie globalnie” (tamże, s. 42).

\*\*\*

Na koniec można byłoby pokusić się o porównanie wyników własnej analizy czynnikowej w odniesieniu do badanych studentów pedagogiki wczesnoszkolnej i przedszkolnej oraz wyników badań Strzałeckiego i Wiśniewskiej realizowanych w grupie nauczycieli, mając świadomość, że jakiegokolwiek próby generalizacji czy podsumowań nie mogą mieć należytej wartości, między innymi ze względu na dobór próby badawczej. W badaniach twórców koncepcji stylów rozwiązywania problemów wzięło udział 211 nauczycieli z województwa mazowieckiego, w tym 167 kobiet i 42 mężczyzn, w przedziale wiekowym od 24 do 66 lat. W badaniach własnych uczestniczyło 946 studentów, właściwie niemal wyłącznie studentki. Ankietowana grupa była bardzo zróżnicowana pod względem miejsca zamieszkania, typu studiów (stacjonarne i niestacjonarne, licencjackie i magisterskie) i rodzaju uczelni, w których badani studiowali. Uprawnione może być jednak stwierdzenie, że powtórzenie badania na innej grupie badanych doprowadziło do uzyskania podobnej diagnozy (tabela 6.3). Wyniki badań własnych w dużej mierze pokrywają się z wynikami uzyskanymi przez poprzedników, stąd z większym prawdopodobieństwem możemy przypuszczać, że badani studenci faktycznie preferują takie właśnie style myślenia.

Pięć wyizolowanych czynników, tworzących własny model stylów myślenia przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji, jest bardzo zbliżonych do czynników wyodrębnionych w badaniach Strzałeckiego i Wiśniewskiej. Eliminacja zmiennych, które nie weszły do modelu własnego, ogranicza porównania.

**Tabela 6.3.** Style myślenia nauczycieli (Strzałecki, Wiśniewska) i studentów (badania własne)

Style myślenia	NAUCZYCIELE (Strzałecki, Wiśniewska, 2010)	STUDENCI (Zbróg, Krasuska-Betiuk, 2017)
1.	schematyczny	tradycyjny
2.	<i>postępowy</i>	<i>kolektywistyczny</i>
3.	<i>kolektywistyczny</i>	<i>postępowy</i>
4.	<i>indywidualistyczny</i>	działania wg priorytetów (schematyczny)
5.	tradycyjny	<i>indywidualistyczny</i>
6.	nieodpowiedzialny	–
7.	odpowiedzialny	–

Legenda: kolorem zaznaczono style charakterystyczne dla kreatywnego podejścia do rozwiązywania problemów.

Źródło: opracowanie własne.

Celem kolejnych prób selekcji zmiennych do własnego modelu stylów myślenia studentów nie było jednak testowanie narzędzia, a rozpoznanie badanego zjawiska.

Należy zaznaczyć, że znaczne podobieństwo wyników własnej analizy czynnikowej z wynikami badań wcześniejszych świadczy o tym, że być może warto byłoby w przyszłości dokonać prób standaryzacji narzędzia do badania stylów myślenia, opracowanego przez wspomnianych badaczy.

### 6.6. Style myślenia z modelu własnego a wybrane wymiary osobowości twórczej oraz postawy badawczej (konstruktywnie krytycznej) – analiza korelacji

Uzyskane czynniki stały się punktem wyjścia do dalszych badań własnych. W tabeli 6.4 przedstawiono wyniki korelacji pomiędzy stylami myślenia z modelu własnego a wybranymi wymiarami osobowości twórczej – pytanie 7 kwestionariusza, zaś w tabeli 6.5 przedstawiono wyniki korelacji pomiędzy stylami myślenia wyodrębnionymi w badaniach własnych a postawą badawczą (konstruktywnie krytyczną) – pytanie 9 kwestionariusza<sup>6</sup>. Tabele zostały skon-

<sup>6</sup> Szczegółowy opis wskaźników poszczególnych wymiarów osobowości twórczej i postawy badawczej studentów znajduje się w rozdziale 7 autorstwa Jolanty Nowak pt. *Determinanty postawy twórczej/kreatywnej, inhibitory i stimulatory kompetencji kreatywnych w ocenie badanych studentów*.

struowane w ten sposób, że w kolejnych wersjach dla każdej zmiennej podano wartości korelacji dla:

- 1) całej badanej grupy (N = 946)
- 2) studiów licencjackich (N = 549)
- 3) studiów magisterskich (N = 397)
- 4) studiów stacjonarnych (N = 646)
- 5) studiów niestacjonarnych (N = 300).

**Tabela 6.4.** Współczynniki korelacji Pearsona pomiędzy stylami myślenia z modelu własnego a wybranymi wymiarami osobowości twórczej

Wymiary osobowości twórczej	Style myślenia (model własny)				
	tradycyjny	kolektywi- styczny	postępowy	działania wg priorytetów	indywiduali- styczny
otwartość	-0,363**	0,163**	0,334**	0,022	0,085**
	-0,354**	0,093*	0,319**	0,081	0,101*
	-0,370**	0,252**	0,362**	-0,068	0,073
	-0,398**	0,162**	0,384**	-0,015	0,095*
	-0,302**	0,168**	0,209**	0,107	0,067
niezależność	-0,129**	0,105**	0,164**	-0,007	0,231**
	-0,148**	0,126**	0,169**	0,065	0,248**
	-0,097	0,072	0,156**	-0,112*	0,207**
	-0,174**	0,079*	0,188**	-0,003	0,207**
	-0,032	0,176**	0,106	-0,014	0,291**
wytrwałość	-0,140**	0,052	0,128**	0,220**	0,078*
	-0,155**	0,042	0,181**	0,196**	0,103*
	-0,107*	0,056	0,043	0,241**	0,052
	-0,139**	0,031	0,166**	0,226**	0,085*
	-0,150**	0,105	0,037	0,209**	0,067
elastyczność	-0,437**	0,082*	0,291**	-0,043	0,053
	-0,468**	0,056	0,288**	0,027	0,037
	-0,393**	0,118*	0,296**	-0,139**	0,076
	-0,461**	0,089*	0,365**	-0,027	0,050
	-0,371**	0,064	0,145*	-0,086	0,043

Tabela 6.4 (cd.)

Wymiary osobowości twórczej	Style myślenia (model własny)				
	tradycyjny	kolektywistyczny	postępowy	działania wg priorytetów	indywidualistyczny
wyobraźnia	-0,094**	0,080*	0,114**	0,030	0,112**
	-0,058	0,071	0,142**	0,051	0,149**
	-0,145**	0,093	0,070	0,004	0,055
	-0,131**	0,075	0,135**	0,069	0,146**
	0,011	0,094	0,099	-0,057	0,021
oryginalność	-0,434**	0,149**	0,369**	-0,035	0,124**
	-0,468**	0,110*	0,345**	0,015	0,113**
	-0,381**	0,195**	0,413**	-0,118*	0,151**
	-0,455**	0,145**	0,421**	-0,033	0,087*
	-0,391**	0,160**	0,258**	-0,039	0,203**
* Korelacja jest istotna na poziomie 0,05 (dwustronnie)					
** Korelacja jest istotna na poziomie 0,01 (dwustronnie)					

Źródło: opracowanie własne.

Wyniki ujęte w tabeli 6.4 pokazują, że **tradycyjny styl myślenia** negatywnie koreluje ze wszystkimi cechami charakterystycznymi dla osobowości twórczej. Związek korelacyjny jest zawsze ujemny, tzn. im wyższy poziom tradycjonalizmu u studentów, tym niższy poziom każdego wymiaru osobowości twórczej. Inaczej można powiedzieć, że tradycjonalizm i poszczególne cechy osobowościowe osobowości twórczej wzajemnie się wykluczają.

Związki są istotne na poziomie 0,01 (dwustronnie), tzn. relacja między tradycyjnym stylem myślenia i osobowością twórczą jest relacją ważną, prawdopodobnie obowiązuje w szerszej zbiorowości studentów. Wartości współczynników korelacji według Andrzeja Góralskiego (1987, s. 38)<sup>7</sup> świadczą o korelacji przeciętnej z tradycyjnym stylem myślenia w wypadku:

- oryginalności myślenia (wymyślenia nietypowych rozwiązań);
- elastyczności (reagowania na zmieniające się okoliczności i dostosowywania strategii działania do aktualnych potrzeb i możliwości);
- otwartości (na zmiany, na nowe idee, nowych ludzi).

<sup>7</sup> Siła związku wszystkich korelacji ujętych w tabelach 6.4 i 6.5 jest analizowana na podstawie skali Góralskiego.

Korelację słabą można zaobserwować w wypadku:

- wytrwałości (rozumianej jako systematyczne dążenie do osiągnięcia wyznaczonych celów);
- niezależności (od dyktatu/decyzji innych).

Związek tradycyjnego stylu myślenia i wyobraźni (rozumianej jako spekulacje myślowe) jest niejednoznaczny. Hipotetyczność tej korelacji powinna być zgłębniona w kolejnych analizach.

Ujemne korelacje w odniesieniu do poszczególnych cech osobowości twórczej widać jeszcze w wypadku **stylu działania wg priorytetów**, jednak w większości nie są to związki istotne statystycznie. Istotność ważną na poziomie 0,01 (dwustronnie), ale o słabej sile związku wykazuje jedynie korelacja stylu działania wg priorytetów i wytrwałości. Oznacza to, że im bardziej studenci działają wg priorytetów, tym niższy u nich poziom wytrwałości w realizacji celów.

Wszystkie pozostałe wyodrębnione w badaniach własnych style myślenia dodatkowo korelują z poszczególnymi cechami osobowości twórczej. Jednak zarówno istotność związku, jak i wartości współczynników korelacji wykazują zróżnicowanie w odniesieniu do każdej cechy. Zwraca uwagę dodatnia korelacja, istotność na poziomie 0,01 (dwustronnie) oraz przeciętna siła związku między **postępowym stylem myślenia** i takimi cechami osobowości twórczej, jak oryginalność i otwartość. Słaba siła związku dotyczy natomiast elastyczności i niezależności. Badanie nie rozstrzyga jednoznacznie związku postępowego stylu myślenia z wytrwałością i wyobraźnią. W przypadku studiów magisterskich i studiów niestacjonarnych nie widać korelacji. Należy więc przyjąć te ustalenia jako hipotezę do dalszych badań.

**Kolektywistyczny styl myślenia** przy istotności na poziomie 0,01 (dwustronnej) dodatkowo koreluje z otwartością i oryginalnością, zaś **indywidualistyczny styl myślenia** dodatkowo koreluje z niezależnością (od standardów zewnętrznych) i oryginalnością (efektów myślenia), jednak siła związku we wszystkich wypadkach jest słaba. Nie widać związku między kolektywistycznym stylem myślenia i wytrwałością oraz wyobraźnią, a także między indywidualistycznym stylem myślenia i elastycznością. W pozostałych przypadkach trudno o jednoznaczne wyniki, w związku z tym o wzajemnych związkach powinny rozstrzygnąć dalsze badania.

Można byłoby w tym miejscu zaryzykować porównanie wyników własnych badań korelacji z wynikami badań uzyskanymi przez Strzałeckiego i Wiśniewską. Nie mogą to być pełne porównania, ponieważ wspomniani badacze korzystali z innego narzędzia do badania cech osobowości odpowiadających poszczególnym stylom myślenia – właściwie koncentrowali się oni na odkryciu

psychologicznych uwarunkowań stylów myślenia, posługując się analizą regresji. Jednak owe psychologiczne uwarunkowania dotyczyły takich cech osobowościowych, które pojawiają się także w narzędziu własnym: *otwartość* i *oryginalność*. W oryginalnym narzędziu badawczym występowały jeszcze takie cechy, jak *niezależność*, którą można odnosić (jak w dyferencjale semantycznym – na zasadzie przeciwieństwa znaczeniowego) do podporządkowania oraz *ugodowość*, którą można odnosić w badaniach własnych do elastyczności, ponieważ wiąże się ona z dostosowaniem się do panujących okoliczności. Pozostałe wymiary osobowości z badań własnych (wytrwałość, wyobraźnia) nie mają odniesienia w narzędziu wykorzystywanym przez Strzałeckiego i Wiśniewską. Uwzględniając te uwagi, uzyskano analogiczne wyniki odnośnie do:

- związku tradycyjnego stylu myślenia z brakiem otwartości, oryginalności oraz z podporządkowaniem, co w wypadku badań własnych można odnieść do braku niezależności (Strzałeckie, Wiśniewska, 2010, s. 48);
- związku postępowego (tamże, 2010, s. 45) i indywidualistycznego (tamże, s. 47) stylu myślenia z oryginalnością;
- związku kolektywistycznego stylu myślenia z otwartością i oryginalnością oraz ugodowością, którą w badaniach własnych można odnosić do elastyczności (tamże, s. 46).

W następnej kolejności dokonano analizy korelacji pomiędzy stylami myślenia badanych studentów z ich postawą badawczą (konstruktywnie krytyczną). Tutaj nie można już odnosić wyników badań własnych do badań oryginalnych, stanowiących punkt odniesienia dla podejmowanych analiz, ponieważ wspomniani badacze nie prowadzili ich w tym obszarze.

Wyniki przedstawione w tabeli 6.5 pokazują, że **tradycyjny styl myślenia** negatywnie koreluje ze wszystkimi cechami charakterystycznymi dla postawy badawczej. Podobnie jak w wypadku wymiarów osobowości twórczej, związek korelacyjny jest zawsze ujemny, tzn. tradycjonalizm i poszczególne aspekty postawy badawczej studentów wzajemnie się wykluczają. Związki są istotne na poziomie 0,01 (dwustronnie), tzn. relacja między tradycyjnym stylem myślenia i postawą konstruktywnie krytyczną może być interpretowana odnośnie do szerszej zbiorowości studentów. Wartości współczynników korelacji według Góralskiego świadczą o korelacji przeciętnej tylko w wypadku niezależności. Umiejętności analityczne, ciekawość poznawcza i krytycyzm osiągają słabe wartości (z pojedynczymi wynikami na granicy przeciętnej siły związku w wypadku umiejętności analitycznych).

**Kolektywistyczny styl myślenia** przy istotności na poziomie 0,01 dodatnio koreluje z ciekawością poznawczą, umiejętnościami analitycznymi i niezależnością, jednak siła tych związków jest słaba.

Tabela 6.5. Współczynniki korelacji Pearsona pomiędzy stylami myślenia z modelu własnego a postawą badawczą (konstruktywnie krytyczną)

Postawa badawcza (konstruktywnie krytyczna)	Style myślenia (model własny)				
	tradycyjny	kolektywi- styczny	postępowy	działania wg priorytetów	indywiduali- styczny
ciekawość poznawcza	-0,245**	0,299**	0,155**	0,266**	0,168**
	-0,280**	0,334**	0,131**	0,293**	0,204**
	-0,181**	0,237**	0,201**	0,216**	0,122*
	-0,290**	0,303**	0,226**	0,261**	0,124**
	-0,135*	0,303**	0,050	0,273**	0,239**
umiejętności analityczne	-0,273**	0,209**	0,190**	0,175**	0,086**
	-0,315**	0,248**	0,181**	0,210**	0,103*
	-0,208**	0,148**	0,206**	0,126*	0,062
	-0,344**	0,196**	0,219**	0,153**	0,095*
	-0,115*	0,246**	0,140*	0,222**	0,060
niezależność	-0,401**	0,135**	0,043	0,092**	0,022
	-0,447**	0,126**	0,065	0,147**	-0,009
	-0,336**	0,150**	0,009	0,021	0,067
	-0,458**	0,137**	0,121**	0,082*	0,004
	-0,274**	0,134*	-0,097	0,108	0,043
krytycyzm	-0,161**	0,102**	0,244**	0,054	0,186**
	-0,174**	0,122**	0,251**	0,107*	0,122**
	-0,154**	0,083	0,236**	-0,002	0,272**
	-0,209**	0,078*	0,303**	-0,014	0,122**
	-0,041	0,165**	0,146*	0,189**	0,309**
* Korelacja jest istotna na poziomie 0,05 (dwustronnie)					
** Korelacja jest istotna na poziomie 0,01 (dwustronnie)					

Źródło: opracowanie własne.

Słabą siłą związku można zaobserwować także w przypadku **postępowego stylu myślenia** i takich aspektów postawy badawczej, jak umiejętności analityczne, ciekawość poznawcza i krytycyzm. Mamy tu do czynienia z dodatnią korelacją, istotnością na poziomie 0,01. Badanie nie rozstrzyga jednoznacznie związku postępowego stylu myślenia z niezależnością.

Istotność ważną na poziomie 0,01 (dwustronnie), ale o słabej sile związku w wypadku **stylu działania wg priorytetów** wykazuje jedynie korelacja z ciekawością poznawczą i umiejętnościami analitycznymi. W dalszych badaniach należałoby sprawdzać hipotezę o związku stylu działania wg priorytetów z niezależnością i krytycyzmem, ponieważ wyniki są niejednoznaczne.

**Indywidualistyczny styl myślenia** dodatnio koreluje z ciekawością poznawczą i krytycyzmem, jednak siła związku w obu przypadkach jest

słaba. Nie widać związku między indywidualistycznym stylem myślenia i niezależnością. W przypadku umiejętności analitycznych trudno o jednoznaczne wyniki.

## Podsumowanie

Badani studenci pedagogiki wczesnoszkolnej i przedszkolnej preferują przede wszystkim TRADYCYJNY styl myślenia/styl rozwiązywania problemów. Może znajdować to swoje uzasadnienie w specyfice związanej z wczesnym etapem profesjonalizacji zawodowej, niepewnością (również co do wyboru drogi zawodowej), być może także nieporadnością z radzeniem sobie z kwestiami zawodowymi, w tym wieloznacznością i wieloaspektowością pracy nauczyciela. Tradycyjny styl myślenia wiąże się z brakiem otwartości na zmiany i niechętnym przyjmowaniem postawy stałego poszukiwania rozwiązań oraz interpretacji pojawiających się problemów. Poczucie niepewności towarzyszące wszystkim nowym obowiązkom i konieczności podejmowania decyzji w nowych sytuacjach sprawiają, że studenci chcieliby czegoś pewnego, dobrze im znanego ze swoich doświadczeń, z obserwacji nauczycieli, którzy kiedyś z nimi pracowali. Tradycja wydaje się w takich okolicznościach czymś, na czym można się oprzeć. Problemem jest jednak to, że nie wszystkie tradycyjne rozwiązania są korzystne, a niektóre stoją w sprzeczności z wymaganiami naszych czasów, z najnowszymi naukowymi ustaleniami na temat tego, jak organizować dzieciom warunki do uczenia się, jak doskonalić się w stawianiu się nauczycielem.

Bardziej szczegółowa interpretacja wyników nakazuje zwrócić uwagę na to, że do modelu własnego wyjaśniającego ten czynnik weszły zmienne odnoszące się do preferencji w zakresie zajmowania się tylko znaczącymi kwestiami, tylko sprawami ogólnymi. Być może można mówić w tym wypadku o rozwadze i odpowiedzialności, sumienności i wewnętrznej sterowności badanych (Strzałecki, Wiśniewska, 2010, s. 43, 49), ale z kolei – biorąc po uwagę specyfikę zawodu nauczyciela – można chyba zinterpretować te wyniki inaczej. Złożoność sytuacji edukacyjnych, zwłaszcza wychowawczych, wymaga często natychmiastowej reakcji nauczyciela i wówczas – faktycznie – pomijanie detali, mniej znaczących okoliczności może być naturalne i nieuniknione, gdyż szybka reakcja nie pozwala na analizę wszystkich okoliczności. Nie może jednak stać się rutyną w podejściu pedagogicznym przyszłego nauczyciela, ponieważ musiałoby się to wówczas wiązać z bagatelizowaniem specyficznego kontekstu każdej sytuacji. Drobiazgowo



fakty, pozornie nieznaczące okoliczności/dane, teoretycznie mniej istotne dla nauczyciela mogą być bardzo ważne i wyjątkowe dla dzieci i/lub ich rodziców. Pomijanie detali w trakcie podejmowania decyzji może wtedy skutkować popełnianiem błędów i nieprzyjemnymi konsekwencjami, spowodowanymi nieuwzględnianiem przez nauczyciela indywidualnych okoliczności czy też potrzeb wynikających z kontekstu sytuacyjnego.

Badani studenci nastawieni są także na WSPÓŁPRACĘ Z INNYMI, co jest korzystnym wynikiem, jeżeli wziąć pod uwagę, że umiejętność współdziałania jest jedną z najważniejszych kompetencji wymaganych w dzisiejszych czasach od pracowników w każdym zawodzie. Z pewnością jest to styl preferowany w zawodzie nauczyciela, który studenci będą mogli wykonywać w przyszłości. Dokładniejsze analizy poczynione przez Strzałeckiego i Wiśniewską pokazują, że badani preferujący styl kolektywistyczny posiadają takie cechy osobowości, które uprawniają do zaliczenia ich do osób zorientowanych na nowatorskie, twórcze podejście.

Spośród czynników, które wyizolowano w badaniach własnych, do stylów myślenia sprzyjających kreatywnemu rozwiązywaniu problemów przez badanych studentów pedagogiki wczesnoszkolnej i przedszkolnej zaliczyć można jeszcze tylko style: POSTĘPOWY i INDYWIDUALISTYCZNY. Styl DZIAŁANIA WG PRIORYTETÓW charakterystyczny jest dla myślenia schematycznego. Osoby posługujące się tym stylem są wprawdzie uporządkowane i sumienne, jednak cechują się także niską otwartością na nowości i pewną sztywnością w postępowaniu.

Być może badana grupa studentów – przyszłych nauczycieli nie charakteryzuje się wyjątkowymi cechami twórczymi, w związku z czym style zorientowane na innowacje, twórczość, zmianę nie są dla nich specyficzne/wyróżniające. Nowa sytuacja problemowa zwykle niesie przecież ze sobą niepokój, niepewność, poczucie zagrożenia wynikające z nieprzewidywalności tego, co się stanie, wymaga najczęściej oderwania się od rutynowych procedur. Jak ustalili w swoich badaniach Strzałecki i Wiśniewska, nie wszystkie osoby potrafią poradzić sobie z napięciem pojawiającym się w sytuacji problemowej. Są to przede wszystkim osoby, które „wykazują deficyty autonomiczności i stale poszukują wsparcia z zewnątrz, nie potrafią wykraczać poza ustalone reguły postępowania i korzystają tylko z istniejących, sprawdzonych sposobów myślenia i działania oraz unikają niejednoznacznych sytuacji” (Strzałecki, Wiśniewska, 2010, s. 52). Te cechy myślenia (być może także działania) charakterystyczne są przede wszystkim dla stylu tradycyjnego, konserwatywnego, który – jak wskazują wyniki badań własnych – dominuje w wyborach studentów, przeważając nad stylami najbardziej charakterystycznymi dla myślenia

kreatywnego i dla cech osobowościowych sprzyjających nastawieniu na zmianę i na nowości: stylu postępowego i indywidualistycznego.

Na podstawie uzyskanych wyników można stwierdzić, że kandydaci do zawodu nauczyciela w przedszkolu i klasach I–III preferują tradycyjny styl myślenia/styl rozwiązywania problemów, trzymając się raczej rutynowego sposobu radzenia sobie z problemami, ale doceniają także styl myślenia wiążący się ze współpracą i współdziałaniem z innymi w sytuacjach zadaniowych. Dopiero w następnej kolejności skłonni są do wybieranie stylu myślenia najbardziej charakterystycznego dla otwartego, twórczego podejścia do zadań. Rzadziej wybierają styl działania wg priorytetów, na który składa się wprowadzenie uporządkowane działanie i obowiązkowość, ale i pewien schematyzm w postępowaniu. Najslabiej w grupie przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji reprezentowany jest styl indywidualistyczny.

Uzyskane w badaniach własnych czynniki stały się punktem wyjścia do dalszych analiz, mianowicie ustalenia korelacji pomiędzy stylami myślenia z modelu własnego a wybranymi wymiarami osobowości twórczej oraz postawą badawczą (konstruktywnie krytyczną). Siła i istotność korelacji zarówno między poszczególnymi wymiarami osobowości twórczej, jak i aspektami postawy badawczej osiągają najwyższe wartości (przeciętne) w wypadku stylu tradycyjnego. Są to korelacje ujemne, co świadczy o wzajemnym wykluczaniu się cech osobowości twórczej i postawy badawczej oraz tradycjonalizmu. Przeciętną siłę związku uzyskano jeszcze w korelacji stylu postępowego z otwartością i oryginalnością.

Pozostałe związki osiągają wartość słabą, obserwuje się brak zależności lub wyniki z badań własnych nie są wystarczająco jednoznaczne. Rozstrzygnięcia mogłyby nastąpić w dalszych badaniach.

## **Rozdział 7.**

# **Determinanty postawy twórczej/kreatywnej, inhibitory i stymulatory kompetencji kreatywnych w ocenie studentów**

### **Wprowadzenie**

Nauczyciel wczesnej edukacji to osoba szczególnie ważna i znacząca w życiu dziecka. To, kim jest jako człowiek, jaką posiada osobowość oraz jak potrafi się nią dzielić, wchodząc w relacje z wychowankami, wyznacza i w znacznej mierze determinuje obszar dziecięcych aktywności. Na nim spoczywa odpowiedzialność za dziecko i wobec dziecka rozumiana jako zapewnienie poczucia bezpieczeństwa, akceptacji, wsparcia, a jednocześnie stworzenie obszaru wolności dla realizacji dziecięcych pasji, osobistych zadań rozwojowych oraz umożliwienie twórczej adaptacji do zmieniającej się rzeczywistości.

W literaturze pedeutologicznej oraz badaniach biograficznych nad zawodem nauczyciela można znaleźć szczegółowy profesjonalny program, który zawiera cele i zadania pedagoga oraz warunki i organizację pracy, a także cechy psychofizyczne oczekiwane w czasie wypełniania roli zawodowej. Analiza badań prowadzonych na gruncie polskiej codzienności edukacyjnej pokazuje, jak na przestrzeni lat zmieniał się wizerunek nauczyciela wczesnej edukacji. Wyraźnie rysuje się tendencja odchodzenia od myślenia o pedagogu jako sprawnym rzemieślniku (por. Jakóbowski, 1971; Radwiłowiczowie, 1981), posiadającym wysokie kwalifikacje techniczno-adaptacyjne, który realizuje zadania poprzez aplikację tradycyjnych schematów pedagogicznego działania w stronę nauczyciela badacza, refleksyjnego praktyka (por. Palka, 1992; Czerepaniak-Walczak,

1997; Zamorska, 2008), który musi być w nieustannej gotowości do przekraczania wypracowanych wcześniej procedur, norm i zasad postępowania, dokonywania w pełni świadomych, odpowiedzialnych wyborów. Otwartość na zmiany, doświadczanie siebie w relacji z innymi uczestnikami procesu kształcenia, refleksyjny wgląd w praktykę edukacyjną, nieustanne konstruowanie i reinterpretacja swojego bycia-w-świecie-edukacji to atrybuty, które powinny wyznaczać myślenie i działanie pedagogiczne.

To właśnie określone predyspozycje osobowościowe, zdaniem naukowców zajmujących się profesją nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej (Kowolik, 1994; Kozioł, 1994; Radwiłowiczowie, 2004; Adamek, Bałachowicz, 2013), warunkują spójność postaw, przekonań oraz stosunek do rzeczywistości i samego siebie, a jednocześnie umożliwiają wypełnienie roli depozytariusza społecznie i kulturowo nadanych zadań. Można mówić o swoistej kompilacji elementów tożsamości osobistej, będącej wyrazem indywidualności człowieka jako odrębnej jednostki aktywizującej na różne sposoby własną potencjalność oraz tożsamości społecznej, wskazującej na jej przynależność do danej grupy zawodowej (Kwiatkowska, 2005). Kategoria tożsamości w odniesieniu do nauczyciela oznacza dynamiczną wizję siebie urzeczywistnianą w podejmowanych działaniach dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych. Jest to pogląd zbieżny z prezentowanym we *Wstępie* stanowiskiem badaczy amerykańskich (Darling-Hammond, Bransford, 2005) na temat różnych aspektów uczenia się i rozwoju bycia nauczycielem, szczególnie dyspozycji w zakresie myślenia i działania.

*Conditio sine qua non* stawania się/bycia nauczycielem jest uruchomienie myślenia dialektycznego, które nie ogniskuje całej energii na „odnajdywanie ustalonej rzeczywistości”, lecz „usiłuje opisać fundamentalne procesy zmian i dynamikę związków, w wyniku których te zmiany zachodzą” (Basseches, 1984, s. 24), tym samym przeciwstawia się zastanemu, uwalniając umysł od konieczności na rzecz potencjalnych możliwości (Nalaskowski, 1998, s. 15). Owo przekraczanie granic, doświadczanie modusu „mogę” w realizacji zarówno obiektywnych zadań, jak i urzeczywistniania samego siebie, wymaga uruchomienia twórczej potencjalności, która jest wpisana w naturę człowieka.

Przywołując myśl Stanisława Popka (1988, s. 27), chodzi tu o „aktywny stosunek do świata i życia, wyrażający się potrzebą poznawania, przeżywania i świadomego (co do celu, a nie procesu) przetwarzania zastanej rzeczywistości i własnego «ja»”. Wynika on z określonych dyspozycji intelektualnych i cech charakterologicznych. Pierwsze z nich przejawiają się w dominacji zachowań heurystycznych nad algorytmicznymi, co oznacza

wysoką wrażliwość, zdolność obserwacji połączonej z refleksyjnością, elastyczność intelektualną, wyobraźnię, intuicję oraz myślenie dywergencyjne. Druga z wymienionych sfer rozpościera się na kontinuum nonkonformizm – konformizm i zapewnia aktywne realizowanie się predyspozycji poznawczych. Zachowania twórcze opisują między innymi takie cechy jak: niezależność, aktywność, witalizm, wytrwałość, samodzielność, ekspresywność, otwartość, tolerancyjność, elastyczność adaptacyjna czy oryginalność (Poppek, 2000, s. 24). Obie grupy zachowań są względem siebie komplementarne, gdyż w jednakowym stopniu wyznaczają możliwości realizacyjne „samoaktualizującej się (SA) twórczości”, która zdaniem Abrahama Harolda Maslowa (1986, s. 145) wyraża się „w twórczym życiu, bądź twórczej postawie lub twórczej jednostce”.

Zatem, aby mówić o twórczym nauczycielu, najpierw musi zaistnieć twórcza osoba, która posiada tworzywo w postaci wiedzy i umiejętności interpersonalnych do uruchomienia twórczego instrumentarium oraz zdolność krytycznego spojrzenia i samorefleksji. Otwarty, wolny od uprzedzeń umysł oraz wola weryfikacji dowodów i podejmowania decyzji opartych na wiarygodnych przesłankach, kwestionowanie cudzych, jak również własnych koncepcji i rozwiązań, gotowość przyjęcia krytyki ze strony innych osób oraz racjonalna, obiektywna analiza problemów połączona z oceną własnego postępowania to niezbędny warunek refleksyjnej praktyki edukacyjnej.

Wspomniana refleksyjność wiąże się z posiadaniem kompetencji interpretacyjnych, które Robert Kwaśnica (2003) definiuje jako zdolność rozumiejącego odnoszenia się do świata (do rzeczy, do innych ludzi i do siebie samych w aktach samorefleksji) i dalej dodaje: „Dzięki tym kompetencjom widzimy świat (to, co nas otacza, własną sytuację i własną osobę) nie jako przedmiot sprawczych oddziaływań, który trzeba technicznie opanować [...], lecz jako rzeczywistość wymagającą stałej interpretacji, bezustannego wydobywania na jaw jej sensu” (tamże, s. 300). Konsekwencją podejścia interpretatywnego jest nie tylko krytyczne rozumienie świata, lecz także – a może przede wszystkim – osiąganie zdolności krytycznego myślenia o samym sobie oraz zdolności do ciągłej obserwacji i rozumienia własnego działania (Giddens, 2003).

Wzbudzenie krytycznej refleksji powoduje, że wzorzec zachowań zdefiniowany jako *homo faber* zostaje stopniowo wypierany przez bardziej adekwatny dla pulsującej dynamiką przeobrażeń teraźniejszości i nie dającej się przewidzieć przyszłości „*homo construens*, który sam poszukuje wzorów postępowania, zmienia je i weryfikuje w określonej sytuacji” (Bałachowicz, 2004, s. 209). Jego cechą konstytutywną jest konstruktywne myślenie krytyczne rozumiane jako otwarcie się „na odkrywanie nowych kierunków,

odczytywanie nowych znaczeń i sensów rzeczywistości” (Czaja-Chudyba, 2013b, s. 66). Oparte na kryteriach obiektywności, logiczności i użyteczności ma wymiar dialektyczny, gdyż pozwala ujmować rzeczywistość w postaci procesu, którego istotę stanowi dochodzenie do prawdy poprzez ujawnianie niejednoznaczności, a nawet sprzeczności, tkwiących w pojęciach, opiniach, sądach oraz przyjętej argumentacji czy interpretacji. Ten sposób codziennego postępowania oraz nastawienie wobec własnego ja Iwona Czaja-Chudyba (tamże, s. 71–72) określa mianem orientacji konstruktywnie krytycznej, a opisując osobę myślącą krytycznie wskazuje na uważność, refleksyjność, dociekliwość, otwarty i konstruktywny sceptycyzm, wnikliwość oraz bezstronność połączoną z twórczo-analityczną interpretacją rzeczywistości.

W odniesieniu do nauczyciela wykazywanie cech i właściwości typowych dla osobowości twórczej o konstruktywnie krytycznej kontestacji świata pozwala na sprawne funkcjonowanie w przestrzeni szkoły, która naznaczona jest jednostkowością i niepowtarzalnością osób, sytuacji, zdarzeń. „Działanie w takich warunkach nie może opierać się na reprodukcji minionego doświadczenia, lecz wymaga wysiłku twórczego, który polega na tworzeniu nowej wiedzy i nowych sprawności działania” (Kwiatkowska, 1997, s. 2; dostęp on-line 16.11.2015). Otwartość umysłu i refleksyjne podejście do powierzonych zadań przy jednoczesnej gotowości do akceptacji zmian stanowią „zaczyn” przyszłego pedagoga wczesnej edukacji. Jednak na wykształcenie tego rodzaju zdolności potrzeba czasu, gdyż, jak zauważa Anetta Pereświat-Sołtan (Kutrowska, Pereświt-Sołtan, 2014, s. 14), jest to „proces polegający na odkrywaniu kolejnych poziomów wiedzy o sobie i świecie, prowokujący namysł nad własnym działaniem, proces poszukiwania źródeł własnych interpretacji, rozumienia rzeczywistości i własnych zachowań. To wciąż na nowo podejmowany trud rozwoju i dojrzewania – zawodowego i osobowego”.

Przyjęta optyka wskazuje, że stawanie się i bycie pedagogiem nie jest stanem lecz procesem, którego kierunek wyznaczają pytania o charakterze teoretycznym i prakseologicznym dotyczące kreowania własnego nauczycielstwa. W tym miejscu warto zastanowić się: czy młodzi ludzie wybierający zawód nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej są gotowi odrzucić osobiste doświadczenia wynikające z uczestnictwa w tradycyjnym systemie kształcenia i postrzegać edukację w kategorii zmiany, a co się z tym wiąże, w jakim stopniu wpisują się w ideał epistemiczny „otwartego umysłu”, który cechuje ciekawość świata, potrzeba doświadczania codzienności w jej różnych aspektach, umiejętność konstruktywnie krytycznej analizy zdarzeń oraz potrzeba twórczego przekształcania zastanej rzeczywistości.

## 7.1. Diagnoza osobowości twórczej studentów wczesnej edukacji

Celem podjętych badań było określenie struktury twórczej osobowości studentów wczesnej edukacji na podstawie samoopisu oraz ustalenie związków pomiędzy zmiennymi: miejscem zamieszkania, rodzajem studiów/długością kształcenia i typem studiów, a poszczególnymi komponentami twórczej osobowości. Pod uwagę wzięto sześć wskaźników opisujących predyspozycje twórcze, do których należą: otwartość, niezależność, wytrwałość, elastyczność, wyobraźnia, oryginalność. Dane zgromadzono za pomocą kwestionariusza ankiety (zob. aneks 1), który zawierał opis postaw, zachowań, preferencji, stylu pracy. Zadaniem studentów było określenie, w jakim zakresie każde z 50 zamieszczonych twierdzeń najtrafniej go opisuje. Do wyboru mieli odpowiedzi rozmieszczone na skali 1–5, oznaczające odpowiednio: 1 – zdecydowanie nietrafnie, 2 – raczej nietrafnie, 3 – po równo trafnie i nietrafnie, 4 – raczej trafnie, 5 – zdecydowanie trafnie. Materiał empiryczny zebrany podczas badań uczyniono przedmiotem analizy ilościowo-jakościowej, co pozwoliło na dokonanie pewnych uogólnień i dało podstawy do wyprowadzenia wniosków w związku z postawionymi problemami:

- Jaka jest struktura twórczej osobowości studentów wczesnej edukacji?
- W jakim stopniu czynniki personalno-społeczne (miejsce zamieszkania, rodzaj studiów, długość kształcenia, typ studiów) determinują twórczą osobowość studentów wczesnej edukacji?

Ze względu na wielość i różnorodność wątków zawartych w samoopisie twórczej osobowości, każda z wyłonionych kategorii odpowiedzi była traktowana rozłącznie. Szczegółową charakterystykę wartości dla poszczególnych wskaźników zamieszczono w tabeli 7.1.

Za miarę tendencji centralnej przyjęto średnią arytmetyczną, którą stanowi suma indywidualnych wartości wszystkich jednostek badanej zbiorowości podzielona przez jej liczebność. W celu dokładniejszej charakterystyki badanych grup obliczono wskaźniki dyspersji, które pozwoliły ustalić stopień rozproszenia wartości szeregu wokół średniej arytmetycznej. Jak wskazują wyniki przeprowadzonych badań, postawę twórczą studentów w opinii badanych cechuje przede wszystkim oryginalność i otwartość. Wyobraźnia i niezależność w myśleniu i działaniu to kolejne dwa wymiary twórczej osobowości, które mają znaczenie w aktywizowaniu zachowań kreatywnych u studentów wczesnej edukacji. Wykazała ją prawie  $\frac{1}{4}$  badanych. Z kolei wytrwałość połączona z odpornością emocjonalną

Tabela 7.1. Statystyka opisowa dla skal samoopisu twórczej osobowości studenta

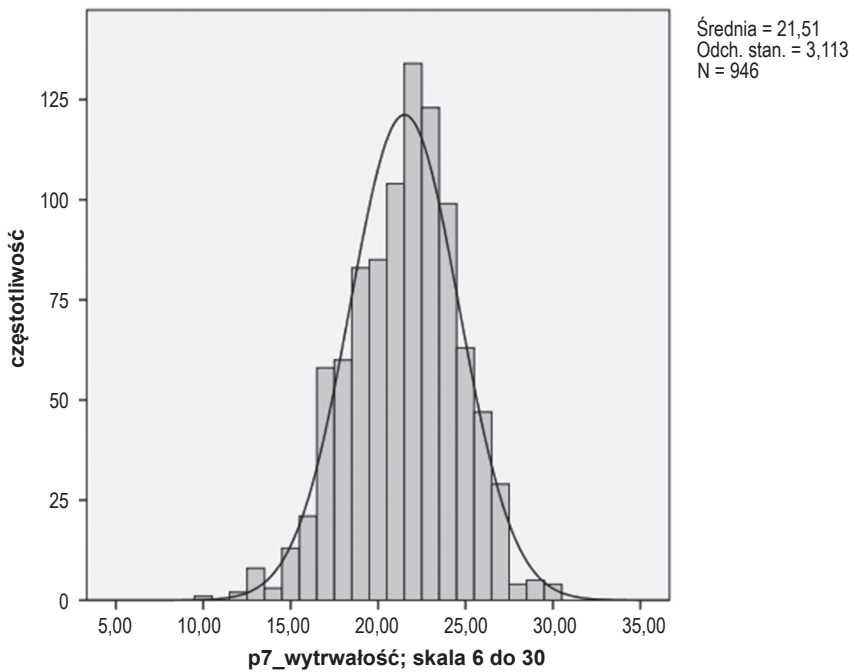
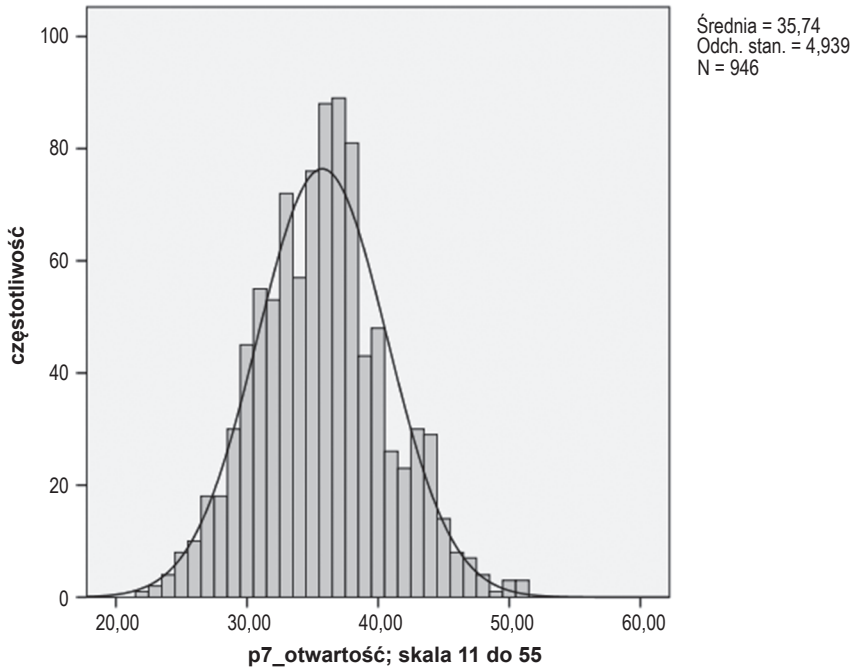
Wskaźniki		otwartość	niezależność	wytrwałość	elastyczność	wyobraźnia	oryginalność
Dane statystyczne		946	946	946	946	946	946
<b>Liczba osób</b>		946	946	946	946	946	946
<b>Średnia</b>		35,7442	24,8362	21,5095	19,2315	25,7146	43,5835
<b>Mediana</b>		36,0000	25,0000	22,0000	19,0000	26,0000	43,0000
<b>Dominanta</b>		37,00	23,00	22,00	19,00	27,00	43,00
<b>Odchylenie standardowe</b>		4,93900	3,07191	3,11311	2,95975	3,31023	6,13446
<b>Skosność</b>		0,187	0,056	-0,237	0,102	-0,460	0,101
<b>Kurtoza</b>		0,019	-0,050	0,027	0,355	0,064	0,034
<b>Minimum</b>		22,00	14,00	10,00	8,00	14,00	24,00
<b>Maksimum</b>		51,00	33,00	30,00	29,00	34,00	65,00

Źródło: opracowanie własne.



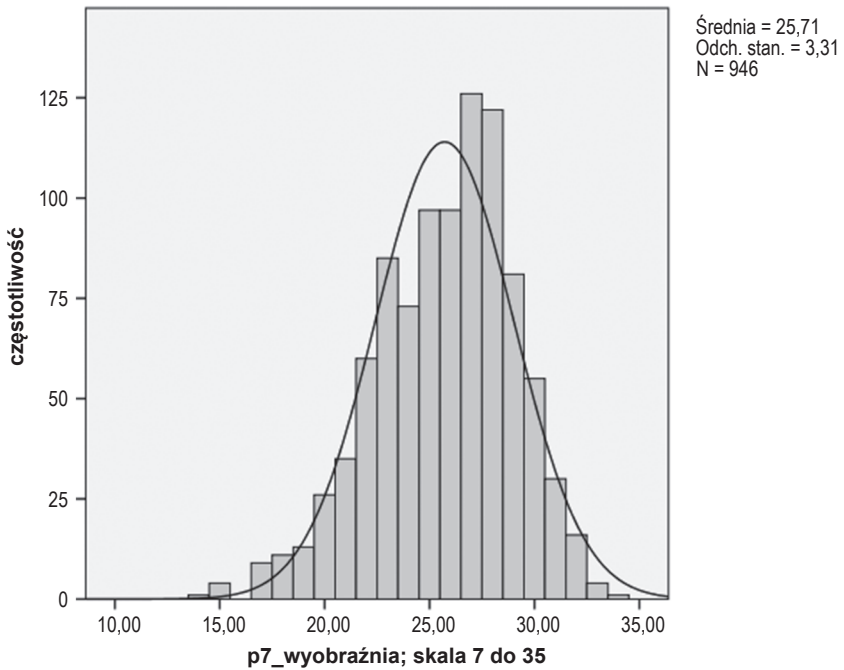
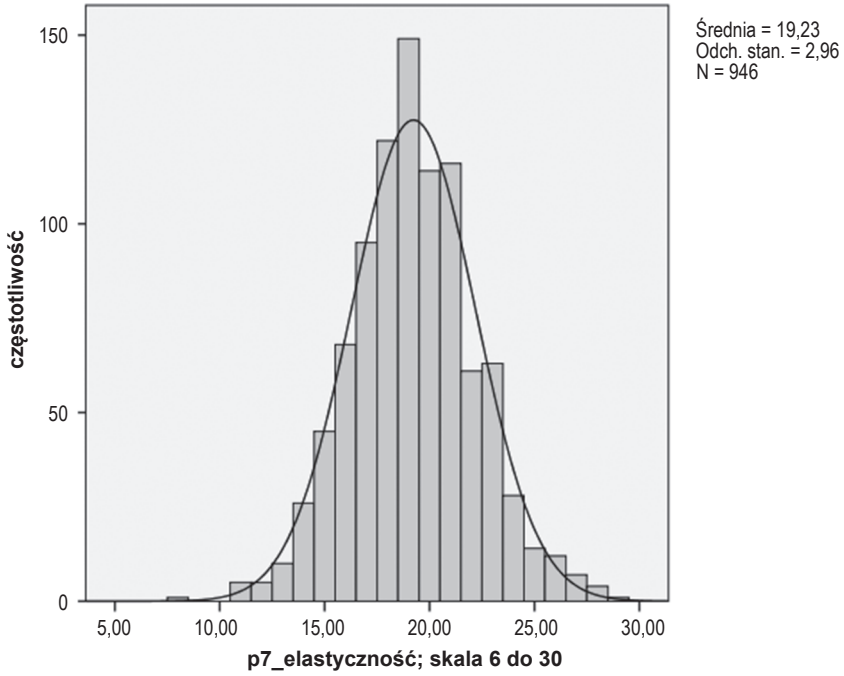
oraz poziom elastyczności rozumianej jako giętkość poznawcza, gotowość na zmiany to predyspozycje, którymi cechuje się  $\frac{1}{5}$  respondentów. Porównując wyniki badań studentów wczesnej edukacji z wynikami badań nauczycieli przeprowadzonymi w latach 2011–2012 na grupie 419 osób, można wnioskować, że w obu badanych grupach największe znaczenie przy aktywizowaniu zachowań twórczych ma oryginalność i otwartość, zaś najmniejszy udział ma elastyczność (Czaja-Chudyba, 2013c, s. 103). Zarówno studenci, jak i nauczyciele najmniej pozytywnych wyborów udzielili takiej postawie. Uwagę zwraca zmiana zachowań związanych z wytrwałością i niezależnością. Nauczyciele prezentują większą wytrwałość, zdolność do przezwyciężania trudności w stosunku do studentów, natomiast wraz ze zmianą statusu zawodowego stopniowo obniża się ich niezależność i pojawia się konformizm. Prawdopodobnie jest to wynikiem autorytarnego zarządzania oświatą i ciągłego rozliczania z wykonania narzuconych obligatoryjnie zadań. Zredukowanie do minimum obszaru wolności w kreowaniu środowiska edukacyjnego, brak wsparcia dla inicjatyw przełamujących schematy pedagogicznego działania, stwarzanie problemów natury prawno-organizacyjnej w związku z poszukiwaniem alternatywnych rozwiązań edukacyjnych wywarły swoje piętno na postawach i zachowaniach prezentowanych przez nauczycieli. Wielość ograniczeń, uwikłanie w gąszczu przepisów i biurokratycznych wymagań powoduje, iż nauczyciele mniej lub bardziej świadomie rezygnują z roli twórczego kreatora rzeczywistości edukacyjnej na rzecz zdyscyplinowanego realizatora powierzonych zadań. Taką postawę można zinterpretować jako wyraz nauczycielskiego posłuszeństwa wobec osób i instytucji zarządzających oświatą.

Szczegółowe rozkłady odpowiedzi w obrębie przyjętych kategorii osobowości twórczej badanych studentów zilustrowano za pomocą wykresów. W celu wykazania, że wyniki uzyskane przez badane grupy tworzą rozkłady, które można aproksymować za pomocą rozkładów normalnych, dobrano dla zgromadzonych danych empirycznych odpowiednią teoretyczną krzywą normalną. Korzystając z testu zgodności rozkładów chi-kwadrat sprawdzono, czy rozkłady empiryczne zbliżone są do rozkładów normalnych. Ustalenie powierzchni pod krzywą pozwoliło na określenie proporcji przypadków, znajdujących się w przyjętym przedziale ufności. Dopuszczalna wielkość błędu w wynikach badań ustalona została na poziomie istotności  $\alpha = 0,05$ , co wynosi w przybliżeniu 5% obserwacji.

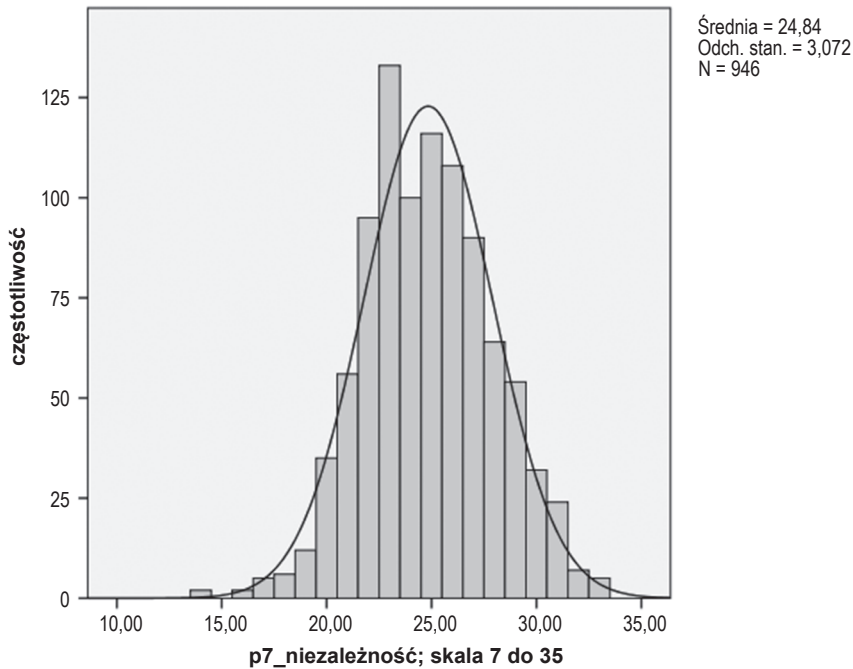


**Wykres 7.1.** Wartości wskaźników twórczej osobowości dla badanej grupy studentów

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 7.1 (cd.)



Wykres 7.1 (cd.)

Pierwszą z analizowanych kategorii, które charakteryzują osobowość twórczą, jest **otwartość**. To sposób, w jaki reagujemy na zmiany w najbliższym otoczeniu, na nowe doświadczenia, pomysły, rozwiązania. Cechą ludzi otwartych jest potrzeba rozwoju i ciągła gotowość do eksperymentowania, poszukiwania nowych strategii działania. Jaki poziom otwartości prezentują badani studenci? Ponad 90% respondentów uważa, że cechuje ich znaczna ciekawość poznawcza w odniesieniu do różnorodnych treści problemowych, ale tylko niespełna połowa badanych, bo 48,3% deklaruje, że chętnie spędza czas w nowym otoczeniu. Pozostali nie mają zdania lub wolą spędzać czas w otoczeniu, które już znają. Aż 80,5% badanych lubi odnajdować i rozwijać nowe zainteresowania i najchętniej czyni to w działaniu, o czym świadczy akceptacja stwierdzenia: „lubię nowe sytuacje”. Takiej odpowiedzi udzieliło 90,7% badanych. Jednocześnie 82,4% studentów przyznało, że nie lubi sytuacji i treści dwuznacznych. Dla 21,7% studentów ważne jest funkcjonowanie w zgodzie z własnymi zasadami. Co ciekawe, 43,2% badanych uznało, że nie ma większego znaczenia rozgraniczenie pomiędzy kierowaniem się własnymi zasadami a otwartością na zmiany.

Otwartość to również umiejętność wchodzenia w relacje z innymi osobami i tolerancja wobec ich inności. To zdolność porozumiewania się

ubogacona w relacje interpersonalne, uwzględniająca podmiotowość, wzajemną ciekawość, życzliwość i akceptację. Cecha ta pozwala z uważnością przyjmować idee, które prezentują odmienną perspektywę widzenia i rozumienia rzeczywistości, a tym samym mogą być sprzeczne z naszym modelem świata i systemem wartości. Jak wynika z badań, młodzi ludzie postrzegają siebie jako osoby tolerancyjne w stosunku do nowych ludzi i idei (87,1%), ale już tylko 35,1% deklaruje otwartość umysłu. Potwierdzeniem tego może być brak zainteresowania biografiami naukowców i twórców, jak również historią powstawania teorii i odkryć naukowych. Ponad połowa respondentów udzieliła w tej kwestii odpowiedzi negatywnych. Natomiast 33,4% badanych wykazało postawę obojętną w stosunku do nowych teorii, odkryć i wynalazków.

**Niezależność** to kolejny istotny wskaźnik twórczej osobowości. Ludzie, których postrzegamy jako niezależnych, cechuje wysoki poziom poczucia własnej wartości oraz zaufanie do swoich odczuć, przekonań, co pozwala odważnie przeciwstawiać się utartym schematom, kwestionować ogólne prawdy oraz racjonalnie bronić swojego zdania. O niezależności można mówić w dwóch aspektach: po pierwsze – jako uwolnieniu się od osobistego zniewolenia, ucieczce od rzeczywistych problemów, budowaniu własnej przestrzeni funkcjonowania na ustalonych przez siebie zasadach; po drugie – jako korzystaniu z możliwości kreowania nowych rzeczy, autonomii w myśleniu i działaniu, wykazaniu się zaradnością wobec nowych sytuacji, zdolności do samostanowienia w podejmowaniu świadomych wyborów, ale również przyjmowaniu odpowiedzialności za podjęte działania i konsekwencji z nich wynikające. Jak pokazują badania, studenci wczesnej edukacji wykazują wysokie poczucie niezależności, o czym świadczy wybór opisów, które zdecydowanie trafnie i raczej trafnie charakteryzują ich osobowość. Ponad 90% badanych stara się samodzielnie kierować swoim życiem, a 75,5 % nie lubi, gdy inni dyktują im, co mają robić. Oznacza to odstąpienie od przyjmowania cudzych rozwiązań, uznanych przez innych sposobów postępowania i podążanie własnymi ścieżkami poznania. Stwierdzenie „jestem odważny” jako dobrze oddające sposób wchodzenia w relację ze światem zadeklarowało 63,2% osób. Nieco mniej badanych (bo 46,6%) przyznało, że lubi podejmować ryzyko. Blisko połowa badanych studentów swoją niezależność manifestuje w wymiarze werbalnym poprzez wyrażanie własnego zdania i nie liczenie się z opiniami innych osób. Natomiast 45,5% badanych deklaruje swoją ostrożność wobec „powszechnie uznanych” prawd i zasad.

Następna część samoopisu dotyczyła postrzegania siebie jako osoby **wytrwałej** bądź niezdecydowanej. To niezwykle ważny wymiar naszej osobowości, który pokazuje, czy jesteśmy zdolni do długotrwałego wysiłku i konsekwentnego dążenia do wytyczonego celu. Wytrwałość manifestuje się silnym

zaangażowaniem w wykonywane zadania, nie zniechęcaniem się mimo przeszkód, tymczasowych trudności czy niesprzyjających okoliczności i doprowadzeniem pracy do końca. Towarzyszy temu wewnętrzna motywacja i potrzeba systematycznego treningu w celu poprawy poziomu wykonywania konkretnych czynności, które prowadzą do realizacji zamierzeń. Przyjrzyjmy się, jaki jest poziom wytrwałości, zaangażowania i koncentracji na zadaniu wśród studentów wczesnej edukacji. Aż 80% badanych wskazuje na wytrwałość w realizacji zamierzonych celów. Ale już znacznie mniej, bo 62% badanych deklaruje, że ma jasno wytyczone cele, zawsze broni swojego zdania i mimo przeciwności systematycznie dąży do ich osiągnięcia. Na uwagę zasługuje duże rozproszenie odpowiedzi na kontinuum rozpiętym pomiędzy kategorią zdecydowanie trafnie a zdecydowanie nietrafnie w odniesieniu do stwierdzenia „porażki mnie zniechęcają”. Blisko połowa badanych (48,6%) twierdzi, że potrafi wielokrotnie powracać do tego samego zadania, a 55,9% każde podjęte zadanie doprowadza do końca.

O tym, czy osoba jest w stanie dostosować się do nowych warunków i zaskakujących sytuacji, nie tracąc przy tym równowagi i pewności siebie, świadczy jej **elastyczność**. Wynika ona z umiejętności przystosowania człowieka do wymagań otoczenia oraz zakresu, w jakim jest to możliwe. Przejawia się zarówno w akceptowaniu zmian zachodzących w otoczeniu, jak i w wykazaniu zdolności adaptacyjnych do zmian, które nie są w pełni akceptowane. Z przeprowadzonych badań wynika, że 68,6% studentów wczesnej edukacji potrafi elastycznie reagować na zmieniające się okoliczności i dostosowywać strategię działania do aktualnych potrzeb i możliwości. Często kilkakrotnie przekształca i modyfikuje pomysły, poszukując lepszych rozwiązań, ponad 50% respondentów. Przy czym, jeśli pozna właściwy sposób robienia czegoś, to konsekwentnie przy nim pozostaje. Interesujący jest fakt, że blisko połowa badanych deklaruje intencjonalne wprowadzanie zmian w swoim życiu po to, by przeżyć coś nowego.

Elastyczność odnosi się również do naszego światopoglądu, jest naturalną cechą rozwojową budowania naszej tożsamości. Dotyczy weryfikowania, redefiniowania i ponownego konstruowania sądów wartościujących, przekonań i opinii na temat otaczającego świata. Pozwala na nowo nadawać światu znaczenie, a także ułatwia przejście od myślenia do działania. Zdecydowana większość studentów zadeklarowała elastyczność w postrzeganiu i budowaniu własnego oglądu sytuacji. Tylko 26,3% badanych studentów przyznało, że szybko wyrabia sobie zdanie na temat zaistniałej sytuacji i nie zmienia go, a 23,1% badanych postępuje w sposób zalgorytmizowany, kierując się stałymi i niezmiennymi zasadami.

Swoistym rozrusznikiem twórczej osobowości jest **wyobraźnia**. Rozumiana jako zdolność do wychodzenia poza sytuacje dostępne zmysłowo, ale też umiejętność przewidywania przyszłych zdarzeń, ma ogromny wpływ na to, w jaki sposób doświadczamy świata. To dzięki niej możemy zmieniać naszą percepcję realnego otoczenia. Ludzi z wyobraźnią wyróżnia duża dynamika skojarzeń oraz umiejętność wykorzystywania obserwacji, wiedzy i doświadczenia do generowania nowych, oryginalnych, często niekonwencjonalnych pomysłów i rozwiązań. Pomysłowość nie tylko ułatwia naukę, lecz także znacząco ulepsza działalność praktyczną. Okazuje się, że spekulacje myślowe i częste wybieganie myślami w przyszłość to domena aż 82% badanych studentów. Tyle samo sięga po myślenie projekcyjne, wyobrażając sobie, „co by było gdyby...”, a blisko 68% badanych chętnie pogrąża się w marzeniach lub fantazjach. Interesujący jest fakt, że tylko połowa badanych zadeklarowała swoją fascynację szeroko rozumianą sztuką czyli muzyką poważną, malarstwem, tańcem, teatrem. A to przecież wyobraźnia jest narzędziem kształtowania wrażliwości estetycznej człowieka. Na podstawie deklaracyjnych zachowań wskazanych przez studentów można zauważyć, że wyobraźnia nie wyklucza realistycznego spojrzenia na rzeczywistość. Bowiem ponad 70% badanych uważa, że cechuje ich bogata wyobraźnia i prawie tyle samo, bo 73% respondentów deklaruje, że na ogół myśli realistycznie i zanim coś zrobi, zawsze zastanawia się nad konsekwencjami.

Ostatnim z analizowanych komponentów twórczej osobowości była **oryginalność**, która współgra z wyobraźnią, karmiąc się myśleniem wizualno-przestrzennym. Jest to cecha definiująca kreatywność, gdyż dotyczy najważniejszych właściwości wytworu bądź działań i zachowań człowieka. Rozpatrujemy ją przez pryzmat trzech walorów: unikatowości rozumianej jako wyjątkowość, niepowtarzalność, odmienność, pomysłowości traktowanej jako wychodzenie poza stereotypowe rozwiązania oraz sensowności, czyli adekwatności do wymogów danej sytuacji. Miarą oryginalności myślenia badanych studentów wczesnej edukacji było między innymi poznanie ich stosunku do oryginalnych rzeczy i skłonność do niekonwencjonalnego ich użytkowania. Jak pokazały badania, 76,1% respondentów zdecydowanie lubi oryginalne rzeczy, natomiast 67,2% deklaruje, że lubi wymyślać nietypowe zastosowania przedmiotów. Świadczy to o otwartym, twórczym podejściu do fizycznej przestrzeni funkcjonowania człowieka.

Kwestia podejścia do rozwiązywania problemów nie jest już tak jednoznaczna w deklaracjach studentów. Myślenie dywergencyjne o charakterze twórczym otrzymało podobną liczbę wyborów co odtwórcze, reproduktywne wytwarzanie. Około 30% badanych deklaruje, że kiedy ma podany sposób

rozwiązania, to rezygnuje z poszukiwania innych, alternatywnych rozwiązań. Tyleż samo osób twierdzi, że podejmuje się poszukiwania nowych rozwiązań. Zastanawiające jest, dlaczego ponad 38% osób nie potrafiło wyrazić zdecydowanej postawy w tej kwestii. Podobnie przedstawiają się wybory dotyczące wymyślania nikomu nieznanymi rozwiązań. 30,2% studentów uważa, że ma nowatorskie podejście do zadań, natomiast 24,4% nie szuka innowacyjnych rozwiązań. Aż 45,3% badanych nie potrafiło jednoznacznie opowiedzieć się na ten temat. Jednocześnie blisko  $\frac{1}{5}$  respondentów twierdzi, że ma wypracowany jeden sposób pomagający rozwiązać wszystkie problemy i tylko jego używa. Znaczącą rolę w poszukiwaniu rozwiązań sytuacji problemowych odgrywa eksperymentowanie. Z badań wynika, że ta forma aktywności badawczej jest preferowana przez 65,6% badanych. Nowych sposobów działania często próbuje 62% respondentów, zaś 60% z nich twierdzi, że lubi wykorzystywać nowe niesprawdzone pomysły.

Oryginalność to cecha, która nie tylko opisuje wytwór czy działanie, lecz także odnosi się do różnych form naszego zachowania. Jeśli chodzi o świadomy wybór postawy twórczej, to zadeklarowało go 62,7% badanych, przy czym 57,3% podkreśliło, że nie lubi naśladować innych, a 29,4% wprost uważa, że ich sposób zachowania jest nietypowy, odbiega od ogólnie przyjętych wzorców. Deklaracje te, jak można zauważyć, pozostają w sprzeczności do innych wyborów dotyczących gotowości wyrażania swojej oryginalności w zachowaniu. Bowiem aż 62,8% badanych studentów preferuje sytuacje stałe, w których dominują przewidywalne zachowania, a tylko 33,5% lubi uczestniczyć w sytuacjach nietypowych, trudno przewidywalnych co do zachowań. Oznacza to, że studenci wczesnej edukacji sami chętnie prezentują niekonwencjonalne zachowania, ale nie dają przyzwolenia na to, by inni ich zaskakiwali swoim postępowaniem.

W celu sprawdzenia korelacji pomiędzy przyjętymi wskaźnikami twórczej osobowości posłużono się współczynnikiem korelacji Pearsona, który określa poziom zależności liniowej między przyjętymi zmiennymi. Związki te obrazują dane zawarte w tabeli 7.2.

W badanej grupie istotne na poziomie 0,01 okazały się korelacje pomiędzy otwartością a elastycznością (0,562\*\*) i oryginalnością (0,570\*\*). Również możemy mówić o silnej pozytywnej korelacji między oryginalnością a elastycznością (0,591\*\*). Istotny statystycznie okazał się związek między niezależnością a oryginalnością (0,406\*\*). Pozostałe współzależności wykazują znacznie niższe, ale także istotne statystycznie, natężenie. Świadczy to o występowaniu u badanych studentów zdolności elementarnych, które, łącząc się ze sobą w różnych kombinacjach, stanowią o niepowtarzalnej strukturze ich twórczej osobowości.



**Tabela 7.2.** Współczynniki korelacji rPearsona pomiędzy wskaźnikami twórczej osobowości studentów

Wskaźniki twórczej osobowości	otwartość	niezależność	wytrwałość	elastyczność	wyobraźnia	oryginalność
<b>otwartość</b> skala od 11 do 55 pkt	1	0,213**	0,217**	0,562**	0,317**	0,570**
<b>niezależność</b> skala od 7 do 35 pkt	0,213**	1	0,323**	0,184**	0,150**	0,406**
<b>wytrwałość</b> skala od 6 do 30 pkt	0,217**	0,323**	1	0,092**	0,102**	0,223**
<b>elastyczność</b> skala od 6 do 30 pkt	0,562**	0,184**	0,092**	1	0,226**	0,591**
<b>wyobraźnia</b> skala od 7 do 35 pkt	0,317**	0,150**	0,102**	0,226**	1	0,259**
<b>oryginalność</b> skala od 13 do 65 pkt	0,570**	0,406**	0,223**	0,591**	0,259**	1
* Korelacja istotna na poziomie 0,05 (dwustronnie). ** Korelacja istotna na poziomie 0,01 (dwustronnie).						

Źródło: opracowanie własne.

Kolejnym obszarem analizy było ustalenie, w jakim stopniu czynniki personalno-społeczne, takie jak miejsce zamieszkania, długość kształcenia, typ studiów determinują twórczą osobowość studentów wczesnej edukacji. Wykorzystując test porównań wielokrotnych Scheffe, wykazano związki pomiędzy miejscem zamieszkania badanych a wartościami dla przyjętych wymiarów twórczej osobowości. Ze względu na nierówną liczebność grup została użyta średnia harmoniczna liczebności grup. Na podstawie uzyskanych wyników możemy wnioskować, że najbardziej różnicuje badaną grupę wskaźnik oryginalności i elastyczności. Wymienione cechy dominują u studentów pochodzących z miast powyżej 500 tys. mieszkańców, natomiast najniższy odsetek osób wykazujących się oryginalnością i elastycznością spotkamy wśród badanych zamieszkujących obszary wiejskie. Poziom zróżnicowania pozostałych wskaźników osobowości twórczej ze względu na miejsce zamieszkania badanych jest statystycznie nieistotny.

Z kolei jednoczynnikowa analiza wariancji posłużyła do wykazania związku pomiędzy rodzajem studiów/długością kształcenia badanych a wartościami dla

wymiarów twórczej osobowości. Porównano średnie uzyskane przez badane grupy dla poszczególnych wskaźników, przy założeniu jednorodności wariancji i rozkładach wyników zbliżonych do normalnego. Okazało się, że różnice pomiędzy wynikami uzyskanymi przez studentów kończących studia licencjackie a wynikami studentów studiów magisterskich są nieistotne statystycznie. W obu badanych grupach najniższy jest wskaźnik elastyczności, który wyniósł 19,23%. Nieco lepiej przedstawia się zdolność do przewyższania problemów i porażek (21,51%), niezależność (24,83%) oraz wyobraźnia (25,71%). Natomiast znacząco wyższe rezultaty uzyskali badani w obszarze otwartości zachowań (35,74%) oraz oryginalności, niekonwencjonalności w myśleniu i działaniu (43,58%).

Taka sama procedura analizy statystycznej pozwoliła wskazać zależności pomiędzy typem studiów a wartościami dla przyjętych wskaźników twórczej osobowości. Jak pokazała analiza wariancji, nie ma istotnej statystycznie różnicy w deklarowanych zachowaniach pomiędzy studentami studiów stacjonarnych a tymi, którzy studiują w trybie niestacjonarnym.

Podsumowując uzyskane wyniki, można stwierdzić, że miejsce zamieszkania, długość kształcenia, typ studiów nie stanowią istotnego czynnika różnicującego poziom kompetencji kreatywnych studentów wczesnej edukacji.

## 7.2. Diagnoza zdolności krytycznego myślenia studentów wczesnej edukacji

Kolejnym zagadnieniem, które podjęto w badaniach, była ocena postaw studentów wczesnej edukacji wobec orientacji konstruktywnie krytycznej (badawczej) oraz ustalenie korelacji pomiędzy miejscem zamieszkania, rodzajem studiów/długością kształcenia i typem studiów a poszczególnymi aspektami opisującymi zdolność krytycznego myślenia. Predyspozycje sprawdzono na podstawie samooceny, której dokonali badani w czterech kategoriach: ciekawość poznawcza, umiejętności analityczne, niezależność i krytycyzm.

W celu pozyskania materiału empirycznego posłużono się, podobnie jak w badaniach osobowości twórczej, kwestionariuszem ankiety (zob. aneks 2), który zawierał opis wiedzy, postaw, ocen odnoszących się do myślenia krytycznego i umiejętności krytycznych<sup>1</sup>. Respondenci zostali poproszeni o wskazanie, w jakim stopniu każde z 74 stwierdzeń odnosi się do ich zachowań.

---

<sup>1</sup> Wykorzystano narzędzie badawcze skonstruowane przez Iwonę Czaję-Chudybę (2013c), zamieszczone w: Adamek, Bałachowicz (red.) 2013.

Odpowiedzi usytuowane były na skali 5-stopniowej, gdzie 1 oznaczało wybór zdecydowanie nietrafny – gdy uważam, że prawie nigdy, w żadnych sytuacjach nie postępuję w dany sposób, natomiast 5 oznaczało wybór zdecydowanie trafny – gdy uważam, że prawie zawsze, we wszystkich sytuacjach postępuję w dany sposób. Uzyskane wyniki badań poddano wnikliwej analizie ilościowo-jakościowej, co dało podstawy do wyprowadzenia sądów uogólniających w odniesieniu do następujących pytań:

- Jakie są postawy studentów wczesnej edukacji wobec orientacji konstruktywnie krytycznej?
- W jakim stopniu czynniki personalno-społeczne (miejsce zamieszkania, rodzaj studiów/długość kształcenia, typ studiów) determinują orientację konstruktywnie krytyczną studentów wczesnej edukacji?

Charakterystykę wartości dla poszczególnych wskaźników predyspozycji krytycznych zamieszczono w tabeli 7.3.

**Tabela 7.3.** Statystyka opisowa dla skal samoopisu zdolności krytycznego myślenia studenta

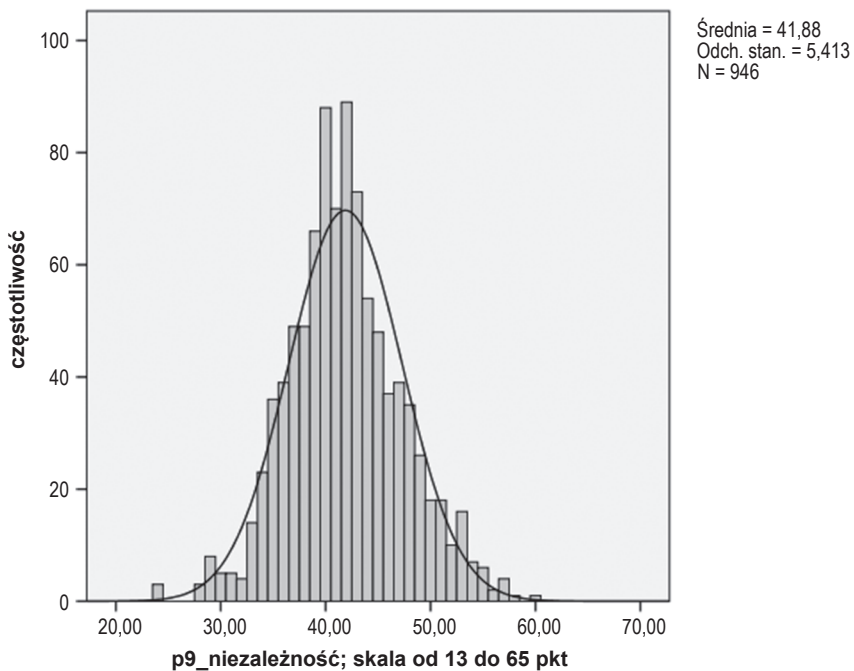
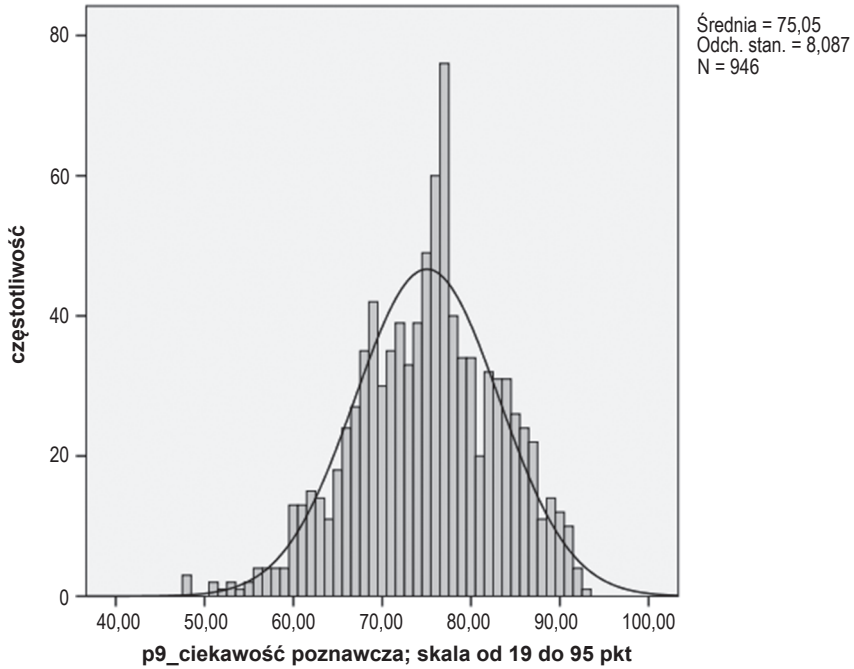
<b>Kategorie</b> Dane statystyczne	<b>ciekawość poznawcza</b>	<b>umiejętności analityczne</b>	<b>niezależność</b>	<b>krytycyzm</b>
<b>Liczba osób</b>	946	946	946	946
<b>Średnia</b>	75,0455	91,1987	41,8837	47,3541
<b>Mediana</b>	76,0000	91,0000	42,0000	47,0000
<b>Dominanta</b>	77,00	90,00	42,00	47,00
<b>Odchylenie standardowe</b>	8,08664	7,32342	5,41263	5,42543
<b>Skośność</b>	-0,285	0,451	0,173	0,432
<b>Kurtoza</b>	-0,064	0,791	0,337	1,570
<b>Minimum</b>	48,00	71,00	24,00	22,00
<b>Maksimum</b>	93,00	117,00	60,00	69,00

Źródło: opracowanie własne.

Jak wskazują wyniki badań, najwyższe notowania wśród badanych uzyskał wskaźnik umiejętności analitycznych. Ciekawość poznawcza cechowała  $\frac{3}{4}$  przyszłych nauczycieli edukacji elementarnej. Blisko połowa badanych prezentowała postawy i zachowania krytyczne oraz refleksyjne wobec siebie i innych osób. Najniższy wskaźnik uzyskała niezależność w myśleniu i działaniu. Należy przy tym zauważyć, że wystąpiło duże rozproszenie wyników, co

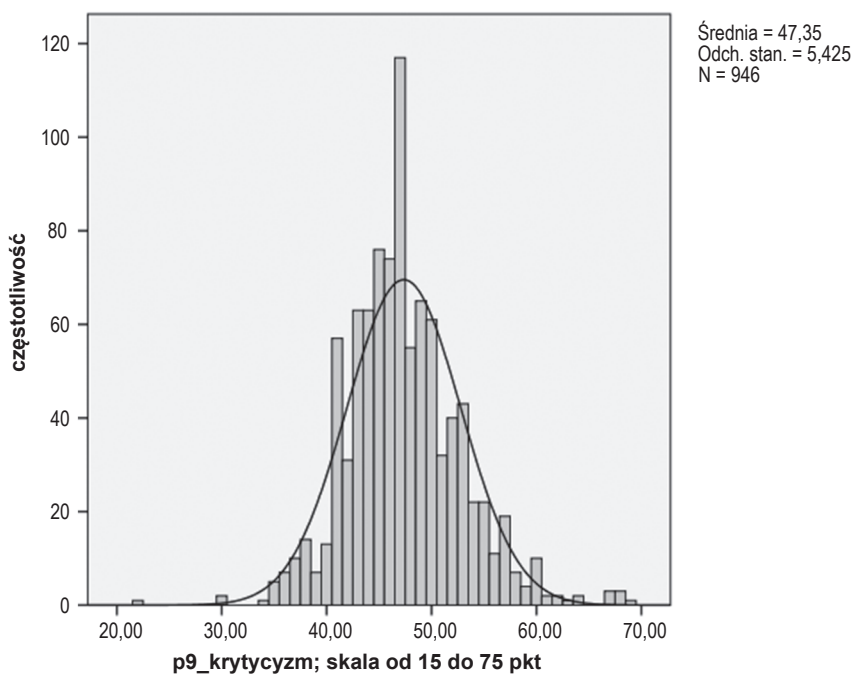
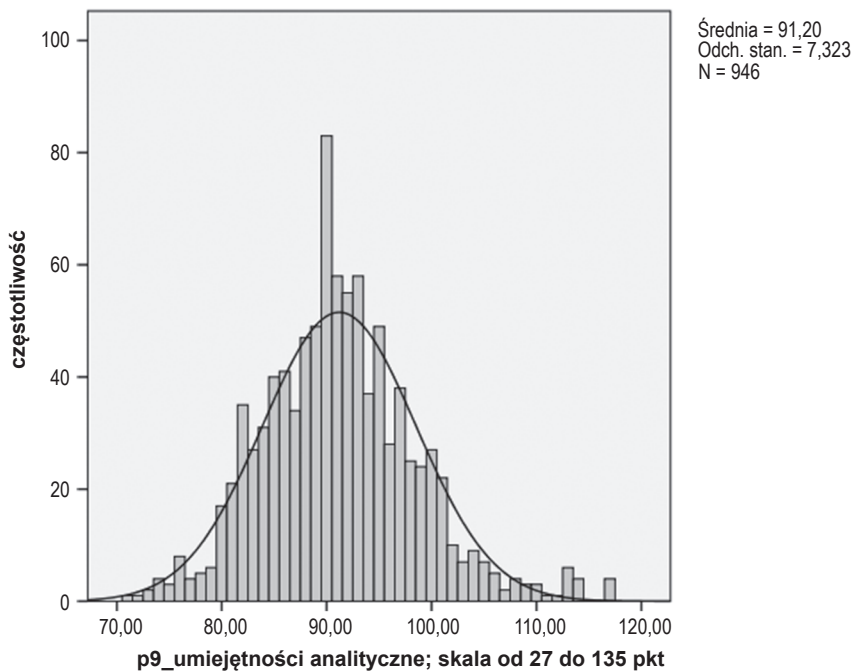
świadczy o znacznym zróżnicowaniu w obrębie badanych grup. Interesujące jest porównanie opinii studentów wczesnej edukacji na temat prezentowanych postaw badawczych z oceną kompetencji krytycznych ujawnianych przez czynnych zawodowo nauczycieli, którą zamieszczono w książce *Kompetencje kreatywne nauczyciela wczesnej edukacji dziecka* przygotowanej pod redakcją Adamek i Bałachowicz w 2013 roku. Okazuje się, że 20,54% spośród 419 badanych nauczycieli w świetle własnych przekonań przejawia myślenie krytyczne podczas zajęć. Nauczyciele „deklaratywnie afirmują krytycyzm, natomiast w realnych działaniach obawiają się go i nie łączą z konstruktywnym działaniem” (Czaja-Chudyba, 2013c, s. 145). Odmienną postawę prezentują kandydaci na nauczycieli. Aż 47,35% badanych studentów uważa, że posiada umiejętność krytycznego oglądu rzeczywistości i deklaruje otwartość na krytykę ze strony uczniów.

Szczegółowe rozkłady odpowiedzi w odniesieniu do każdej z przyjętych czterech kategorii postaw badawczych studentów wczesnej edukacji przedstawiono w postaci wykresów. Chcąc ustalić, jak wartości pomiarów rozkładają się wokół jednej centralnej wartości, porównano rozkład empiryczny zmiennej losowej z rozkładem normalnym, którego obrazem graficznym jest krzywa Gaussa. Kształt rozkładu wyznaczają dwa parametry zmiennej losowej: średnia i odchylenie standardowe. Ustalenie powierzchni pod krzywą pozwoliło na określenie proporcji przypadków, znajdujących się w przyjętym przedziale ufności. A to z kolei wpłynęło na wybór określonego miernika statystycznego. Wartości pomiarów w badanych grupach tworzyły rozkłady zbliżone do normalnego, gdyż 95% badanej grupy mieściło się w obszarze rozciągającym się między średnią a określonym punktem na odległość dwóch odchyżeń standardowych ( $2\delta$ ) powyżej i poniżej średniej. Maksymalne dopuszczalne prawdopodobieństwo popełnienia błędu, jakie badacz był skłonny zaakceptować, określono na poziomie istotności  $\alpha = 0,05$ .



**Wykres 7.2.** Wartości wskaźników zdolności krytycznego myślenia dla badanej grupy studentów

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 7.2 (cd.)

**Ciekawość poznawcza** to pierwszy z rozpatrywanych komponentów postawy badawczej, którą poddali samoocenie studenci wczesnej edukacji. Stanowi ona jeden z głównych czynników kreujących świadomość jednostki, gdyż wymaga aktywności kognitywnej i eksploracyjnej. Zaangażowanie zasobów poznawczych służy przede wszystkim zaspokojeniu indywidualnych potrzeb, ale również jest reakcją na zmianę bądź gotowością do podjęcia nowych wyzwań. W przeprowadzonych badaniach ponad 70% studentów postrzega siebie jako osobę, która prezentuje aktywną postawę wobec pojawiających się problemów, często samodzielnie poszukuje rozwiązań (80,8%) i ma dużo ciekawości intelektualnej (65,3%). Aż 81% respondentów przyznaje, że lubi rozwiązywać zagadki, uczestniczyć w quizach i grach umysłowych. Zdecydowanie mniej liczna grupa (39,4%) oddaje się rozmyśleniom o sprawach teoretycznych i naukowych. Jak wynika z analizy udzielonych odpowiedzi, preferencje w sposobie poznawania świata przez studentów wczesnej edukacji przekładają się na deklaracje dotyczące organizacji warunków dla nauczania – uczenia się. 81,6% badanych uważa, że nauka powinna opierać się głównie na uczniowskich doświadczeniach, eksperymentowaniu i prowadzeniu samodzielnych badań, dlatego będą mobilizować uczniów do dociekliwości poznawczej, co deklaruje 70,6% badanych. Zwracają przy tym uwagę, by uczniowie jasno, precyzyjnie wypowiadali się w różnych kwestiach (76,5%), gdyż sami też cenią sobie logikę i porządek wypowiedzi (66,6%).

Ciekawość poznawcza przybiera różne formy – od obserwowania obiektów, poszukiwania wrażeń i emocji po pozyskiwanie informacji, na drodze aktywności własnej oraz w toku społecznej wymiany. Kluczowe dla uruchomienia myślenia i działania są pytania, ponieważ wyrażają sformułowaną słownie intelektualną potrzebę poznania. Rolę pytań uczniowskich w rozwoju ciekawości kognitywnej dostrzega ponad 90% badanych. Studenci wczesnej edukacji uważają, że uczniowie powinni zadawać pytania, a jedynie 13,7% stwierdziło, że pytania zadawane przez innych przeszkadzają im. Nauczyciel, zdaniem badanych, powinien wykazywać otwartość w poznawaniu uczniowskiej perspektywy postrzegania rzeczywistości, pytając o zmiany we współczesnym świecie. Tak twierdzi blisko 85% respondentów, zaś 81,1% deklaruje, że organizując proces edukacyjny, będzie tworzyć sytuacje prowokujące do pytań. To przyzwolenie na uczniowskie pytania wynika być może stąd, że jak przyznaje 71,6% studentów, sami również często i chętnie zadają innym pytania.

Kolejnym wskaźnikiem pozwalającym określić poziom kompetencji krytycznych są **umiejętności analityczne**. Mają one charakter badawczy i służą wyodrębnieniu, nazwaniu problemu, wskazaniu możliwych sposobów rozwiązania oraz dokonaniu wyboru optymalnej w danej sytuacji procedury działania

prowadzącej do uzyskania zadowalającego efektu. Jak wynika z badań, zdecydowana większość studentów (80,7%) deklaruje, że potrafi skupić się na istotnych zagadnieniach i wyłonić ważne kwestie, do których należy się odnieść. 84,5% respondentów zawsze rozpatruje wady i zalety wszelkich nowych pomysłów i idei, a 81,1% chętnie rozmawia z innymi osobami na temat interesujących problemów. Zdaniem ponad połowy badanych nie ma jednej obiektywnej prawdy, dlatego podczas zajęć zwracają uwagę na relatywizm wiedzy. Trzeba, jak zauważa 77,2% studentów, szukać wielu różnych prawd, co oczywiście wiąże się z poczuciem niepewności poznawczej. 69,1% badanych postrzega taką sytuację jako niekomfortową intelektualnie. Studenci często zastanawiają się nad użytecznością wiedzy zawartej w podręczniku, a 47,5% z nich zawsze, gdy czyta książkę, analizuje sposób myślenia autora.

Jak wynika z deklaracji, takiej postawy aktywnej względem informacji studenci oczekują również od uczniów. Ponad 87% badanych uważa, że uczniowie powinni aktywnie tworzyć własną wiedzę, a rolą nauczyciela jest przeciwdziałanie mechanicznemu kopiowaniu wiedzy przez uczniów. Jednocześnie aż ¼ wskazuje, że nauczyciel podczas zajęć nie ma czasu zastanawiać się nad wieloznacznymi odpowiedziami uczniów. Kolejną ciekawą kwestią jest partycypacyjny udział uczniów w procesie nauczania–uczenia się. Znaczna grupa przyszłych nauczycieli edukacji elementarnej (70,4%) deklaruje chęć dopuszczania dzieci do współdecydowania o realizowanych tematach i stosowanych metodach pracy podczas zajęć. Niepokoić może fakt, że  $\frac{1}{5}$  badanych nie jest gotowa na przyjęcie uczniowskiej perspektywy myślenia głosząc pogląd, że to nauczyciel powinien mieć zawsze rację.

Zdolności analityczne implikują **niezależność** w ocenie sytuacji, podejmowaniu decyzji czy szukaniu efektywnych i skutecznych rozwiązań. Jest to niezwykle istotna cecha osobowa pozwalająca kształtować swoją niepowtarzalną indywidualność, jak również umożliwiającą przyjmowanie postawy zewnętrznej wobec zbiorowości. Jednym z zachowań świadczących o niezależności jest umiejętność wyrażania własnego zdania. Jak pokazały badania, znaczna liczba studentów wczesnej edukacji (76,6%) uważa, że uczniowie powinni mieć swoje zdanie w każdej sprawie, ale równocześnie blisko ¼ badanych boi się artykułować głośno swoje myśli, żeby się nie skompromitować, by kogoś nie urazić, czy też nie stracić przyjaciół. Można się zastanowić, czy nie dając sobie przyzwolenia na otwarty przekaz, przyszli nauczyciele klas młodszych są gotowi na wysłuchanie odmiennych poglądów prezentowanych przez uczniów. Inną ważną kwestią jest odwaga bronięcia własnych uczuć i przekonań, nieuleganie naciskom społecznym ogółu, stawianie w opozycji do poglądów innych ludzi. 42,6% badanych jest zdania, że podczas zajęć nauczyciel



powinien przeciwdziałać konformizmowi, eliminować sytuacje, w których pojedynczy uczniowie są przymuszani do przyjmowania cudzych poglądów, wartości, zasad postępowania.

Niezależność to również sposób odnoszenia się do uznanych autorytetów. Blisko 40% badanych uważa, że należy wierzyć autorytetom, gdyż mają one inspirujący i konstruktywny wpływ na postawy, zachowanie osób, u których cieszą się uznaniem. Ponad 30% jest zdania, że wiedza uznanych autorytetów jest niepodważalna, ale jednocześnie 33,3% daje prawo nauczycielom do kwestionowania uznanych autorytetów. By zrozumieć złożoność poglądów autorytetu, należy spróbować je zakwestionować. Bezkrytyczność, afirmacja wobec autorytetu grozi uległością, submisyjnością zachowań, utratą własnej tożsamości.

To właśnie **krytycyzm** jest kolejnym i zarazem ostatnim z analizowanych wymiarów postawy badawczej. Człowiek myślący krytycznie stara się dociekać racji wszelkich przekonań. Poszukuje informacji w różnych, często niezależnych materiałach źródłowych, zestawiając odmienne perspektywy postrzegania i rozumienia. Jest zdolny do rozsądnej, pozbawionej czynnika afektywnego oceny faktów, sytuacji, zdarzeń. A co sądzą o własnym krytycyzmie i kompetencjach krytycznych nauczyciela studenci wczesnej edukacji? Zdecydowana większość badanych (90%) jest zdania, że nauczyciel powinien korzystać z wielu odmiennych źródeł informacji, a 40% zgadza się, by nauczyciel kwestionował uznane stwierdzenia. Co ciekawe, podważać wiedzę podręcznikową powinni również uczniowie. Tak twierdzi 31,8% respondentów. Jednak trzeba pamiętać, że to są deklaracje, a w praktyce tylko 27,3% badanych studentów przyznało się do analizy i oceny treści zawartych w podręcznikach z punktu widzenia określonych wartości.

Konstruktywna krytyka wobec siebie i innych ludzi w kontekście prezentowanych postaw i zachowań może być doskonałą informacją zwrotną niezbędną przy dokonywaniu wyborów i wprowadzaniu korekt. Nie zawsze jednak jesteśmy gotowi na odbieranie czy wyrażanie krytycznych uwag, które bardzo często traktujemy personalnie zamiast odnieść się do problemu. Blisko połowa przyszłych nauczycieli przyznaje, że krytyka ze strony zwierzchnika jest uprawniona, ale jednocześnie 43,1% badanych boi się, że usłyszy ostre słowa krytyki od innych. Gdy studenci mają ocenić swój poziom krytycyzmu wobec innych, to okazuje się, że tylko ¼ badanych postrzega siebie jako osobę krytycznie nastawioną zarówno wobec innych, jak i względem siebie. Tyle samo deklaruje, że woli nie zadawać pytań i nie krytykować innych, bo się nie zna na omawianych zagadnieniach. A jak ta sytuacja przedstawia się w relacji nauczyciel – uczeń i odwrotnie? Aż 73,9% przyszłych nauczycieli

edukacji elementarnej uważa, że uczniowie powinni wskazywać błędy nauczyciela. Natomiast 16,4% twierdzi, że w sytuacji gdy nauczyciel się pomyli, dzieci nie powinny tego zauważać. Za ledwie 12,8% jest zdania, że uczniowie mają prawo wątpić w wiedzę przekazywaną przez nauczyciela. Co innego media – tu poziom nieufności uczniów powinien być zdecydowanie wyższy – tak sądzi 53,1% badanych. Ponad połowa respondentów przyznaje, że krytyka ze strony uczniów jest uprawniona, a tym samym daje przyzwolenie na polemikę z wykorzystaniem argumentów, różnorodnych kontekstów i refleksyjnego myślenia.

W dalszej części badań określono poziom korelacji pomiędzy przyjętymi wymiarami postawy badawczej, posługując się współczynnikiem korelacji Pearsona. Zestawienie uzyskanych wyników umieszczono w tabeli 7.4.

**Tabela 7.4.** Współczynniki korelacji rPearsona pomiędzy wymiarami predyspozycji krytycznych badanych studentów

Wymiary postawy badawczej	ciekawość poznawcza	umiejętności analityczne	niezależność	krytycyzm
<b>ciekawość poznawcza skala od 19 do 95pkt</b>	1	0,552**	0,451**	0,334**
<b>umiejętności analityczne skala od 27 do 135pkt</b>	0,552**	1	0,388**	0,479**
<b>niezależność skala od 13 do 65 pkt</b>	0,451**	0,388**	1	0,396**
<b>krytycyzm skala od 15 do 75 pkt</b>	0,334**	0,479**	0,396**	1
* Korelacja istotna na poziomie 0.05 (dwustronnie). ** Korelacja istotna na poziomie 0.01 (dwustronnie).				

Źródło: opracowanie własne.

W badanej grupie istotne na poziomie 0,01 okazały się korelacje pomiędzy ciekawością poznawczą a umiejętnościami analitycznymi (0,552\*\*) i niezależnością (0,451\*\*). Pozytywna korelacja wystąpiła również między krytycyzmem a umiejętnościami analitycznymi (0,479\*\*). Pozostałe zależności wykazały mniejszy poziom nasycenia, ale również możemy je uznać za istotne statystycznie. Oznacza to, że przyjęte na użytek prowadzonych badań wymiary postawy badawczej z mniejszym lub większym nasileniem, ale wzajemnie oddziałują na siebie, tworząc określony profil orientacji konstruktywnie krytycznej.

Kolejnym etapem postępowania badawczego było ustalenie, w jakim stopniu czynniki personalno-społeczne, takie jak miejsce zamieszkania, długość kształcenia, typ studiów determinują postawę badawczą studentów wczesnej edukacji. Stosując test porównań wielokrotnych Scheffe, zidentyfikowano związki pomiędzy miejscem zamieszkania badanych a wartościami dla przyjętych wymiarów postawy badawczej. Ze względu na nierówną liczebność grup została użyta średnia harmoniczna liczebności grup. Wyniki przeprowadzonych analiz pozwalają stwierdzić, że najbardziej różnicuje badaną grupę wskaźnik niezależności i krytycyzmu. Wymienione cechy dominują u studentów pochodzących z miast od 200 do 500 tys. mieszkańców, natomiast najniższy odsetek osób wykazujących się tymi wskaźnikami zaznaczył się wśród badanych zamieszkujących miejscowości do 10 tys. mieszkańców. Poziom zróżnicowania pozostałych wskaźników postawy twórczej ze względu na miejsce zamieszkania badanych jest nieistotny statystycznie. Zauważono jedynie znaczne rozproszenie wyników wokół średniej, co świadczy o zróżnicowaniu wartości średniej wśród wszystkich analizowanych przypadków.

Za pomocą jednoczynnikowej analizy wariancji One-Way ANOVA wykazano związek pomiędzy rodzajem studiów/długością kształcenia badanych a przyjętymi wymiarami postawy badawczej. Porównano średnie uzyskane przez badane grupy dla poszczególnych wskaźników przy założeniu jednorodności wariancji i rozkładach wyników zbliżonych do normalnego. Okazało się, że różnice pomiędzy wynikami uzyskanymi przez studentów kończących studia licencjackie a studentami studiów magisterskich są niewielkie. Możemy wnioskować, że studenci studiów licencjackich wykazują się większym krytycyzmem od swoich starszych kolegów, ale jednocześnie mają mniejszą ciekawość poznawczą. Umiejętności analityczne i niezależność są na tym samym poziomie w obu badanych grupach.

Podobną procedurę zastosowano przy ustaleniu zależności pomiędzy typem studiów a wartościami dla przyjętych wskaźników postawy badawczej. Analiza wariancji pokazała, że różnice między badanymi grupami są niewielkie. Możemy jedynie zauważyć, że nieco większą ciekawość poznawczą prezentują studenci studiów stacjonarnych w porównaniu do grupy niestacjonarnej. W odniesieniu do umiejętności analitycznych, krytycyzmu i niezależności różnica ta sięga zaledwie 1% również na korzyść studentów studiów stacjonarnych.

Na podstawie przyjętych założeń można było spodziewać się istotnych zależności pomiędzy czynnikami personalno-społecznymi a poszczególnymi wymiarami postawy badawczej, które podlegały samoocenie przez osoby badane. Jednak uzyskane dane empiryczne nie potwierdziły tej tezy. Należy

z pełną odpowiedzialnością uznać, że miejsce zamieszkania, długość kształcenia, typ studiów nie stanowią istotnego czynnika różnicującego postawy studentów wczesnej edukacji wobec orientacji konstruktywnie krytycznej.

Na koniec sprawdzono, jaka jest korelacja pomiędzy twórczą osobowością studentów wczesnej edukacji a prezentowanymi przez nich predyspozycjami do myślenia krytycznego. W tym celu zestawiono wyróżnione wskaźniki zachowań twórczych i kompetencji krytycznych, a następnie zidentyfikowano istniejące między nimi związki. Dane zamieszczono w tabeli 7.5.

**Tabela 7.5.** Współczynniki korelacji rPearsona pomiędzy wymiarami twórczej osobowości studentów wczesnej edukacji a prezentowaną przez nich orientacją konstruktywnie krytyczną

Kategorie	otwartość	niezależność	wytrwałość	elastyczność	wyobraźnia	oryginalność
Ciekawość poznawcza	0,392**	0,300**	0,273**	0,273**	0,293**	0,397**
Umiejętności analityczne	0,335**	0,167**	0,321**	0,321**	0,263**	0,374**
Niezależność	0,315**	0,204**	0,367**	0,367**	0,081*	0,390**
Krytycyzm	0,294**	0,183**	0,290**	0,290**	0,140**	0,324**
* Korelacja istotna na poziomie 0.05 (dwustronnie). ** Korelacja istotna na poziomie 0.01 (dwustronnie).						

Źródło: opracowanie własne.

W badanej grupie istotne na poziomie 0.01 okazały się korelacje pomiędzy ciekawością poznawczą a otwartością (,392\*\*) i oryginalnością (,397\*\*). Umiejętności analityczne łączyły się z oryginalnością (,374\*\*). Niezależność dodatkowo korelowała z wytrwałością (,367\*\*), elastycznością (,367\*\*) i oryginalnością (,390\*\*). Natomiast krytycyzm najsilniej korelował z oryginalnością (,324\*\*). Na tej podstawie można wnioskować, że predyspozycje do myślenia krytycznego prezentowane przez badanych studentów stanowią istotny czynnik stymulujący ich zachowania twórcze.

## Podsumowanie

Konkludując, należy stwierdzić, że uruchomienie mechanizmów twórczego i krytycznego myślenia jest możliwe jedynie dzięki osobistemu wysiłkowi bu-

dowania rozumienia własnej osoby jako integralnej, samoaktualizującej się całości a jednocześnie jednostki autonomicznej względem świata zewnętrznego, która prezentuje otwarty umysł i wolę działania w postrzeganiu, przetwarzaniu i zmienianiu codzienności edukacyjnej.

Badanie potencjalności kreatywnej przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji, uwzględniające analizę uwarunkowań osobowościowych w wymiarze twórczym oraz predyspozycji konstytuujących orientację konstruktywnie krytyczną pokazało, że młodzi ludzie przygotowujący się do pracy z dziećmi przejawiają znaczną gotowość do aktywizowania zachowań heurystycznych i nonkonformistycznych. Cechuje ich przede wszystkim aktywność poznawcza, zdolność dostrzegania problemów, umiejętności analityczne oraz oryginalność, wynikająca z niechęci do naśladowania dotychczasowych wzorców. Wykazują przy tym wyobraźnię i myślenie projekcyjne, a równocześnie potrafią realistycznie odnieść się do rzeczywistości. Nie zawsze jednak mają odwagę manifestować otwarcie swoją niezależność w wyrażaniu opinii, obawiając się kompromitacji czy też izolacji ze strony społeczności, w której funkcjonują. Lęk przed krytyką innych osób skutkuje zachowawczością i powściągliwością w formułowaniu krytycznych uwag i opinii. Również, jak przyznają badani, wytrwałość nie jest ich mocną stroną. Szybko zniechęcają się w obliczu porażek i nie podejmują ponownie trudu doprowadzenia zadań do końca. Wynika to z ograniczonej giętkości poznawczej oraz chęci dopasowania się do nowych okoliczności bądź wymagań otoczenia.

Rozkład wyborów i preferencji w zakresie zachowań twórczych i konstruktywnego krytycyzmu przekłada się na deklaracje dotyczące organizacji warunków nauczania – uczenia się uczniów klas młodszych. Zdaniem studentów wczesnej edukacji nauka powinna opierać się głównie na uczniowskich doświadczeniach, eksperymentowaniu i prowadzeniu samodzielnych badań. Rolą nauczyciela jest zachęcanie do zadawania pytań, dociekliwości i odpowiedzialności poznawczej, która pozwoli uczniom aktywnie tworzyć własną wiedzę. Należy dać uczniom prawo i możliwość wyrażania własnego zdania, a także wchodzenia w mądrą polemikę z autorytetami, w tym również z nauczycielem. I choć zdecydowana większość badanych jest przeciwna tradycyjnym metodom kształcenia, to jednak wielu z nich przyznaje, że nie jest w pełni gotowa na wdrożenie modelu opartego na partycypacyjnym udziale uczniów w procesie uczenia.

*Józefa Bałachowicz*

Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie

*Barbara Kurowska*

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

*Agnieszka Olechowska*

Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie

## Rozdział 8.

# Obraz idealnego ucznia – oczekiwania przyszłych nauczycieli

### Wprowadzenie

Uczeń jest człowiekiem *dorastającym do dorosłości* w sytuacji wychowawczej i jako taki może być postrzegany jako człowiek znajdujący się „w procesie osobowego dojrzewania i odnajdywania swojego miejsca w świecie kultury ludzi dorosłych oraz wobec doświadczenia metafizyki swego istnienia” (Ablewicz, 2002, s. 89).

W procesie dorastania do dorosłości życie dziecka toczy się wewnątrz i w relacjach pomiędzy kilkoma systemami społecznymi, na co zwraca uwagę między innymi Urie Bronfenbrenner (1997, za: Bałachowicz, 2009, s. 139), twierdząc, że „istotną cechą każdego kontekstu jest dynamiczność i podmiotowość oraz jakość występujących związków i interakcji”. Podobnie zauważa William A. Corsaro (2005, s. 26), mówiąc, iż świat dziecka i człowieka dorosłego jest zawsze dzielony z innymi i można go przedstawić za pomocą metafory sieci (*spiker web*). Dziecko nie rozwija się jako samotna, oddzielona od innych jednostka, ale jako aktor społeczny, który włącza się w szereg działań osadzonych w społeczno-kulturowych kręgach, negocjuje, podziela i kreuje nowe znaczenia z dorosłymi i rówieśnikami. Środowisko szkoły jest jednym z tych wielorako złożonych społeczno-kulturowych kręgów *dorastania człowieka do dorosłości*. W nim dochodzi do wyjątkowego spotkania, opartego na intelektualnej, emocjonalnej i duchowej więzi, do spotkania z drugim człowiekiem, Innym, znaczącym dla kreowania kultury i kreowania siebie. W szkole dzieci działają jednocześnie w dwóch światach splecionych ze sobą – w świecie

dorośli i rówieśników, w których dokonują wyborów, starają się zrozumieć, przyswoić i konstruować znaczenia, normy i wartości społeczne. W tym procesie zawsze szczególną rolę pełnił nauczyciel. Zbyszko Melosik i Tomasz Szkułdarek (1998, s. 24) nazwali go wręcz Wszechmocnym Kreatorem Rzeczywistości, od którego tożsamości i działań w zasadniczej mierze zależy codzienna praktyka edukacyjna. Zdaniem Anthony'ego Giddensa (2003, s. 132) fundamentalną moc kreacyjną dla tego, co się dzieje w klasie i jak ludzie tworzą siebie, ma praktyka interakcji. Należy podkreślić, że doświadczenie ucznia wynoszone z interakcji edukacyjnej jest podstawowym medium kultury do jego własnej aktywności i w efekcie kształtowania się jego indywidualności. W znacznej mierze zasób tych doświadczeń, wzorców, norm i wartości zależy od poglądów nauczyciela (Bałachowicz, 2009). Przyjmowany przez nauczyciela wizerunek dziecka i ucznia jest modelem, jest „lustrem”, w którym odbijają się konkretne zachowania dzieci. Cechy uznawane przez nauczyciela za właściwe stanowią ramę dopuszczalnych modalności rozwoju młodego człowieka w szkole oraz jego przyszłych działań w świecie. Już we *Wstępie* do książki zaznaczyłyśmy, że konceptualizacja roli dziecka – człowieka w toku rozwoju – ma zasadnicze znaczenie dla określenia przez nauczyciela reguł interakcji i działania w środowisku edukacyjnym oraz planowania zajęć i ich realizacji.

„Najogólniej można powiedzieć, że obraz dziecka tworzony przez nauczyciela:

- jest podstawą interpretacji możliwości dziecka i gotowości do uczenia się;
- jest podstawą przypisywania dziecku określonych ról w pracy na zajęciach, jak gdyby te role były rzeczywiste i obiektywne;
- służy nauczycielowi do interpretacji obserwowanych działań konkretnego dziecka, ich nazywania i ewaluacji zgodnie z przyjętym wcześniej wzorcem;
- jest podstawą przekazywania dziecku wskazówek co do jego możliwości i udziału w pracy w grupie/klasie;
- jest podstawą «dostosowywania» szkolnych zadań do wyobrażanych sobie «możliwości dzieci»;
- jest podstawą oceny osiągnięć szkolnych uczniów;
- jest podstawą interakcji edukacyjnych, rozmów prowadzonych z dziećmi;
- jest podstawą stosownego stylu działań edukacyjnych w klasie szkolnej” (Bałachowicz, Witkowska-Tomaszewska, 2015, s. 191).

Poglądy na funkcję zawodową nauczyciela ulegały i nadal ulegają przemianom. Od postrzegania nauczyciela jako jedyne wzoru wszelkich cnót realizującego transmisyjny przekaz wiedzy do transformatywnego, refleksyjnego praktyka konstruującego edukacyjne środowisko kształcenia i wychowania, stwarzającego, jak to podkreśla Carl Rogers (2002, s. 129), odpowiedni „klimat

pedagogiczny” wspomagający uczenie się. Współcześnie edukacja jest częściej rozumiana jako wielowymiarowa, złożona oraz transakcyjna, społeczno-kulturowa praktyka, posadowiona na teoriach poznawczych i społeczno-konstruktywistycznych (von Glasersfeld, 2009). Wobec tego przestrzeń szkoły powinna stawać się płaszczyzną dialogu, współdziałania i polemiki indywidualnych myśli, konstrukcji i rekonstrukcji wiedzy, umiejętności i społecznych kompetencji wszystkich jej uczestników. Ale jakość i cechy tej przestrzeni oraz mających w niej miejsce interakcji zależą nie tylko od tego, *jak już jest*, czyli od tego, jakie czynniki zewnętrzne i wewnętrzne tu i teraz oddziałują na wszystkie podmioty, *jacy są* dani uczniowie. Zależą przede wszystkim od tego, jaką wizję swojego działania, rozumienie uczniów i sposobów ich uczenia się wnoszą do swojej praktyki nauczyciele (Darling-Hammond, Bransford, 2005).

W związku z tym zależy nam na podjęciu próby odkrycia, *jak być może*, jakie *wyobrażenia* na temat swoich przyszłych uczniów mają przygotowujący się do podjęcia roli nauczyciela studenci wczesnej edukacji. Swoją uwagę skupimy nie tyle na opisie zastanych cech uczniów, co na próbie zidentyfikowania studenckich przedzałożeń i skonstruowania obrazu idealnego ucznia w oczach przyszłych nauczycieli. Sposób, w jaki dzisiejszy student pedagogiki wyobraża sobie idealnego ucznia, może stać się w przyszłości, kiedy będzie już nauczycielem, czynnikiem umożliwiającym lub uniemożliwiającym rozumienie pedagogicznego działania „jako procesu, w którym człowiek uczestniczy w stawaniu się drugiego” (Kwiatkowska, 2008, s. 42), zbudowanie własnego, nauczycielskiego autorytetu (Dudzikowa, 2007, s. 174) czy osiągnięcie satysfakcji i poczucia odpowiedzialności za swoją pracę (Dindorf, 1995).

Sposób, w jaki nauczyciel wyobraża sobie ucznia, determinuje przyjmowaną wobec niego postawę, co może – dosłownie – spowodować przemianę życia ucznia. Umiejętność stworzenia przez nauczyciela odpowiedniego „pedagogicznego klimatu” sprawia, że uczniowie stają się „godni zaufania, kreatywni, umotywowani, silni i konstruktywni”, a wręcz „zdolni do osiągania rzeczy niewyobrażalnych” (Rogers, 2002, s. 213). Podobnie istotne znaczenie dla *stawania się* uczniów mają nauczycielskie wyobrażenia o nich.

Kształtowanie się wyobrażeń (przedzałożeń) przyszłych nauczycieli w odniesieniu do ich przyszłych, idealnych uczniów, przebiega pod wpływem czynników i procesów uwikłanych w społecznie i kulturowo określoną sytuację (Mikiewicz, 2008). Opis idealnego ucznia, podobnie jak opis świata, jest uwarunkowany przyjętym (świadomie lub nie) paradygmatem i teorią opisującą ten świat w określony sposób. Oznacza to, że obraz idealnego ucznia w oczach przyszłego nauczyciela jest uwarunkowany nie tylko tym, **co** przyszły nauczyciel chciałby w swoim idealnym uczniu dostrzec, lecz także tym, **w jaki sposób**,



używając jakiego „reflektora teorii” (Popper, 1992), na niego patrzy. Sposób ten jest pragmatycznie uwarunkowany charakterem i rodzajem działań, w jakie nauczyciel planuje włączyć swojego ucznia. Czy chce mu zaproponować rolę odbiorcy transmitowanej wiedzy, czy może kreatora własnej edukacyjnej tożsamości?

Dorota Klus-Stańska (2009, s. 39) zwraca uwagę na inny jeszcze aspekt sposobu postrzegania przez nauczycieli własnych oddziaływań, a mianowicie na ich uwikłanie w polityczność i stosunek do wywiedzionych od Michaela Foucaulta kategorii wiedzy-władzy, mechanizmów normalizacyjnych. Autorka pisze:

„W odniesieniu do dzieci w relacjach pedagogicznych ten sposób władzy nad wiedzą i normą może przejawiać się na różne sposoby. Przede wszystkim ci, do których należy władza tworzą wiedzę o tym, jaki jest obraz «normalnego» dziecka, określają, czym jest «normalne» wychowanie i kształcenie, «normalny» status dziecka w społeczeństwie, «normalna» lekcja itd. Definiują poza tym «normalny» świat, o którym dziecko się uczy – wyznaczają zatem granice jego interpretacji i udziału dziecka w zmianie czy rekonstrukcji tego rozumienia. Im bardziej wyraziste są granice owych norm, im bardziej klimat edukacji przesycony jest pomiarem, kontrolą i porównywaniem rozwoju uczniów z arbitralnie przyjętym standardem, tym opresywność normalizacji jest silniejsza i tym więcej osób zostaje wykluczonych poza nawias normy lub ulokowanych w jej granicznych rejestrach” (tamże, s. 40).

Rozważając związek między uległością nauczycieli wobec mechanizmów normalizacji a przesyceniem procesu kształcenia uczniów pomiarem, kontrolą i porównywaniem ich rozwoju z arbitralnie przyjętym standardem, można oczekiwać, że w oczach „ideologicznie uwikłanego nauczyciela” zyskiwać będą uczniowie przejawiający zachowania kopiujące i reprodukcyjne oraz konformistyczne. Przeciwnie zaś, umiejętność przetwarzania i wytwarzania informacji oraz nonkonformizmu jako cech idealnego ucznia, będzie wskazywało na nauczycieli zorientowanych na kompetencje emancypacyjno-wyzwalające, sprzyjające rozwojowi ucznia jako „autonomicznego podmiotu” (Bałachowicz, 2009, s. 137).

Kształtowanie takiej przestrzeni szkoły, w której możliwe jest spotkanie, współdziałanie i polemika indywidualnych, autonomicznych podmiotów, wymaga „nowego spojrzenia teoretycznego i nowych rozwiązań praktycznych”. Józefa Bałachowicz (tamże, s. 137) zalicza do nich między innymi interakcyjność, „aktywne współdziałanie z członkami grupy uczącej się”, możliwość

wymiany i komunikowania się, które decydują o możliwości „współkonstruowania znaczeń, refleksji, negocjacji i wzajemnego oddziaływania partnerów”. Do tego rodzaju uczestnictwa może być gotów tylko uczeń cechujący się wrażliwością i zdolnością w postrzeganiu, zapamiętywaniu, przetwarzaniu i wytwarzaniu nowych informacji – głównie za sprawą wyobraźni, intuicji oraz myślenia dywergencyjnego, niezależny, aktywny, samodzielnie i oryginalnie działający.

Oczekiwania nauczyciela wobec ucznia są zależne zatem od wspomnianych już w tekście:

- sposobu rozumienia pojęcia *uczeń* i sposobu postrzegania go jako jednostki ludzkiej (zależnej *vs* niezależnej);
- sposobu rozumienia pojęcia *nauczyciel* i sposobu postrzegania swojej roli w procesie edukacyjnym;
- rozumienia znaczenia, posiadania umiejętności i gotowości (lub ich braku) do stworzenia „pedagogicznego klimatu” umożliwiającego *stawianie się* ucznia i jego *dojrzewanie do dorosłości w sytuacji wychowawczej*;
- świadomości (bądź jej braku) kierowania się określonymi paradygmatami i teoriami w sposobie opisywania świata;
- świadomości (bądź jej braku) przyszłego nauczyciela faktu jego uwikłania w mechanizmy normalizacyjne oraz siły i umiejętności (bądź ich braku) przeciwstawiania się tym mechanizmom.

### 8.1. Cechy programu badań własnych (metody, techniki i narzędzia badań)

W celu poznania cech idealnego ucznia, preferowanych przez przyszłych nauczycieli, zastosowano Kwestionariusz Twórczego Zachowania KANH S. Popka (2010) (patrz aneks). Składa się on z 60 stwierdzeń, związanych z czynnościami wykonywanymi przez człowieka, a zachodzącymi w procesie uczenia się i działania. Zadaniem badanych studentów była ocena zdań, charakteryzujących idealnego ucznia, przy użyciu następującej skali:

- 0 – stwierdzenie błędne (w wynikach prezentowane jako „brak akceptacji”);
- 1 – stwierdzenie częściowo charakteryzuje idealnego ucznia („średnia akceptacja”);
- 2 – stwierdzenie charakteryzuje idealnego ucznia („pełna akceptacja”).

Koncepcja Kwestionariusza KANH bazuje na założeniu, że na postawę twórczą składają się głównie dwie sfery: poznawcza i charakterologiczna. Pierwsza z nich wynika z dyspozycji intelektualnych oraz wiąże się z możliwościami instrumentalnymi – wrażliwością i zdolnością w postrzeganiu, zapamiętywaniu,

przetwarzaniu i wytwarzaniu nowych informacji – głównie za sprawą wyobraźni, intuicji oraz myślenia dywergencyjnego. Sfera ta została określona jako zachowania heurystyczne, natomiast zachowania im przeciwstawne, kopiujące i reprodukcyjne, wyznaczające typ konwergencyka, jako zachowania algorytmiczne.

Druga sfera – charakterologiczna – to zespół cech zapewniających aktywne realizowanie możliwości poznawczych człowieka. W jej zakresie wyróżniono zachowania konformistyczne (pasywność, stereotypowość, uległość, podporządkowanie się i in.) oraz nonkonformistyczne (niezależność, aktywność, oryginalność, samodzielność i in.).

Skale nonkonformizmu i zachowania heurystycznego zawierają w sobie te właściwości wewnętrzne, które przypisywane są ludziom twórczym. Skala konformizmu i zachowania algorytmicznego natomiast takie, które stanowią przeciwieństwo twórczej postawy (Popek, 2010, s. 23–25).

## **8.2. Preferowane cechy uczniów wskazywane przez badanych studentów**

Wyniki studenckich wyborów zachowań idealnego ucznia oraz ich rozkłady procentowe, przedstawiają prezentowane dalej tabele.

Wyniki zamieszczone w tabeli 8.1 pokazują rozkład studenckich wyborów i preferencji zachowań/cech, opisujących osobowość twórczą w sferze intelektualnej (zachowania heurystyczne). Wyraźnie cenione przez respondentów są: twórczość werbalna uczniów (82,1% – pełna akceptacja); samodzielność obserwacji (74,7%); aktywność poznawcza (72,9%); zdolność techniczna (72,6%) oraz wysoka sprawność i umiejętność konstrukcyjna (69,1%). Nieco mniej wskazań uzyskały w obszarze pełnej akceptacji: uczenie się samodzielne; samodzielność intelektualna, twórczość; uczenie się przez zrozumienie oraz uczenie się rekonstruktywne. Analizując powyższe dane, nieco upraszczając, można wnioskować, że przyszli nauczyciele postrzegają idealnego ucznia jako przejawiającego aktywność w myśleniu i działaniu, zaangażowanego w wykonywanie powierzonych mu zadań, wnoszącego swój wkład w realizowane obowiązki szkolne.

Średnią akceptację wśród przyszłych nauczycieli uzyskały natomiast uzdolnienia artystyczne (56,9%); wysoka refleksyjność (54%); myślenie dywergencyjne (53,6%); elastyczność intelektualna (52,5%) oraz pamięć logiczna (51,4%), co mogłoby wskazywać na przywiązywanie przez nich mniejszej wagi do myślenia rozbieżnego uczniów, wskazującego na różne sposoby rozwiązania danego problemu, myślenia elastycznego i plastycznego, będących wyznacznikami różnorodności i niebanalności pomysłów.

Tabela 8.1. Preferencje studenckich wyborów dla wymiaru *zachowania heurystyczne*

Lp.	Zachowania heurystyczne (sfera intelektualna)	Poziom akceptacji		
		Brak akceptacji %	Średnia akceptacja %	Pełna akceptacja %
1.	Twórczość werbalna	0,7	17,1	<b>82,1</b>
2.	Wysoka refleksyjność	9,9	<b>54,0</b>	36,0
3.	Uczenie się samodzielne	5,9	30,5	<b>63,5</b>
4.	Samodzielność intelektualna, twórczość	6,4	37,9	55,6
5.	Uczenie się przez zrozumienie	8,7	35,1	56,2
6.	Uzdolniona(y) artystycznie	18,7	<b>56,9</b>	24,4
7.	Wyobraźnia twórcza	14,5	46,3	39,2
8.	Samodzielność obserwacji	4,2	21,0	<b>74,7</b>
9.	Myslenie dywergencyjne	16,9	<b>53,6</b>	29,5
10.	Wysoka sprawność i umiejętność konstrukcyjna	6,2	24,6	<b>69,1</b>
11.	Elastyczność intelektualna	19,1	<b>52,5</b>	28,3
12.	Aktywność poznawcza	6,9	20,2	<b>72,9</b>
13.	Zdolność techniczna	4,0	23,4	<b>72,6</b>
14.	Uczenie się rekonstruktywne	9,0	28,2	62,8
15.	Pamięć logiczna	14,2	<b>51,4</b>	34,5

Źródło: opracowanie własne.

Nonkonformizm, to zespół cech charakterologicznych, które „zabezpieczają” aktywne realizowanie się potencjalnych możliwości poznawczych twórcy (Szmidt, 2013, s. 155), wspierają podejmowanie zachowań twórczych. Największą liczbę wskazań w kategorii „pełna akceptacja”, w omawianym zakresie, uzyskały cechy: aktywność, witalizm (69,5%); odpowiedzialność (68,6%); tolerancyjność (66,5%); samoorganizacja (61,1%); elastyczność adaptacyjna, (60,7%) oraz konsekwencja (60,4%). Z tych wyników wyłania się obraz idealnego ucznia – dynamicznego, elastycznego, przejawiającego inicjatywę w działaniu, konsekwentnie dążącego do celu, z równoczesnym zachowaniem tolerancji dla poglądów i działań innych osób.

Średnią akceptację u ponad połowy badanych osób uzyskały takie cechy jak: oryginalność, niezależność, spontaniczność i ekspresja, czyli cechy, których

**Tabela 8.2.** Preferencje studenckich wyborów dla wymiaru *nonkonformizm*

Lp.	Nonkonformizm (sfera charakterologiczna)	Poziom akceptacji		
		Brak akceptacji %	Średnia akceptacja %	Pełna akceptacja %
1.	Elastyczność adaptacyjna	3,5	35,8	<b>60,7</b>
2.	Lubi dominować, dominatywność	<b>38,2</b>	46,4	15,4
3.	Tolerancyjność	8,8	24,7	<b>66,5</b>
4.	Samoorganizacja	4,7	34,2	<b>61,1</b>
5.	Oryginalność	18,9	<b>53,6</b>	27,5
6.	Spontaniczność, ekspresja	18,5	<b>50,4</b>	31,1
7.	Niezależność	15,4	<b>54,7</b>	29,9
8.	Odpowiedzialność	4,4	27,0	<b>68,6</b>
9.	Otwartość	9,6	30,4	59,9
10.	Konsekwencja	10,5	29,2	<b>60,4</b>
11.	Odporność i wytrwałość	10,7	31,3	58,0
12.	Aktywność, witalizm	4,7	25,9	<b>69,5</b>
13.	Samokrytycyzm	8,0	33,2	58,8
14.	Wysokie poczucie wartości „Ja”	10,1	47,7	42,2
15.	Odwaga	7,3	33,2	59,5

Źródło: opracowanie własne.

rozwijanie wymaga niewątpliwie od nauczyciela pomysłowości i twórczego działania w realizacji procesu edukacyjnego. Kształtowanie i rozwijanie postawy kreatywnej ucznia, przy udziale jego aktywności twórczej, możliwe jest bowiem tylko w określonych warunkach, w klimacie sprzyjającym prawidłowemu rozwojowi, przy zastosowaniu właściwych zasad, metod i środków dydaktycznych (Płóciennik, 2010, s. 47).

Natomiast prawie 40% przysyłanych nauczycieli wskazało na brak akceptacji, a 46,4% na średnią akceptację dla cechy dominatywność, co może nasuwać spostrzeżenie, że z jednej strony chcą, by uczeń był twórczy i kreatywny, a jednocześnie nieco od nich zależny. Niekoniecznie powinien dążyć do samodzielności i dominować w grupie.

Zachowania algorytmiczne wyznaczane są między innymi przez takie cechy jak: spostrzegawczość kierowana, pamięć mechaniczna, wyobraźnia odtwórcza, uczenie się reproduktywne i ukierunkowane, bierność poznawcza, czy skłonność

Tabela 8.3. Preferencje studenckich wyborów dla wymiaru *zachowania algorytmiczne*

Lp.	Zachowania algorytmiczne	Poziom akceptacji		
		Brak akceptacji %	Średnia akceptacja %	Pełna akceptacja %
1.	Spostrzegawczość kierowana	10,5	<b>56,4</b>	33,1
2.	Wdrukowywanie się	54,3	27,6	18,1
3.	Uczenie się przez rozumienie	16,5	44,9	38,6
4.	Brak uzdolnień artystycznych	59,0	31,6	9,4
5.	Wyobraźnia odtwórcza	47,5	41,1	11,4
6.	Niska sprawność i umiejętność konstrukcyjna	<b>65,0</b>	27,6	7,4
7.	Sztywność intelektualna	31,2	<b>52,1</b>	16,7
8.	Myślenie konwergencyjne	5,3	48,8	45,9
9.	Uczenie się ukierunkowane	56,2	30,7	13,1
10.	Niska refleksyjność	28,8	<b>52,3</b>	18,9
11.	Bierność poznawcza	23,7	<b>59,2</b>	17,1
12.	Uczenie się reproduktywne	6,2	22,8	<b>70,9</b>
13.	Odtwórczość werbalna	61,5	26,6	11,8
14.	Pamięć mechaniczna	22,9	38,3	38,8
15.	Brak pomysłowości technicznej	41,2	41,6	17,1

Źródło: opracowanie własne.

do wdrukowywania się. Najwyżej cenionym przez przyszłych nauczycieli, spośród zestawu zachowań będących przeciwieństwem postawy twórczej w sferze poznawczej, okazało się uczenie się reproduktywne (70,9%) – polegające w dużej mierze na dokładnym opanowaniu i odtworzeniu przez ucznia treści przekazywanych przez nauczyciela. Również myślenie konwergencyjne, wyznaczające działanie według ustalonych sposobów i zasad postępowania, uzyskało dużą liczbę wskazań. Średnią akceptację ponad połowy badanych studentów – przyszłych nauczycieli – uzyskały również cechy: spostrzegawczość kierowana, sztywność intelektualna, niska refleksyjność oraz bierność poznawcza.

Konformizm rozumiany jest jako zachowanie lub postawa jednostki, które odzwierciedlają wartości uzyskane przez innych członków grupy lub regulowane są przez normy grupowe na zasadzie jednomyślności z grupą, bądź jako hipotetyczna cecha osobowości lub tendencja jednostki do podporządko-

wania się naciskom grupy bądź upodobnienia własnego zachowania, myślenia, norm postępowania do przyjętych w danej grupie (Szewczuk, 1979, s. 122). Konformizm jest zaprzeczeniem postawy twórczej – hamuje oryginalność. Towarzyszy mu zawężenie zainteresowań, uległość wobec autorytetów i sugestywność (Popek, 2010, s. 25).

**Tabela 8.4.** Preferencje studenckich wyborów dla wymiaru *konformizm*

Lp.	Konformizm	Poziom akceptacji		
		Brak akceptacji %	Średnia akceptacja %	Pełna akceptacja %
1.	Niesamodzielność	<b>67,1</b>	22,2	10,7
2.	Stereotypowość	10,5	<b>53,2</b>	36,4
3.	Zależność	31,5	<b>53,6</b>	14,9
4.	Sztywność adaptacyjna	55,3	33,7	11,0
5.	Zahamowalność	<b>66,2</b>	25,3	8,6
6.	Defensywność	36,8	<b>51,4</b>	11,8
7.	Uległość, słabość	47,8	38,7	13,5
8.	Nieodpowiedzialność	58,9	25,3	15,9
9.	Pasywność	40,0	47,8	12,3
10.	Słaba odporność i wytrwałość	<b>66,6</b>	21,1	12,3
11.	Nietolerancja	<b>61,2</b>	24,6	14,2
12.	Niskie poczucie wartości „Ja”	<b>74,5</b>	13,7	11,7
13.	Podporządkowanie	31,8	<b>53,7</b>	14,5
14.	Bojaźliwość (lękliwość)	<b>63,3</b>	25,3	11,4
15.	Brak krytycyzmu	39,4	46,9	13,6

Źródło: opracowanie własne.

Analizując otrzymane wyniki badań, można zauważyć, że przyszli nauczyciele nie cenią cech osobowościowych z wymiaru konformizm, o czym świadczą wysoki procent wskazań braku akceptacji dla wielu z nich. Respondenci wyraźnie nie aprobują między innymi niskiego poczucia wartości „Ja”, niesamodzielności uczniów, zahamowania, słabej odporności i braku wytrwałości, lękliwości oraz nietolerancji. Jednocześnie ponad połowa badanych studentów wyraziła średnią akceptację dla stereotypowości, zależności, defensywności i podporządkowania, co może wskazywać na pewne rozbieżności w obrazie

idealnego ucznia wyłaniającego się z ich deklaracji. Z jednej strony preferują cechy twórczego działania, a z drugiej oczekują zachowań odtwórczych.

Porównując uzyskane wyniki z rezultatami badań prowadzonych przez Irenę Adamek i Józefę Bałachowicz (2013, s. 163–167) z zespołem, wśród grupy nauczycieli – absolwentów pedagogiki o specjalnościach dających kwalifikacje do pracy z dziećmi na etapie edukacji elementarnej – można zauważyć pewne podobieństwa. W przypadku wyborów i preferencji cech z wymiaru zachowań heurystycznych, w obydwu badanych grupach najwyższe cenione były: twórczość werbalna, samodzielność obserwacji i aktywność poznawcza uczniów. Badani studenci natomiast wyżej oceniali uzdolnienia artystyczne i wyobraźnię twórczą, jako jedne z cech idealnego ucznia.

Wśród preferowanych cech osobowości, z zakresu nonkonformizmu, największą liczbę wskazań, w zakresie pełnej akceptacji, zarówno w jednej, jak i w drugiej grupie respondentów, zyskały aktywność i witalizm. Pozostałe wskazywane cechy, które zyskały wysoki odsetek pełnej akceptacji (m.in. elastyczność adaptacyjna, tolerancyjność, odpowiedzialność), mimo że mają różną kolejność w rankingu wskazań, są preferowane w obrazie idealnego ucznia, zarówno przez badanych nauczycieli, jak i studentów. Warto zaznaczyć natomiast, że studenci wyżej oceniali niezależność i oryginalność, jako jedne z cech preferowanych u swoich przyszłych uczniów, a nauczyciele natomiast konsekwencję. Ci ostatni także w większym stopniu niż studenci wskazywali na brak akceptacji dla dominatywności jako cechy idealnego ucznia.

Wśród zachowań algorytmicznych jako preferowaną cechę idealnego ucznia, zarówno badani nauczyciele, jak i studenci, przy pełnej akceptacji, najwyższe oceniali uczenie się reproduktywne, a na drugim miejscu myślenie konwergencyjne. Średnią akceptację ponad połowy badanych nauczycieli zyskały: sztywność intelektualna, myślenie konwergencyjne i bierność poznawcza, a ponad połowy badanych studentów: spostrzegawczość kierowana, sztywność intelektualna, niska refleksyjność oraz bierność poznawcza. Badani studenci w większym stopniu niż badani nauczyciele są w stanie zaakceptować wśród cech idealnego ucznia: spostrzegawczość kierowaną, wdrukowywanie się, uczenie się ukierunkowane, niską refleksyjność, odtwórczość werbalną oraz pamięć mechaniczną.

Oceny cech wymieniane przez badanych mogą wskazywać na postrzeganie i preferowanie idealnego ucznia jako działającego według ustalonych sposobów i zasad postępowania, wpasowującego się w oczekiwany przez nauczyciela wzorzec.

Zachowań konformistycznych, zarówno badani nauczyciele, jak i studenci nie chcieliby rozwijać u swoich wychowanków. Jedni i drudzy nie akceptują przede wszystkim niskiego poczucia wartości „Ja”, słabej odporności



i wytrwałości, zahamowania oraz niesamodzielności. Natomiast badani studenci, nieco bardziej niż nauczyciele, przejawiali akceptację (średnią i pełną) dla defensywności, uległości i słabości, pasywności oraz braku krytycyzmu.

### 8.3. Czy uczeń idealny to uczeń twórczy?

W celu dokonania bardziej pogłębionych analiz na temat cech ucznia idealnego, wskazywanych przez studentów, wyliczone zostały indeksy dodatkowe według wskazówek Popka (2010).

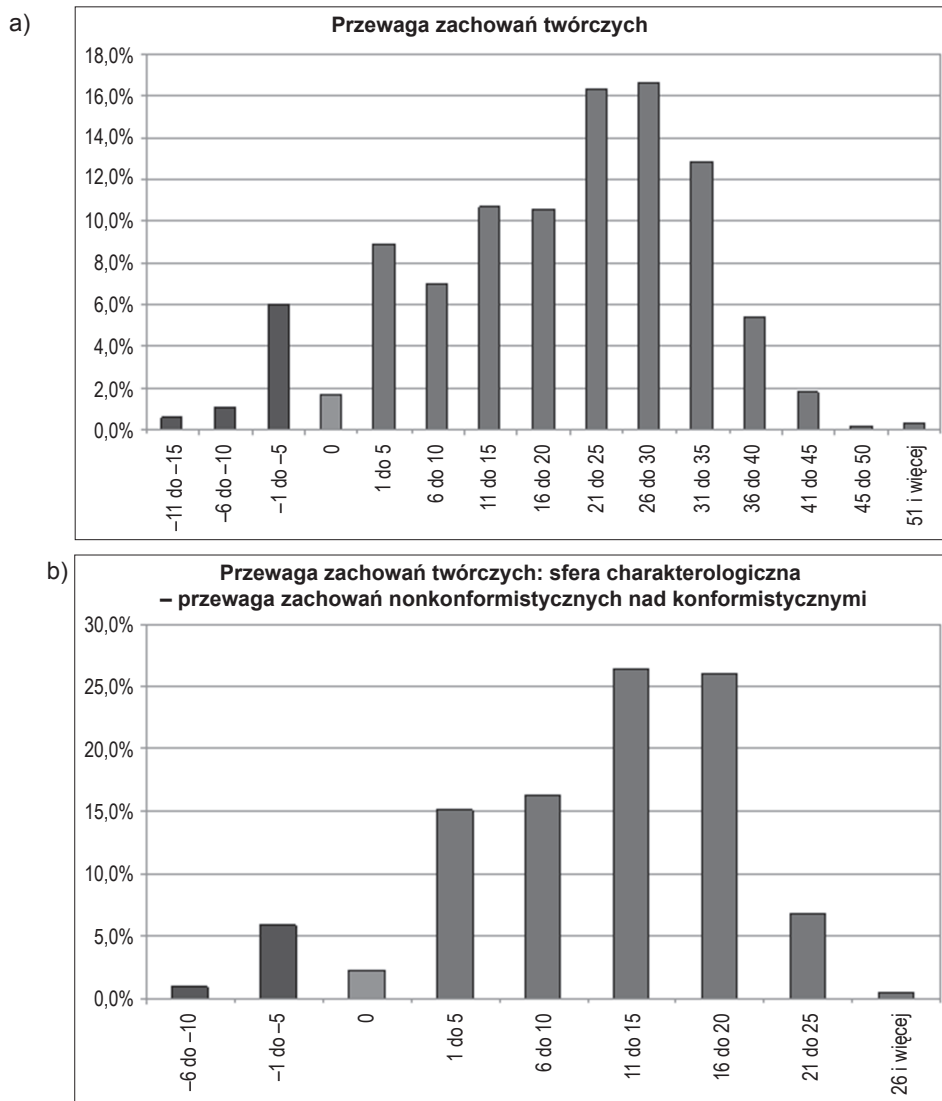
- Zachowania twórcze = Nonkonformizm + Zachowania heurystyczne;
- Zachowania odtwórcze = Konformizm + Zachowania algorytmiczne;
- Przewaga zachowań twórczych = Zachowania twórcze – Zachowania odtwórcze;
- Przewaga zachowań twórczych w sferze charakterologicznej = Nonkonformizm – Konformizm;
- Przewaga zachowań twórczych w sferze poznawczej = Zachowania heurystyczne – Zachowania algorytmiczne.

**Tabela 8.5.** Statystyki opisowe podstawowych dodatkowych wskaźników testu KANH Popka dla charakterystyki „ucznia idealnego”

Lp.	Rodzaj zachowań	Minimum	Maksimum	Średnia	Odchylenie standardowe
1.	Zachowania heurystyczne	9,00	30,00	21,5624	3,63825
2.	Zachowania algorytmiczne	0,00	27,00	13,3858	4,43557
3.	Nonkonformizm	8,00	30,00	20,9577	3,79979
4.	Konformizm	0,00	27,00	9,6184	5,49336
5.	Zachowania twórcze	18,00	60,00	42,5201	6,79808
6.	Zachowania odtwórcze	0,00	54,00	23,0042	9,37812
7.	Przewaga zachowań twórczych	-15,00	56,00	19,5159	12,50169
8.	Przewaga zach. tzw.: sfera charakterologiczna (nonkonformizm – konformizm)	-10,00	27,00	11,3393	7,21243
9.	Przewaga zach. tzw.: sfera poznawcza (zach. heurystyczne – zach. algorytmiczne)	-9,00	29,00	8,1765	5,98954

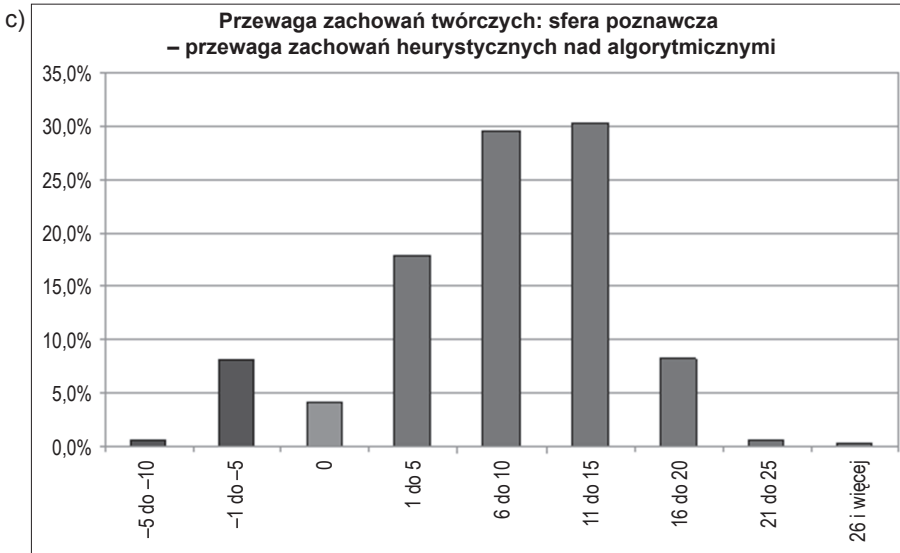
Źródło: opracowanie własne.

Dane zamieszczone na wykresie 8.1 (a, b, c) wskazują na fakt, że 90,7% badanych preferuje w obrazie idealnego ucznia zachowania twórcze, a w przypadku 20,5% respondentów, można nawet wskazać na istotną przewagę zachowań twórczych (powyżej 31 punktów różnicy pomiędzy oceną zachowań twórczych i odtwórczych) w obrazie idealnego ucznia.



Wykres 8.1 (a, b, c). Wartości wskaźników wyboru zachowań twórczych dla „idealnego ucznia” na podstawie testu KANH

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 8.1 (a, b, c) (cd.)

Analizując rozkłady punktowe zamieszczone na wykresie 8.1b, można wysunąć wniosek, że 91% badanych w obrazie idealnego ucznia preferuje zachowania twórcze w sferze charakterologicznej (przewaga nonkonformizmu). Znaczna przewaga zachowań nonkonformistycznych widoczna jest w poglądach 28,1% badanych – przewaga powyżej 15 punktów.

Z kolei w sferze poznawczej 87% badanych wysoko ceni cechy z wymiaru zachowań heurystycznych, natomiast jedynie u 9,3% badanych można mówić o znacznej przewadze tych zachowań w obrazie idealnego ucznia (przewaga powyżej 15 punktów).

#### **8.4. Czynniki społeczne i typ ukończonych studiów a preferencje zachowań twórczych w obrazie idealnego ucznia**

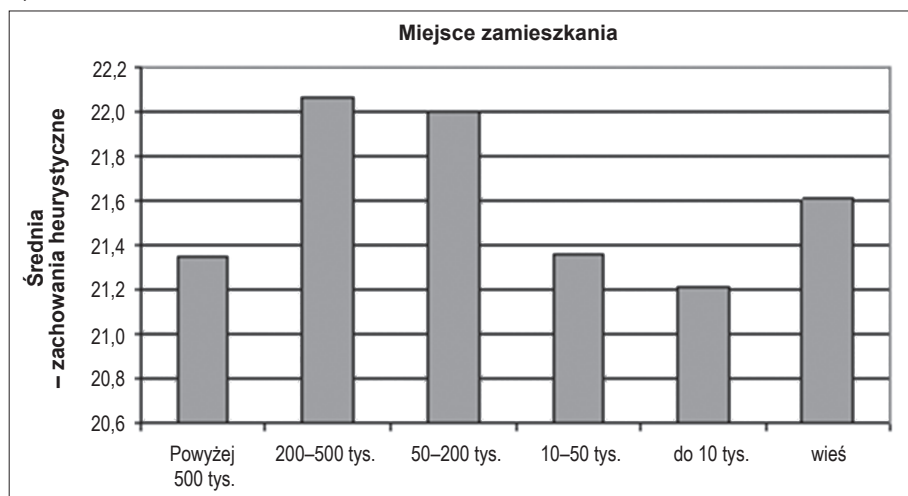
W ramach prowadzonych badań postawiono pytania o związki pomiędzy preferencjami zachowań twórczych w obrazie idealnego ucznia a miejscem zamieszkania respondentów oraz typem ukończonych przez nich studiów.

Z analizy danych wynika, że najwyższą średnią ocenę zachowań heurystycznych odnotowano w grupie badanych zamieszkujących miasta liczące 50–200 tys. i 200–500 tys. mieszkańców.

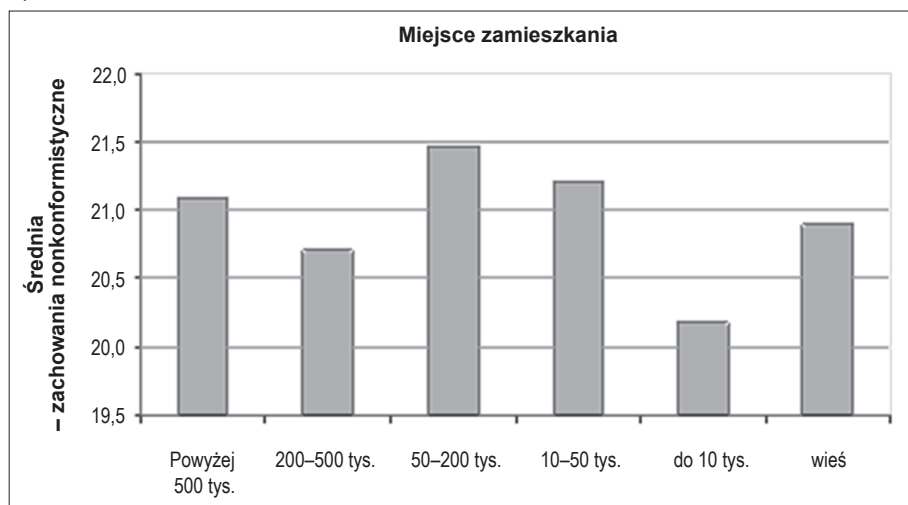
Najwyższą średnią preferowania w obrazie idealnego ucznia cech z wymiaru zachowań nonkonformistycznych można zauważyć u studentów zamieszkują-

cych miasta średniej wielkości (50–200 tys. mieszkańców) – 21,5. Nieco niższą średnią obserwuje się u studentów z miast mniejszych (10–50 tys. mieszkańców) – 21,2 oraz z miast liczących powyżej 500 tys. mieszkańców – 21,09. Najniższą średnią odnotowano u studentów z miast liczących do 10 tys. mieszkańców.

a)



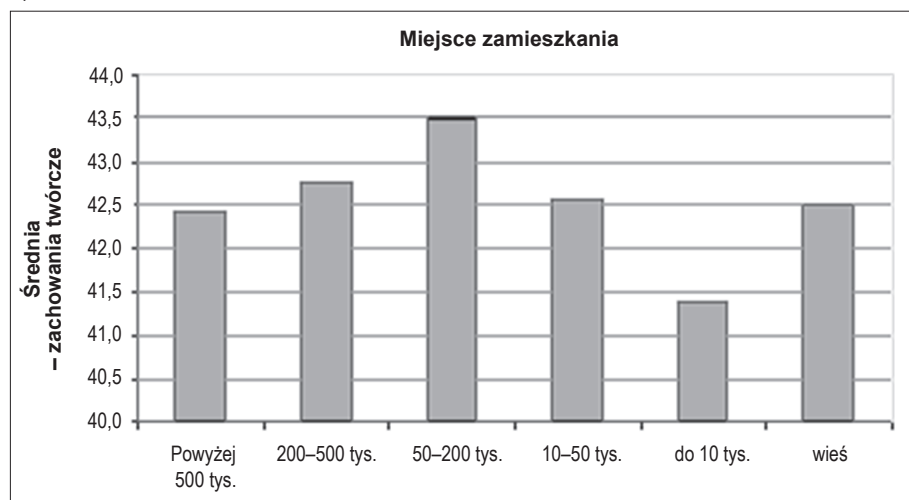
b)



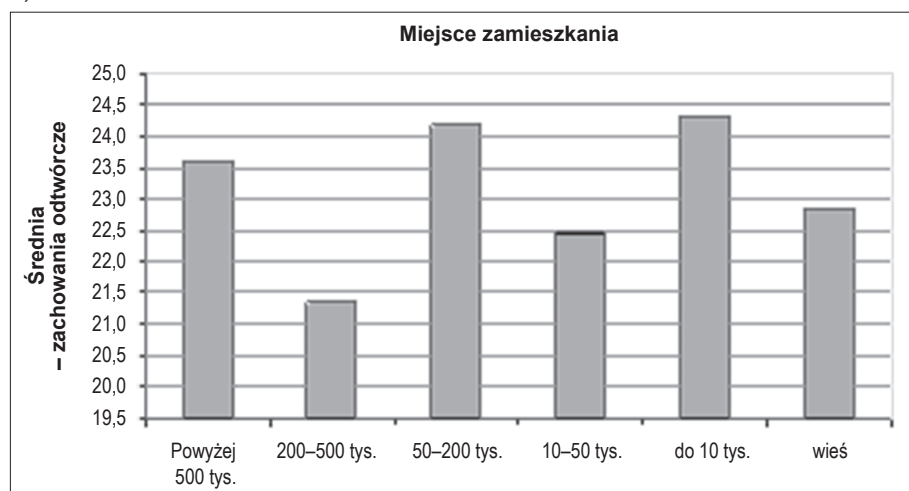
**Wykres 8.2 (a, b, c, d).** Relacje pomiędzy miejscem zamieszkania a preferowaniem zachowań twórczych i odtwórczych w obrazie idealnego ucznia

Źródło: opracowanie własne.

c)



d)

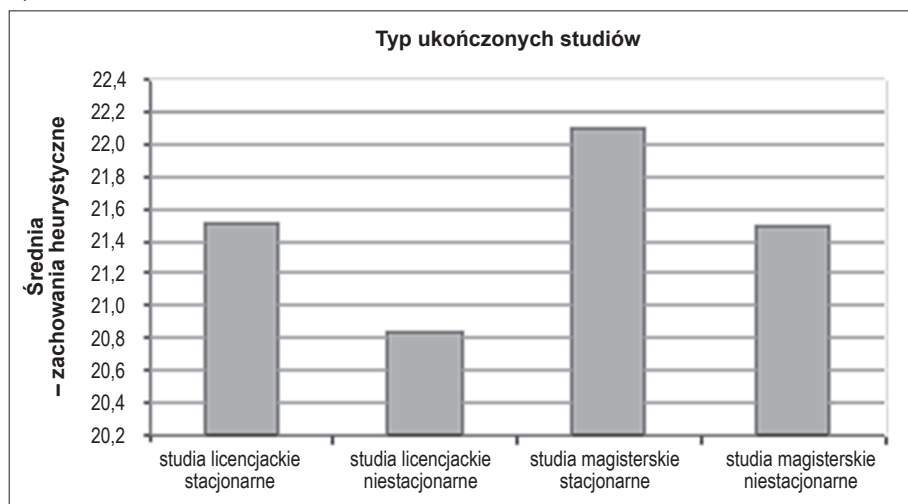


Wykres 8.2. (a, b, c, d) (cd.)

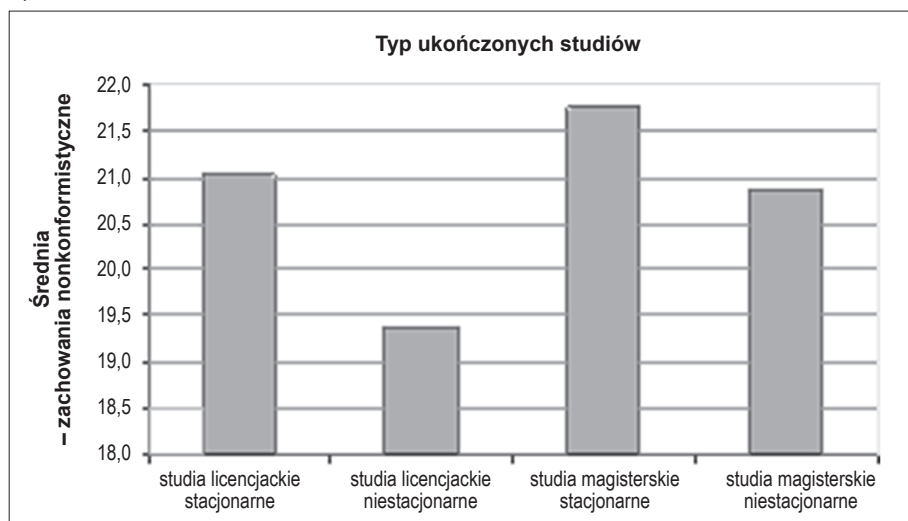
Analizując dane zamieszczone na wykresach c i d, można zauważyć różnicę w preferowaniu przez badanych studentów zachowań twórczych i odtwórczych w obrazie idealnego ucznia. Najwyższa średnia preferowania zachowań twórczych występuje u respondentów z miast liczących 50–200 tys. – 43,5. Równocześnie jednak w tej grupie respondentów występuje jedna z najwyższych średnich preferowania zachowań odtwórczych – 24,2. Wyższa została odnotowana jedynie w grupie studentów mieszkających w miastach liczących do 10 tys. mieszkańców – 24,3.

Analiza danych zamieszczonych na przedstawionych wykresach 8.2a, b, c, d, pozwala wysunąć wniosek, że miejsce zamieszkania nie jest czynnikiem wyraźnie różnicującym wyniki w preferencji zachowań twórczych w obrazie idealnego ucznia. Większe rozbieżności można zauważyć w przypadku oceny zachowań odtwórczych, ale nie mamy tutaj do czynienia z zależnością liniową.

a)



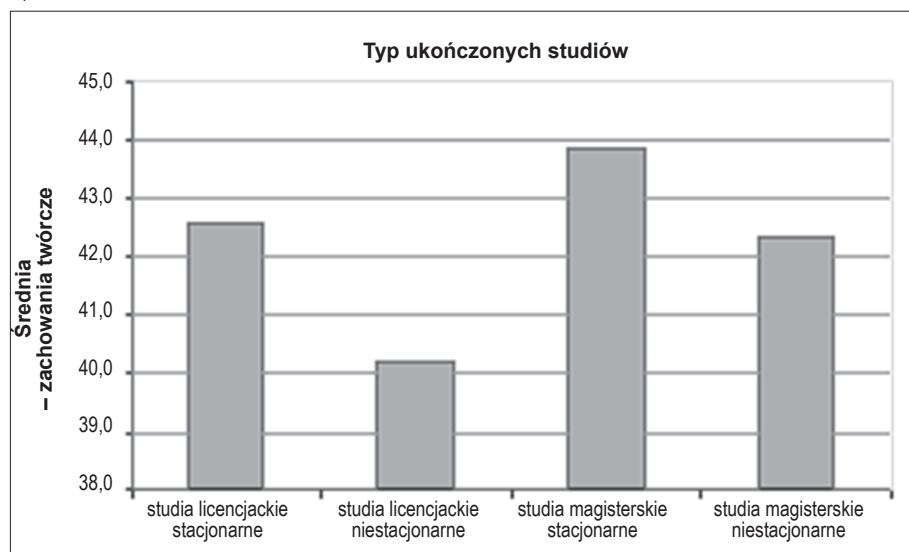
b)



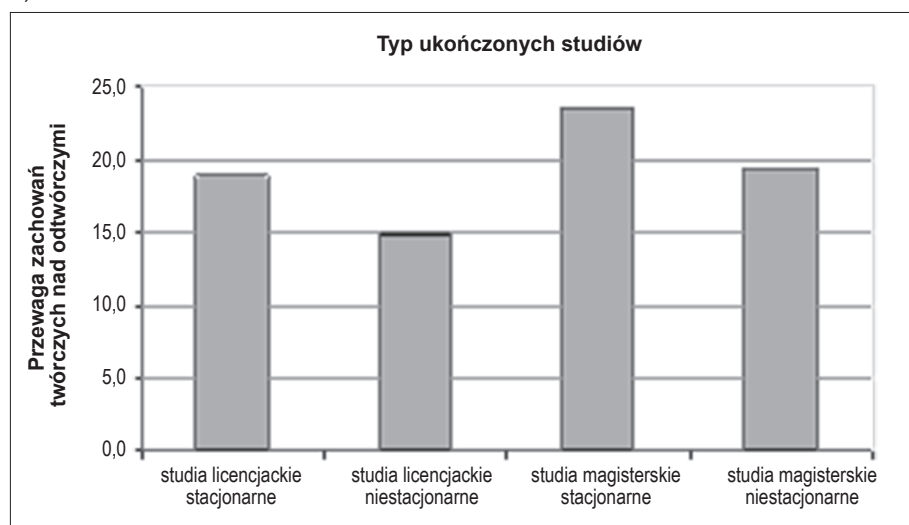
Wykres 8.3 (a, b, c, d). Relacje pomiędzy typem studiów a preferencją zachowań twórczych i odtwórczych w obrazie idealnego ucznia

Źródło: opracowanie własne.

c)



d)



Wykres 8.3 (a, b, c, d) (cd.)

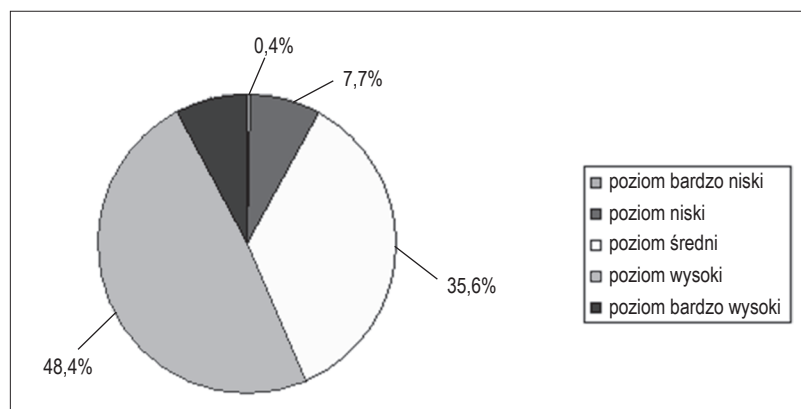
Źródło: opracowanie własne.

W przypadku analizy danych korelatów typu studiów respondentów z obrazem idealnego ucznia (wykres 8.3a, b, c, d), w przypadku osób kończących studia magisterskie stacjonarne, zaobserwowano najwyższą średnią z wymiaru zachowań heurystycznych w obrazie idealnego ucznia. Kolejną, najwyższą średnią odnotowano w grupie studentów studiów licencjackich

stacjonarnych, a następnie magisterskich niestacjonarnych. Najniższe średnie wskazań, zarówno cech z wymiaru heurystycznego, nonkonformistycznego, jak i tych świadczących o przewadze zachowań twórczych nad odtwórczymi, zaobserwowano w grupie studentów studiów licencjackich niestacjonarnych.

### 8.5. Poglądy przyszłych nauczycieli na temat twórczości a wzorzec idealnego ucznia

Kolejną, istotną zmienną, analizowaną w badaniach, były poglądy przyszłych nauczycieli na temat twórczości. Interesujące wydało się sprawdzenie zależności pomiędzy wiedzą o twórczości studentów wczesnej edukacji a preferowanym wzorem idealnego ucznia.



**Wykres 8.4.** Poziom wiedzy badanych studentów – przyszłych nauczycieli na temat twórczości  
Źródło: opracowanie własne.

Wyniki pomiaru wiedzy o twórczości prezentowanej przez przyszłych nauczycieli, przedstawiają się zadowolająco. Wysoki poziom wiedzy o twórczości uzyskało 48,4% badanych, a poziom średni 35,6% respondentów. Czy taki rozkład będzie sprzyjał docenianiu zachowań twórczych w postępowaniu wychowanków i tym samym przeważał w obrazie idealnego ucznia, preferowanym przez przyszłych nauczycieli? Czy wiedza o twórczości, poglądy na jej temat, poglądy na temat ludzi twórczych, procesu twórczego, czy klimatu korzystnego dla stymulowania zachowań twórczych, sprzyjają wyborom zachowań twórczych jako preferowanych w obrazie idealnego ucznia? Odpowiedzi na te pytania może dostarczyć analiza korelacji zmiennych zamieszczona w tabeli 8.6.



**Tabela 8.6.** Zależności pomiędzy preferencjami przyszłych nauczycieli w zakresie cech idealnego ucznia a poglądami studentów na temat twórczości

Rodzaj zachowań	Wiedza o twórczości	Poglądy na temat twórczości	Poglądy na temat ludzi twórczych	Poglądy na temat procesu twórczego	Poglądy na temat produktu twórczego	Poglądy na temat klimatu stymulowania twórczości
Zachowania heurystyczne	0,277**	0,230**	0,222**	0,134**	0,104**	0,225**
Zachowania algorytmiczne	-0,274**	-0,243**	-0,243**	-0,232**	0,055	-0,186**
Nonkonformizm	0,302**	0,250**	0,245**	0,111**	0,115**	0,259**
Konformizm	-0,287**	-0,273**	-0,233**	-0,251**	0,052	-0,201**
Zachowania twórcze	0,317**	0,263**	0,256**	0,134**	0,120**	0,265**
Zachowania odwrotne	-0,297**	-0,275**	-0,251**	-0,257**	0,056	-0,206**
Przewaga zachowań twórczych	0,395**	0,349**	0,327**	0,265**	0,023	0,298**
Przewaga zachowań w tzw. sferze charakterologicznej	0,377**	0,339**	0,306**	0,250**	0,021	0,289**
Przewaga zachowań w tzw. sferze poznawczej	0,371**	0,319**	0,314**	0,253**	0,023	0,274**

\*\* Korelacja istotna na poziomie 0,01 (dwustronnie)

Źródło: opracowanie własne.

Analiza danych zamieszczonych w tabeli 8.6, uprawnia do wysunięcia wniosku, że im większa wiedza o twórczości badanych studentów, tym wyżej oceniają oni cechy z wymiaru zachowań twórczych – zarówno w sferze poznawczej, jak i charakterologicznej. Preferowanie cech twórczych idzie w parze ze stanem wiedzy o twórczości, a przewaga zachowań twórczych w obrazie idealnego ucznia koreluje dodatnio z ogólną wiedzą o twórczości. Jest to dość przewidywalna zależność – im więcej wiemy bowiem o twórczości i jej stymulowaniu, tym chętniej zachowania z jej zakresu chcielibyśmy dostrzegać u swoich wychowanków.

Najmniejsza zależność wystąpiła natomiast pomiędzy poglądami na temat procesu i produktu twórczego a zachowaniami twórczymi w obydwu zakresach.

Zaobserwowano dodatnią korelację pomiędzy zachowaniami odtwórczymi a poglądami na temat produktu twórczego. Widoczna jest ona zarówno w sferze poznawczej – w wyborze cech z wymiaru zachowań konformistycznych, jak i charakterologicznej – w wyborze cech z wymiaru zachowań algorytmicznych.

### **8.6. Cechy osobowościowe przyszłych nauczycieli a preferencje zachowań twórczych w obrazie idealnego ucznia**

Cechy osobowości przyszłych nauczycieli, takie jak otwartość, niezależność, wytrwałość, elastyczność, oryginalność i wyobraźnia, mogą mieć znaczenie dla preferowania określonych cech w obrazie idealnego ucznia. By móc je określić, postawiono pytanie o związek między samooceną kompetencji kreatywnych/autorefleksją studentów wczesnej edukacji a obrazem idealnego ucznia.

Korelacje między wynikami badań cech osobowości a preferencją określonych cech/zachowań ucznia prezentują dane zawarte w tabeli 8.7.

Otrzymane wyniki wskazują na brak silnych zależności między cechami osobowości przyszłych nauczycieli a wyborem przez nich cech uczniów z wymiaru zachowań twórczych. Najwyższe korelacje można wskazać między otwartością, wytrwałością i oryginalnością a zachowaniami twórczymi, zarówno w sferze poznawczej, jak i charakterologicznej. Można zatem domniemać, że studenci, którzy u siebie rozpoznają cechy osobowości twórczej, będą cenić u uczniów między innymi samodzielność intelektualną, wyobraźnię, myślenie dywergencyjne, jak i konsekwencję w dążeniu do celu, aktywność, odporność i wytrwałość. Korelacje istotne na poziomie  $p < 0,01$  zaobserwowano między cechami, tj. oryginalnością, niezależnością i wyobraźnią a preferencją zachowań twórczych w sferze charakterologicznej.

Na podstawie zaprezentowanych wyników można również wywnioskować, że im mniej badane osoby cechuje elastyczność w myśleniu i działaniu, tym częściej preferują one zachowania algorytmiczne w obrazie idealnego ucznia.

**Tabela 8.7.** Osobowość przyszłego nauczyciela a obraz idealnego ucznia

Cechy osobowości	Zachowania heurystyczne	Zachowania algorytmiczne	Nonkonformizm	Konformizm
Otwartość	0,140**	-0,153**	0,123**	-0,081*
Niezależność	0,116**	-0,003	0,104**	0,006
Wytrwałość	0,147**	-0,092**	0,155**	-0,080*
Elastyczność	0,091**	-0,132**	0,112**	-0,061
Wyobraźnia	0,125**	-0,003	0,130**	-0,021
Oryginalność	0,165**	-0,124**	0,171**	-0,069*
* Korelacja istotna na poziomie 0,05 (dwustronnie). ** Korelacja istotna na poziomie 0,01 (dwustronnie).				

Źródło: opracowanie własne.

**Tabela 8.8.** Osobowość przyszłego nauczyciela a preferencje zachowań twórczych u idealnego ucznia

Rodzaje zachowań	Przewaga zachowań twórczych	Przewaga zachowań odtwórczych
Otwartość	0,144**	-0,120**
Niezależność	0,120**	0,002
Wytrwałość	0,165**	-0,090**
Elastyczność	0,111**	-0,099**
Wyobraźnia	0,140**	-0,013
Oryginalność	0,184**	-0,099**
* Korelacja istotna na poziomie 0,05 (dwustronnie). ** Korelacja istotna na poziomie 0,01 (dwustronnie).		

Źródło: opracowanie własne.

**Tabela 8.9.** Postawa badawcza przyszłego nauczyciela a obraz idealnego ucznia

Cechy postawy badawczej	Zachowania heurystyczne	Zachowania algorytmiczne	Nonkonformizm	Konformizm
Ciekawość poznawcza	0,281**	-0,229**	0,294**	-0,264**
Krytycyzm	0,143**	-0,083*	0,194**	-0,024
Umiejętności analityczne	0,240**	-0,235**	0,261**	-0,206**
Niezależność	0,232**	-0,329**	0,211**	-0,262**
* Korelacja istotna na poziomie 0,05 (dwustronnie). ** Korelacja istotna na poziomie 0,01 (dwustronnie).				

Źródło: opracowanie własne.

**Tabela 8.10.** Cechy postawy badawczej przyszłych nauczycieli a preferencje zachowań u idealnego ucznia

Cechy postawy badawczej	Przewaga zachowań twórczych	Przewaga zachowań odtwórczych
Ciekawość poznawcza	0,315**	-0,263**
Krytycyzm	0,185**	-0,054
Umiejętności analityczne	0,274**	-0,231**
Niezależność	0,242**	-0,309**
* Korelacja istotna na poziomie 0.05 (dwustronnie). ** Korelacja istotna na poziomie 0.01 (dwustronnie).		

Źródło: opracowanie własne.

Ciekawość poznawcza, krytycyzm, umiejętności analityczne i niezależność, to cechy postawy badawczej przyszłego nauczyciela, które korelują z wyborem zachowań twórczych w obrazie idealnego ucznia, zarówno w sferze poznawczej, jak i charakterologicznej (korelacja istotna na poziomie 0,01). Zwłaszcza osoby charakteryzujące się ciekawością poznawczą, jako niezbędnym czynnikiem samorozwoju, zdobywania i poszerzania wiedzy, najwyższą ceną zachowania heurystyczne i nonkonformistyczne w obrazie idealnego ucznia. Jest to szczególnie istotne, chociażby z tego względu, że można przypuszczać, iż nauczyciel, który swoje zachowania ocenia jako twórcze, również u swoich wychowanków będzie je cenił i rozwijał.

## Podsumowanie

Nauczycielski obraz ucznia jest podstawą jego osobistej wiedzy pedagogicznej i można go określić jako rodzaj wiedzy „wypełniającej”, która powstaje między rozumieniem przez nauczyciela formalnego statusu dziecka jako ucznia, jako „osoby nauczanej i uczącej się” a jej statusem nieformalnym i znajomością osobistą dzieci, ich możliwości i potrzeb. Nauczyciel wnosi swoje obrazy, modele roli ucznia i formalnych oczekiwań do interakcji i działań edukacyjnych. W przedstawianych badaniach bardziej zwróciliśmy uwagę na status formalny ucznia, na to, jak przyszły nauczyciel określa ucznia i w jaki sposób to robi. Wprawdzie student pedagogiki konstruował ten obraz z podanych cech, ale mógł swobodnie wybierać spośród podanych 60 określeń dotyczących sfery poznawczej i osobowościowej. W interpretacji tych badań poszukiwałyśmy odpowiedzi na pytania: jakie cechy, zdaniem przyszłych nauczycieli, powinny wchodzić w skład szkolnego habitusu idealnego ucznia edukacji wczesnosz-

kolnej? Czy preferują oni cechy twórcze czy odtwórcze ucznia? Czy idealizowane cechy przyszłego ucznia wskazują na konceptualizację takiej wizji własnego działania nauczycielskiego, które będzie sprzyjać wyposażeniu dziecka w kompetencje do interpretacji i rekonstrukcji kultury, czy raczej do adaptacji i reprodukcji? Czy przyszły nauczyciel preferuje cechy tradycyjnie wskazujące na indywidualne talenty dziecka, czy raczej na przystosowanie do wymogów kolektywistycznego uczenia się w klasie?

Obraz uzyskanych przez nas wyników nie jest jednoznaczny, ale zasadnicza część badanych przyszłych nauczycieli dostrzega zachowania sprzyjające kreatywności i je ceni. To one częściej dominują w obrazie ucznia idealnego, szczególnie te ze sfery poznawczej. Badani studenci wyżej niż nauczyciele oceniali uzdolnienia artystyczne i wyobraźnię twórczą, jako jedne z cech idealnego ucznia. Podobnie jak czynni nauczyciele, bardziej cenią zachowania kreatywne, kiedy siebie opisują jako osoby kreatywne.

Czynniki związane z kształceniem przyszłych nauczycieli, typem podjętych studiów różnicują konceptualizowany przez przyszłych nauczycieli obraz idealnego ucznia. W przypadku osób kończących studia magisterskie stacjonarne, zaobserwowano najwyższą średnią z wymiaru zachowań heurystycznych w obrazie idealnego ucznia. Kolejno, najwyższą średnią odnotowano w grupie studentów studiów licencjackich stacjonarnych, a następnie magisterskich niestacjonarnych. Najniższe średnie wskazań, zarówno cech z wymiaru heurystycznego, nonkonformistycznego, jak i tych świadczących o przewadze zachowań twórczych nad odtwórczymi, zaobserwowano w grupie studentów studiów licencjackich niestacjonarnych. Takie ukształtowanie wyników pokazuje, że więcej możliwości uczenia się bycia nauczycielem we wspólnocie w czasie studiów sprzyja konstruowaniu obrazu przyszłego ucznia jako osoby kreatywnej.

Sposób, w jaki przyszły nauczyciel wyobraża sobie swoje działania pedagogiczne, przeszłe miejsce pracy i swoich uczniów będzie miał związek z tym, jakie warunki dla rozwoju dziecka będzie współtworzył. Nie możemy tu wskazać prostej zależności, niemniej, jak podkreśla Jerome Bruner (2006, s. 77), poglądy o naturze umysłu ucznia wpływają na styl pracy nauczyciela i kierują doбором metod nauczania. Ideał ucznia, nawet jeśli tylko deklarowany przez przyszłych nauczycieli, świadczy o ich możliwych dążeniach, celach działań wychowawczych, pokazuje możliwe wzorce tworzenia kultury edukacji, a więc warunków rozwojowych dziecka. Jednym z pierwszych wyzwań, przed jakimi staje nauczyciel rozpoczynający swoją pracę zawodową, jest skonfrontowanie tego, co wie i czego oczekuje, z tym, co zastaje w określonym miejscu pracy i czasie (Grochowalska, 2012, s. 11). Możemy tylko mieć nadzieję, że zastana wspólnota edukacyjna, do której wejdzie młody nauczyciel, będzie sprzyjać rozwijaniu jego twórczych możliwości w konstruowaniu innowacyjnych działań pedagogicznych.

## **Rozdział 9.**

# **Kreatywność w programach kształcenia studentów**

### **Wprowadzenie**

Na kartach prezentowanej książki terminy „kreatywność” i „twórczość” odmienione zostały chyba przez wszystkie przypadki dlatego, że określają one nieodzowne atrybuty życia człowieka współczesnego i człowieka przyszłości, cechy niezwykle cenne nie tylko z jednostkowego punktu widzenia. Uporządkujmy raz jeszcze zakresy znaczeniowe pojęć, których używałyśmy. Kreatywność jest trwałą zdolnością człowieka do generowania nowych i wartościowych pomysłów (wytworów), innowacyjność zaś to zdolność do wprowadzania tych pomysłów w życie. Obie te zdolności, czy też cechy osobowości, integruje postawa twórcza. Twórczość zaś można rozumieć jako „proces działania ludzkiego dający nowe i oryginalne wytwory, oceniane w danym czasie jako społecznie wartościowe” (Okoń, 1998, s. 414). Kreatywność wiąże się zatem z tym, co robimy z naszymi umiejętnościami. Jako cecha charakteru kreatywność odnosi się do cech osobowości a nie do właściwości wytworów. Krzysztof J. Szmidt (2005a, s. 57) proponuje odnieść to określenie tylko do zachowania i cech człowieka, czyli personologicznego wymiaru twórczości, kreatywność zaś do „zdolności człowieka do w miarę częstego generowania nowych i wartościowych wytworów (rzeczy, idei, metod działania itp.)”. Kreatywność można postrzegać jako świadome zrozumienie i umyślne zastosowanie posiadanych umiejętności. Polega ona też na kwestionowaniu tego, co zostało już powiedziane, na dyskutowaniu i zinterpretowaniu. Kreatywne myślenie to zaprezentowanie czegoś nowego. Obejmuje ponadto:

- rozpoznawanie różnic (tworzenie struktur);
- rozpoznawanie podobieństw (tworzenie relacji), rozpoznawanie zmian (tworzenie procedury);
- rozpoznawanie i zmienianie poziomów;
- rozpoznawanie i zmienianie punktów widzenia.

## 9.1. Kreatywność w teorii i działaniach twórczych

Kreatywność jest wyznacznikiem osiągania celów i realizacji zadań w świecie zewnętrznym, doskonaleniem siebie i własnej tożsamości. Potencjał kreatywności opiera się na umiejętności tworzenia więzi między światem, doświadczeniami a wiedzą, między którymi wcześniej nie istniały żadne zależności, a z kolei kompetencje kreatywne rozumiane jak potencjał/możliwość można analizować, wyprowadzając ich zakres: z źródłosłowu – łacińskiego czasownika *competere* – nadawać się, zajmować określone pozycje. Etymologia wskazuje na podstawowe znaczenie, nawiązując do potencjału podmiotu, wyznaczającego jego zdolności wykonywania określonych typów działań, mających charakter:

- adaptacyjny podmiotu pozwalający mu na dostosowanie działania do warunków wyznaczanych przez charakter otoczenia;
- transgresyjny podmiotu, gdzie generowane przezeń typy działań są podatne na twórczą modyfikację, następującą w rezultacie interpretacji – w założeniu dynamicznego – kontekstu działania.

Działania wiążą się z twórczą aktywnością podmiotu, towarzyszącą zarówno procesowi nabywania kompetencji, jak i jej wykorzystania.

Z kolei samodzielne przetwarzanie wiedzy oraz zastanych wzorców działania i myślenia prowadzi do uzyskania kompetencji przyjmującej charakter emancypacyjny. Kompetencje kreatywne także ujmowane są w perspektywie transgresyjnej.

Jednostka integruje się z różnymi grupami społecznymi przy jednoczesnym zachowaniu niezależności i umiejętności sprawnego działania zarówno w znanym, jak i nieznanym otoczeniu. Otoczenie jednak ulega zmianom, stąd kompetencje kreatywne powinny umożliwić ustawiczną aktualizację wiedzy i umiejętności pozwalającą dotrzymać kroku szybkiemu rozwojowi cywilizacyjnemu.

Robert Gloton i Claude Clero charakteryzują osobę kreatywną jako wrażliwą na świat. Jej myślenie cechuje płynność i mobilność oraz niezależność. Ponadto posiada ona zdolności do kreatywnego myślenia,

przeobrażania rzeczy, ma umysł analityczno-syntetyczny. Cechuje ją niezależne myślenie, dostrzeganie dwuznaczności sytuacji, elastyczność, optymizm, wiara we własne siły. Nie boi się podejmować ryzyka, jest otwarta na nowe doświadczenia i wykazuje wysoki poziom dyscypliny oraz wytrwałość (za: Stasiakiewicz, s. 61).

Działania tego typu, gdy człowiek przekracza dotychczasowe granice materialne, społeczne i symboliczne, są działaniami transgresyjnymi. Wycho-  
dzenie poza granice i przekraczanie możliwości jest źródłem rozwoju nie tylko własnego „ja”, lecz także otoczenia i świata. Mówimy tu o transgresji jako podstawie zmiany siebie i otoczenia. Dla umysłu istotne jest zrozumienie struktury, procedury, relacji oraz ich zastosowania.

Człowiek kreatywny – to ktoś, kto jest zdolny generować pomysły, które czynią świat lepszym, bardziej prawdziwym, czyli piękniejszym. Z pojęciem kreatywności łączy się termin „innovacyjność” – jak to się ma do pozostałych pojęć? Innovacyjność, albo droga do innovacyjności, nie poddaje się regułom algorytmicznym. Jest heurystycznym poszukiwaniem własnej ścieżki.

Ponieważ innovacyjność nauczyciela wartościowana jest pozytywnie – buduje dobrą opinię, jest powodem do wyróżnień, pojawia się duża liczba pseudo-innowatorów, osób wprowadzających pozorne, powierzchowne, często efekciarskie zmiany do swojego warsztatu pracy. Często pod nazwą „program autorski”, „innovacja” czy „alternatywa” kryje się niewiele – może to być odtwórcza, przypadkowa inicjatywa, jak mówi Joanna Rutkowiak, skomponowana w technice bricolage’u – o wątpliwych walorach tak innovacyjnych, jak i w ogóle pedagogicznych (za: Giza, 2001, s. 490–491).

Wielokrotnie podkreślałyśmy, że przyjmujemy egalitarne rozumienie twórczości, które zakłada, że każdy człowiek posiada twórczy potencjał, który można wyzwalać i rozwijać. Janina Uszyńska-Jarmoc kreatywność na gruncie edukacji elementarnej odnosi do sposobów rozwijania postaw kreatywnych dzieci, wyznacza cele, treści, zadania odnoszące się do nauczyciela i dziecka w związku z rozwijaniem twórczej aktywności jako podstawowego czynnika rozwoju, wzmocnienia i pielęgnowania osobowości twórczej obu podmiotów spotkań edukacyjnych. W odniesieniu do nauczyciela dotyczy to zdolności do twórczego stylu pracy zawodowej, a także osobistej; w odniesieniu do dziecka łączy się z funkcją facylitatora jego rozwoju. Takie też rozumienie można przyjąć w odniesieniu do kompetencji kreatywnych nauczyciela edukacji elementarnej (Uszyńska-Jarmoc, 2003). Nauczycielskie sprawności stanowią o przebiegu procesu edukacyjnego. Decydują o charakterze działań tak nauczycielskich, jak i uczniowskich. Stanowią kontekst kształtowania się takich samych kompetencji u uczniów.



Warto nie tylko akcentować ważność tych kompetencji, lecz także zbadać, jaki jest rzeczywisty stan nauczycieli praktyków spędzających z uczniami wiele godzin każdego dnia, możliwości studentów kończących przygotowanie do zawodu<sup>1</sup>. Czy są lub będą w tym obszarze wzorami dla uczniów? Czy poziom ich kompetencji kreatywnych gwarantuje sprawne i należyte kształcenie kreatywności uczniów? Na te i inne pytania odpowiadali autorzy w poprzednich rozdziałach książki.

Natomiast moim zamiarem jest pokazanie przykładów przygotowania studentów w trakcie studiów w zakresie nabywania kompetencji kreatywnych. To przygotowanie wiąże się z tym, na ile w programach kształcenia studentów uwzględniono moduły dotyczące kreatywności, twórczości oraz bloki kompetencyjne<sup>2</sup>.

## 9.2. Przykłady przedmiotów, których realizacja ma na celu kształcenie kompetencji kreatywnych

Jak uczelnie przygotowujące do zawodu nauczyciela edukacji elementarnej uwzględniają w swoich programach kształcenie tej kompetencji. Czy trenowanie (stymulowanie, rozwijanie) kompetencji kreatywnych w ogóle jest możliwe? Jeśli jest możliwe, to czy warto się tym zajmować? Jeśli warto, to w jaki sposób to czynić? Odpowiedzi na te pytania szukano w planach studiów na kierunku pedagogika ze specjalnością pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna. W wielu planach znaleziono przedmioty związane z tym problemem. Stąd próba przedstawienia wybranych programów. Są one zróżnicowane w zakresie celów, treści, a co za tym idzie efektów kształcenia. Niewątpliwie jednak ich realizacja może w znacznym stopniu stymulować poziom tych kompetencji.

### Przykład 1. Pedagogiczne i psychologiczne koncepcje twórczości

#### Cele:

- zapoznanie z problematyką twórczości;

---

<sup>1</sup> Badania wśród nauczycieli edukacji elementarnej zostały przeprowadzone przez zespół nauczycieli akademickich z kilku ośrodków w Polsce i opublikowane w książce pod red. I. Adamek, J. Bałachowicz pt. *Kompetencje kreatywne nauczyciela wczesnej edukacji dziecka*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.

<sup>2</sup> Struktura przykładów jest nieco zróżnicowana (autorka tekstu dokonała ich formalnej modyfikacji). Zostały one zaczerpnięte z oficjalnych stron internetowych kilku uczelni w Polsce oraz otrzymano je od członków Zespołu Edukacji Elementarnej, działającego przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN, ze zgodą na wykorzystanie.

- zdobycie wiedzy o technikach i metodach stymulowania twórczego myślenia w zakresie pedagogiki twórczości;
- ukazanie możliwości wykorzystania wiedzy o twórczości w pracy pedagogicznej, wizyty studyjne w twórczych placówkach oświatowych;
- rozwijanie dyspozycji twórczych studentów;
- skonstruowanie i realizacja scenariusza zajęć twórczych.

### **Treści:**

Diagnozowanie postawy twórczej i twórczego myślenia. Metapoznanie w procesie twórczym.

Inhibitory procesu twórczego myślenia i kształtowania postaw twórczych.

Szkolne uwarunkowania twórczości uczniów.

Rola twórczego nauczyciela.

Psychodydaktyka kreatywności. Metody, zasady, środki.

Autokreacja, autoprezentacja.

### ***Efekty kształcenia***

#### **Wiedza:**

- student ma uporządkowaną wiedzę na temat pedagogiki twórczości;
- zna podstawowe teorie, koncepcje, praktyki dotyczące twórczego procesu nauczania – uczenia się;
- zna uwarunkowania kształtowania postaw twórczych.

#### **Umiejętności:**

- świadomie posługuje się poprawną terminologią z zakresu pedagogiki twórczości;
- potrafi wykorzystywać, integrować i konstruktywnie przetwarzać nabytą wiedzę teoretyczną i praktyczną;
- samodzielnie analizuje i adekwatnie interpretuje materiały źródłowe;
- rozwija twórcze nastawienia i dążenia w zakresie kształtowania i samokształtowania postawy twórczej;
- potrafi dokonać twórczej autoprezentacji i konstruktywnie zrealizować plan działania.

#### **Kompetencje personalne i społeczne:**

- student ma świadomość poziomu swojej wiedzy i umiejętności, rozumie potrzebę ciągłego doksztalcania się i rozwoju osobistego;
- dokonuje samooceny własnych kompetencji;
- posiada umiejętność opracowywania i realizowania rozbudowanych działań edukacyjnych;
- odznacza się wytrwałością w działaniu i potrafi współdziałać w grupie;
- wykazuje aktywność w trakcie rozwiązywania wytyczonych zadań.

### **Metody kształcenia:**

wykład, dyskusja, ćwiczenia w zdolności myślenia twórczego, komunikowaniu, trening twórczości

### **Literatura podstawowa:**

Dobrołowicz W. (red.), *W stronę kreatywności*, Warszawa 2002; Dobrołowicz W. *Psychodydaktyka kreatywności*, Warszawa 1995; Giza T., *Pedagogika twórczości w pracy nauczycielskiej*, Kielce 1998; Nęcka E., *Proces twórczy i jego ograniczenia*, Kraków 1998; *Trening twórczości*, Olsztyn 1992; *Psychologia twórczości*, Gdańsk 2001; Kłosińska T., *Droga do twórczości*, Kraków 2000; Kłosińska T., *Dziecko-Uczeń. Droga do edukacji skutecznej*, Opole 2013; Szmidt K.J., *ABC kreatywności*, Warszawa 2010; Szmidt K.J., *Pedagogika twórczości*, Gdańsk 2012.

### **Literatura uzupełniająca:**

Adamek I., Bałachowicz J., *Kompetencje kreatywne nauczyciela wczesnej edukacji dziecka*, Kraków, 2013; Boorstin D., *Twórcy*, Warszawa 2002; De Bono E., *Naucz swoje dziecko myśleć*, Warszawa 1994; Limont W., *Synektyka a zdolności twórcze*, Warszawa 1994; Szmidt K.J., Bonar J., *Żywioty. Ziemia. Ogień. Woda*, Warszawa 1999, 2000; Szuścik U., *Znak werbalny a znak plastyczny w twórczości rysunkowej dziecka*, Katowice 2006; Uszyńska-Jarmoc, *Od twórczości potencjalnej do autokreacji w szkole*, Białystok 2007.

## **Przykład 2. Dydaktyka twórczości**

### **Cele:**

- zapoznanie z wybranymi programami rozwijającymi myślenie twórcze i wyobraźnię uczniów;
- kształtowanie umiejętności projektowania procesu dydaktycznego wspierającego postawę twórczą uczniów wczesnej edukacji.

### **Treści:**

Społeczne uwarunkowania twórczości.

Dydaktyka twórczości.

Twórczość w przedszkolu i szkole. Szkolne stymulatory i inhibitory twórczości dzieci.

Zasady i metody dydaktyczne wspierające twórczość.

Cechy uczniów twórczych.

Zadania rozwijające myślenie twórcze i wyobraźnię uczniów wczesnej edukacji.

Techniki twórczego myślenia w pracy z dzieckiem.

Szkolna pedagogika zdolności.

Wybrane programy wychowania do twórczości.

Diagnozowanie poziomu twórczości dzieci.

Projektowanie nowatorskich koncepcji pedagogicznych w edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej.

Rozwijanie wielorakich inteligencji dziecka.

TI w pracy ze zdolnymi.

### ***Efekty kształcenia***

#### **Umiejętności:**

- student potrafi wybrać i zastosować właściwy dla rozwijania twórczej aktywności uczniów wczesnej edukacji sposób postępowania;
- potrafi dobierać zadania, metody i formy pracy wspierające postawę twórczą uczniów;
- potrafi diagnozować poziom twórczości uczniów.

**Metody dydaktyczne** – realizację treści przedmiotu oparto na wykorzystaniu aktywizujących metod zespołowych i indywidualnych; zaliczenie z oceną – indywidualne opracowanie i przeprowadzenie w dowolnej grupie wiekowej (przedszkole lub klasy I–III szkoły podstawowej) zestawu zadań otwartych wspierających postawę twórczą dzieci. Kryteria różnicujące oceny zostaną wypracowane podczas dyskusji grupowej.

#### **Literatura obowiązkowa:**

Bonar J., *Rozwijanie twórczości uczniów klas początkowych poprzez zadania dydaktyczne w toku kształcenia zintegrowanego*, Łódź 2008; Fisher R., *Uczymy jak myśleć*, Warszawa 1999; Płóciennik E., *Stymulowanie zdolności twórczych dziecka. Weryfikacja techniki obrazków dynamicznych*, Łódź 2010; Szmidt K.J., *Pedagogika twórczości*, Gdańsk 2007; Szmidt K.J., Bonar J., *Żywioły. Lekcje twórczości w nauczaniu zintegrowanym*, klasa I *Ziemia*, klasa II *Ogień i Woda*, Warszawa 1998.

#### **Literatura uzupełniająca:**

Tynan B., *Naucz swoje dziecko myśleć*, Warszawa 2004; Puślecki W., *Wspieranie elementarnych zdolności twórczych*, Kraków 1998; Szmidt K.J., Bonar J., *Program edukacyjny Żywioły. Lekcje twórczości w nauczaniu zintegrowanym*, Warszawa 1998.

### **Przykład 3. Techniki twórczego myślenia w pracy z dzieckiem**

#### **Cele:**

- wspieranie postawy twórczej studentów, a także uświadomienie im konieczności rozwoju tej postawy u dzieci rozpoczynających edukację szkolną;

- zapoznanie z wiedzą na temat technik rozwijających myślenie twórcze;
- kształtowanie umiejętności wspierania myślenia twórczego uczniów poprzez ćwiczenia rozwijające płynność, giętkość i oryginalność myślenia oraz wrażliwość na problemy.

### **Treści kształcenia:**

Poznajmy się. Ćwiczenia podnoszące nastrój grupy, służące budowaniu zaufania, integrujące grupę.

Rodzaje myślenia. Ćwiczenia pokazujące istotę myślenia konwergencyjnego (logicznego), dywergencyjnego (twórczego) i intuicyjnego.

Cechy myślenia twórczego:

- płynność – ćwiczenia rozwijające płynność myślenia (słowną, skojarzeniową, ekspresyjną i ideacyjną);
- giętkość – ćwiczenia rozwijające giętkość myślenia (figuralną i słowną);
- oryginalność – ćwiczenia wspierające oryginalność myślenia.

Wrażliwość na problemy. Ćwiczenia rozwijające ciekawość poznawczą i wrażliwość na problemy. Rozwijanie myślenia pytajnego i zdolności odkrywania oraz formułowania problemów.

Badanie zdolności twórczych. Analiza wybranych testów pozwalających badać poziom myślenia twórczego dzieci.

### **Efekty kształcenia**

#### **Wiedza:**

- student zna podstawowe cechy (wskaźniki) myślenia twórczego;
- ma elementarną wiedzę o metodyce wykonywania typowych zadań, normach, procedurach stosowanych w działaniach pedagogicznych nauczycieli edukacji elementarnej (przedszkoli i klas I–III szkoły podstawowej) służących rozwijaniu myślenia dywergencyjnego dzieci.

#### **Umiejętności:**

- potrafi ocenić przydatność typowych metod, procedur i dobrych praktyk do realizacji zadań związanych z rozwijaniem myślenia twórczego uczniów edukacji elementarnej.

#### **Kompetencje:**

- student odpowiedzialnie przygotowuje się do swojej pracy, projektuje i wykonuje działania pedagogiczne w zakresie metodyki twórczego wychowywania dzieci.

#### **Literatura podstawowa:**

Fisher R., *Uczymy jak myśleć*, Warszawa 1999; Nęcka E., *Trening twórczości*, Gdańsk 2005; Szmidt K.J., *Pedagogika twórczości*, Gdańsk 2007; Bonar J.

*Rozwijanie twórczości uczniów klas początkowych poprzez zadania dydaktyczne w toku kształcenia zintegrowanego*, Łódź 2008.

### **Literatura uzupełniająca:**

Nęcka E., *Psychologia twórczości*, Gdańsk 2003; Tynan B., *Naucz swoje dziecko myśleć*, Warszawa 2004.

### **Przykład 4. Trening twórczości**

#### **Treści programowe:**

Pojęcia i teorie związane z pedagogiką twórczości: definicje twórczości, problemy z doprecyzowaniem pojęcia, określenie zakresu działań twórczych.

Analiza składników procesu twórczego, takich jak uwaga, percepcja, wyobrażenia, wiedza, pamięć, myślenie.

Zdolności a zdolności twórcze, rola motywacji i emocji.

Společne uwarunkowania twórczości, w tym wpływ środowiska, szkoły i rodziny.

Teorie twórczości: asocjacyjne, postaciowe, psychodynamiczne, behawiorystyczne.

Analiza założeń, zadań i reguł wybranych treningów twórczości polskich autorów: trening twórczości Andrzeja Góralskiego, trening twórczości Edwarda Nęcki, lekcje twórczości Krzysztofa J. Szmidta.

Diagnozowanie zdolności twórczych: testy (test Urbana-Jellena, Kate-Franck, testy Guilforda), kwestionariusze (KANH), analiza wytworów.

Praca z grupą: efekt grupy, dynamika rozwoju grupy: formowanie, burza, normowanie, wykonanie; komunikacja w grupie: władza, status i autorytet, poszukiwanie ról grupowych; rola i cechy lidera, treningi grupowe i ich założenia.

#### **Efekty kształcenia:**

- student korzysta ze źródeł literaturowych, sieci Internet oraz szkoleń edukacyjnych w celu pogłębiania swojej wiedzy dotyczącej dynamiki grupy, roli lidera oraz metod oddziaływania społecznego;
- wykorzystuje zdobytą wiedzę i wdraża w realizowanych przez siebie projektach z zakresu treningu twórczości;
- dostrzega potencjalne problemy związane z realizacją treningów twórczości i skutecznie poszukuje metod ich rozwiązania;
- dostrzega możliwe zastosowania elementów treningu twórczości w konkretnych sytuacjach edukacyjnych;
- planuje działania praktyczne związane z rozwijaniem postawy twórczej uczniów na różnych szczeblach edukacyjnych;

- stosuje – w ramach treningu twórczości – zadania wykorzystujące elementy technik pamięciowych oraz technik szybkiego uczenia się;
- projektuje zadania treningu twórczości wykorzystujące samodzielne zdobywanie wiedzy i umiejętności oraz rozwiązywanie problemów przez uczniów;
- planując własne działania edukacyjne, dobiera cele i treści adekwatnie do wieku i potrzeb uczniów.

**Literatura obowiązkowa i uzupełniająca:**

Góralski A., *Twórcze rozwiązywanie zadań*, Warszawa 1998; Góralski A., *Reguły treningu twórczości*, Warszawa 2010; Guilford J.P., *Natura inteligencji człowieka*, Warszawa 1978; Hartley P., *Komunikacja w grupie*, Poznań 2000; Łukasiewicz-Wieleba J., Jabłonowska M., *Zdolności i twórczość*, Warszawa 2010; Nęcka E., *Trening twórczości*. Gdańsk 2003; Nęcka E., *Psychologia twórczości*, Gdańsk 2002; Szmidt K.J., *Pedagogika twórczości*, Gdańsk 2007; Świącicka J., *Ja i grupa. Trening dla uczniów*, Warszawa 2010; Vopel K.W., *Kreatywne rozwiązywanie problemów. Zabawy i ćwiczenia dla grup*, Kielce 2003.

**Metody kształcenia:**

dyskusja, instruktaż, metody praktyczne, metody heurystyczne

**Przykład 5. Trening inteligencji w pracy ze zdolnymi uczniami**

**Treści:**

Wprowadzenie do tematyki diagnozowania i rozwijania zdolności uczniów z wykorzystaniem narzędzi multimedialnych.

Prezentacja założeń przedmiotu oraz wymagań, a także kluczowych dla pedagogiki zdolności pojęć.

Pedagogika zdolności jako dyscyplina naukowa.

Modele zdolności.

Charakterystyka ucznia zdolnego.

Uwarunkowania rozwoju zdolności.

Rozwiązania organizacyjne i prawne kształcenia uczniów zdolnych w różnych krajach.

Koncepcje kształcenia uczniów zdolnych.

Cele, metody, zasady pedagogiki zdolności.

Znaczenie zainteresowań dla rozwoju zdolności (zajęcia lekcyjne i dodatkowe).

Syndrom nieadekwatnych osiągnięć szkolnych i sposoby przeciwdziałania.

Działania uczniów zdolnych na rzecz własnego rozwoju.

Pedagog zdolności.

**Środki dydaktyczne:**

**Treści programowe:**

Trening twórczości z komputerem jako forma wspierania zdolności uczniów. Program diagnozujący uzdolnienia uczniów zgodnie z koncepcją Hollanda (tajemnice Aeropolis).

Wykorzystanie edytora tekstu (MS Word) do przygotowania materiałów do pracy z uczniem zdolnym. Tworzenie własnych arkuszy obserwacyjnych służących do wstępnego rozpoznania uzdolnień dziecka przez nauczyciela; opracowanie ankiet dla uczniów, rodziców i nauczycieli. Opracowanie testów do oceny predyspozycji twórczych uczniów. Przygotowanie zaawansowanych quizów edukacyjnych dla uczniów uzdolnionych kierunkowo (z wykorzystaniem programu MS PowerPoint). Zastosowanie arkusza kalkulacyjnego do opracowania wyników badań (wprowadzanie danych, interpretacja oraz ich graficzna prezentacja).

**Efekty kształcenia:**

- student ma pogłębioną i uporządkowaną wiedzę o różnych środowiskach wychowawczych, ich specyfice i procesach w nich zachodzących: zna uwarunkowania kształtowania jednostki zdolnej oraz postawy twórczej jednostki; zna gamę programów komputerowych, które można zastosować w procesie identyfikacji uczniów zdolnych;
- potrafi generować oryginalne rozwiązania złożonych problemów pedagogicznych i prognozować przebieg ich rozwiązywania oraz przewidywać skutki planowanych działań w określonych obszarach praktycznych: planuje (z wykorzystaniem komputera) działania służące rozpoznawaniu uczniów zdolnych, przygotowuje prezentacje multimedialne służące rozwijaniu uzdolnień uczniów (quizy edukacyjne) na różnych szczeblach edukacyjnych;
- jest wrażliwy na problemy edukacyjne, gotowy do komunikowania się i współpracy z otoczeniem, w tym z osobami niebędącymi specjalistami w danej dziedzinie, oraz do aktywnego uczestnictwa w grupach i organizacjach realizujących działania pedagogiczne; jest wrażliwy na potrzeby uczniów zdolnych.

**Literatura podstawowa:**

Guilford J., *Natura inteligencji człowieka*, Warszawa 1978; Góralski A., *Teoria twórczości*, Warszawa 2003; Limont W., *Uczeń zdolny*, Toruń 2010 oraz inne publikacje autorki. Sękowski A., Klinkosz W., (red.), *Zdolności człowieka w perspektywie współczesnej psychologii*, Lublin 2010 oraz inne publikacje autora. Publikacje ORE dot. zdolności.



## Przykład 6. Szkolna pedagogika zdolności – 1

### **Treści:**

Dydaktyka twórczości. Projektowanie nowatorskich koncepcji pedagogicznych w edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej.

Rozwijanie wielorakich inteligencji dziecka.

Społeczne uwarunkowania twórczości.

Szkolna pedagogika zdolności. Techniki twórczego myślenia w pracy z dzieckiem.

TI w pracy ze zdolnymi.

### ***Efekty kształcenia***

#### **Wiedza:**

- student ma uszczegółowioną wiedzę dotyczącą koncepcji teoretycznych w zakresie określonym specjalnością studiów;
- zna znaczenie pojęć zdolności, uzdolnienia, talenty, geniusz, uczeń „podwójnie wyjątkowy”, zna modele teoretyczne zdolności, potrafi wymienić klasyków pedagogiki zdolności i opisać ich poglądy, zna systemy opieki nad uczniem zdolnym realizowane w różnych krajach;
- ma rozszerzoną wiedzę o różnych rodzajach struktur społecznych i instytucjach życia społecznego oraz zachodzących między nimi relacjach istotnych z punktu widzenia procesów edukacyjnych.

#### **Umiejętności:**

- student zna instytucje działające na rzecz ucznia zdolnego, potrafi określić znaczenie ich współpracy, opisuje uwarunkowania rozwoju uczniów zdolnych;
- potrafi w sposób klarowny, spójny i precyzyjny wypowiadać się w mowie i na piśmie, posiada umiejętność konstruowania rozbudowanych, ustnych i pisemnych uzasadnień na tematy dotyczące różnych zagadnień pedagogicznych z wykorzystaniem różnych ujęć teoretycznych, korzystając zarówno z dorobku pedagogiki, jak i innych dyscyplin naukowych;
- uzasadnia wybór sposobu organizacji kształcenia uczniów zdolnych z wykorzystaniem odpowiednich koncepcji;
- posiada pogłębione umiejętności prezentowania własnych pomysłów, wątpliwości i sugestii, popierania ich rozbudowaną argumentacją w kontekście wybranych perspektyw teoretycznych, poglądów różnych autorów, kierując się przy tym zasadami etycznymi;
- potrafi generować oryginalne rozwiązania złożonych problemów pedagogicznych i prognozować przebieg ich rozwiązywania oraz przewidywać skutki planowanych działań w określonych obszarach praktycznych.

### **Kompetencje:**

- student jest wrażliwy na problemy edukacyjne, gotowy do komunikowania się i współpracy z otoczeniem, w tym z osobami niebędącymi specjalistami w danej dziedzinie, oraz do aktywnego uczestnictwa w grupach i organizacjach realizujących działania pedagogiczne;
- formułuje zasady współpracy z uczniem i jego środowiskiem wychowawczym, wskazuje na mocne strony i utrudnienia mogące skutkować obniżeniem efektywności planowanych działań.

### **Literatura podstawowa i zalecana:**

Boczarowa O., *Pedagogiczne wsparcie dzieci uzdolnionych w szkołach Polski i Ukrainy*, Kraków 2011; Borzym I., *Uczniowie zdolni. Psychologiczne i społeczne determinanty osiągnięć szkolnych*, Warszawa 1979; Braun M., Mach M., *Jak pracować ze zdolnymi? Poradnik dla nauczycieli i rodziców*, Warszawa 2012; Chruszczewski M.H., *Profile uzdolnień. Intelktualne i osobowościowe składniki uzdolnień plastycznych i muzycznych*, Warszawa 2009; Dyrda B., *Edukacyjne wspieranie rozwoju uczniów zdolnych*, Warszawa 2012; Eby J.W., Smutny J.F., *Jak kształcić uzdolnienia dzieci i młodzieży*, Warszawa 1998; Gardner H., *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, Poznań 2002; Giza T., *Podstawy pracy z uczniem zdolnym*, Kielce 2011; Gladwell M., *Poza schematem. Sekrety ludzi sukcesu*, Kraków 2009; Góralski A. (red.), *Szkice do pedagogiki zdolności*, Warszawa 1996; Jabłonowska M., Łukasiewicz-Wieleba J., *Model pracy z uczniem szczególnie uzdolnionym*. W: *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Materiały szkoleniowe, cz. II. Warszawa 2010; Lewowicki T., *Kształcenie uczniów zdolnych*, Warszawa 1980; Limont W., *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*, Gdańsk 2010; Łukasiewicz-Wieleba J., Jabłonowska M., *Zdolności i twórczość*, Warszawa 2010; Sękowski A.E., *Osiągnięcia uczniów zdolnych*, Lublin 2010; Szumski G., *Dobór i kształcenie uczniów zdolnych*, Warszawa 1995; Zespół GfK Polonia, *Badanie elementów systemu pracy z uczniem zdolnym*. Raport z badania IDI. Warszawa 2011.

### **Przykład 7. Szkolna pedagogika zdolności – 2**

#### **Treści:**

Identyfikacja zdolności i uzdolnień.

Rozwijanie zdolności i uzdolnień.

Czynniki wpływające na efektywność działań na rzecz uczniów zdolnych.

Obszar działań szkolnego zespołu do spraw uczniów zdolnych.

Systemowe rozwiązania na rzecz pracy z uczniem zdolnym realizowane w szkołach.

Ewaluacja działań szkolnego zespołu ds. uczniów zdolnych.

**Efekty kształcenia:**

- potrafi wymienić instytucje odpowiedzialne za diagnozę i wsparcie ucznia zdolnego;
- potrafi wskazać rolę różnych instytucji w budowaniu szkolnego systemu wspierania uzdolnionych;
- potrafi scharakteryzować zakres działań wybranych instytucji w zakresie diagnozy i pracy z uczniem zdolnym;
- potrafi podać przykłady wsparcia ucznia zdolnego na wybranym etapie edukacji;
- potrafi zaprojektować arkusz obserwacji skierowany na identyfikację określonych uzdolnień;
- potrafi wskazać możliwe przyczyny określonych trudności w pracy z uczniem zdolnym oraz podać przykłady ich pokonania.

**Literatura obowiązkowa i uzupełniająca:**

Dyrda B., *Edukacyjne wspieranie rozwoju uczniów zdolnych*, Warszawa 2012; Janowski A. *Poznanwanie uczniów*, Warszawa 2002; Limont W. *Uczeń zdolny*, Gdańsk 2010; Łukasiewicz-Wieleba J., Jabłonowska M., *Zdolności i twórczość*, Warszawa 2010.

**Metody pracy:** podające, praktyczne, problemowe, heurystyczne.

**Przykład 7. Projektowanie nowatorskich koncepcji pedagogicznych w edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej**

**Cele:**

- ukazanie podstaw naukowych procesów innowacyjnych występujących w różnych dziedzinach nauki i praktyki;
- wyzwolenie postawy aktywnej studentów i wykazanie obszarów, na których występuje szczególna potrzeba nowatorstwa pedagogicznego;
- ukazanie społecznych przesłanek i kierunków rozwoju ludzkości w perspektywie XXI wieku. Ukazanie nowych wyzwań pedagogiki i potrzeby jej współtworzenia przez pedagogów w bezpośrednim kontakcie z podmiotem edukacji.

**Treści:**

Istota zmiany jako wartości w procesie postępu cywilizacyjnego i pedagogicznego. Reformowanie edukacji jako dążenie do unowocześniania pracy przedszkole i szkół.

Przedmiot i zadania innowatyki pedagogicznej. Główne zagadnienia innowatyki pedagogicznej.

Bariery innowacyjne a perspektywy rozwoju systemu edukacyjnego wobec wyzwań XXI wieku.

Ocena współczesnego systemu kształcenia. Przykładowe, nowatorskie rozwiązania w poprawianiu elementów rzeczywistości edukacyjnej ocenionych negatywnie.

Niekonwencjonalne sposoby prezentacji sylwetek pedagogów nowatorów.

Innowacje w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej.

Projektowanie niekonwencjonalnych sposobów służących integrowaniu grupy dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym wieku szkolnym.

Analiza wartości istniejących na rynku narzędzi diagnostycznych do określania poziomu rozwoju dzieci i próby samodzielnego ich tworzenia.

Niekonwencjonalne rozwiązania metodyczne w zakresie pomocy dzieciom z trudnościami w uczeniu się oraz z zaburzeniami emocjonalnymi.

Niekonwencjonalne sposoby rozwijania dziecięcych zainteresowań oraz pracy z dzieckiem zdolnym.

Nowatorskie formy współpracy przedszkola i szkoły z rodzicami.

### ***Efekty kształcenia:***

#### **Wiedza:**

- student zna główne zagadnienia innowatyki pedagogicznej;
- wymienia cechy i przykłady tradycyjnych i nowoczesnych systemów edukacyjnych;
- zna sylwetki pedagogów nowatorów.

#### **Umiejętności:**

- student formułuje ocenę funkcjonowania współczesnego systemu kształcenia na podstawie samodzielnie zdobytej wiedzy i doświadczenia;
- posiada umiejętności opracowywania i stosowania niekonwencjonalnych sposobów pracy z dziećmi, opartych na własnych doświadczeniach i pomysłach;
- współpracuje z innymi w zakresie projektowania, wykonywania i prezentowania prac zaliczeniowych.

#### **Kompetencje społeczne:**

- wykazuje aktywność w projektowaniu innowacyjnych działań edukacyjnych na rzecz sprzyjania rozwojowi dzieci i podnoszenia jakości pracy przedszkola i szkoły;
- buduje konstruktywne relacje w zespole.

### **Metody dydaktyczne:**

wykład, rozmowy, wyjaśnienia, pokazy, prezentacje, zadania stawiane do wykonania, ćwiczenia, przykładowo – techniki twórczego myślenia, prace plastyczne, postery, burza mózgów, drama, zabawy integracyjne.

### **Literatura podstawowa:**

Szeffler D., Sobieszczyk M., *Z działalności innowacyjnej nauczycieli klas młodszych*, Bydgoszcz 2000; Schulz R., *Studia z innowatyki pedagogicznej*, Toruń 1996; Karwowska-Struczyk M., *Edukacja przedszkolna. W poszukiwaniu innych rozwiązań*, Warszawa 2012; Kotarba-Kańczugowska, *Innowacje pedagogiczne w międzynarodowych raportach edukacyjnych*, Warszawa 2009; Kozak-Czyżewska E., Zdybel D., Kępa B. (red.), *Współczesne tendencje rozwoju pedagogiki wczesnoszkolnej*, Kielce 2005.

### **Literatura uzupełniająca:**

Schulz R., *Twórczość pedagogiczna. Elementy teorii i badań*, Warszawa 1994; Russakowska D., *W stronę edukacyjnego dyskursu nowoczesności*, Warszawa 1995; Pietraśiński Z., *Ogólne i psychologiczne zagadnienia innowacji*, Warszawa 1970; Radziejewicz J., *Edukacja alternatywna. O innowacjach mikrosystemowych*, Warszawa 1992; Suchanek A., *Innowacje oświatowe*, Kalisz 1983.

## **Przykład 8. Rozwijanie wielorakich inteligencji dziecka**

### **Cele:**

- zapoznanie studentów z teorią wielorakich inteligencji i pięciu umysłów przyszłości;
- kształtowanie umiejętności diagnozowania wielorakich inteligencji u dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym;
- rozwijanie umiejętności konstruowania ćwiczeń rozwijających wielorakie inteligencje;
- rozwijanie umiejętności organizowania zajęć wspierających wielorakie inteligencje.

### **Treści**

Inteligencje wielorakie w teorii Howarda Gardnera – założenia. Teoria w praktyce – praktyczne implikacje pedagogicznej teorii wielorakich inteligencji: Edukacja kompatybilna Susan Kovalik; Klucz do uczenia się; Zabawy fundamentalne. Programy nauczania uwzględniające wspieranie wielorakich inteligencji. Pierwsze uczniowskie doświadczenia drogą do wiedzy. Umysły przyszłości. Praktyczne implikacje pedagogicznej teorii wielorakich inteligencji.

Rozwijanie inteligencji lingwistycznej.

Rozwijanie inteligencji logiczno-matematycznej.

Rozwijanie inteligencji muzycznej.

Rozwijanie inteligencji wizualno-przestrzennej.

Rozwijanie inteligencji kinestetycznej.

Rozwijanie inteligencji przyrodniczo-ekologicznej.

Rozwijanie inteligencji inter- i intrapersonalnej.

### **Metody dydaktyczne:**

Wykład: wykład informacyjny, wykład konwersatoryjny, dyskusja.

Ćwiczenia: praca ze źródłem drukowanym, burza mózgów, metoda symulacyjna, warsztaty dydaktyczne, prezentacje z wykorzystaniem komputera, film, zajęcia praktyczne.

### **Literatura podstawowa:**

Elias M., Tobiasz S., Friedlander B., *Dziecko emocjonalnie inteligentne*, Poznań 1998; Gardner H., *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, Poznań 2002; Gardner H., *Pięć umysłów przyszłości*, Warszawa 2009; Goleman D., *Inteligencja emocjonalna*, Poznań 1997; Gamon D., Bragdon A., *Trenuj swój mózg. Sześć obszarów inteligencji praktycznej. Testy i ćwiczenia usprawniające pracę mózgu*. Wybrane programy kształcenia zintegrowanego, Warszawa 2003.

### **Literatura uzupełniająca:**

Czaja-Chudyba I., *Jak rozwijać zdolności dziecka*, Warszawa 2009; Kielar-Turska M., *Jak pomagać dziecku w poznawaniu świata*, Warszawa 1992; Kopik A., Zatorska M., *Wielorakie podróże – edukacja dla dziecka*, Kielce 2010; Kopik A., Kędra M., *Pięć umysłów przyszłości. Program nauczania dla I etapu kształcenia*, Kielce 2013; Perleth Ch., Schatz T., Gast-Gampe M., *Jak odkrywać i rozwijać uzdolnienia u dzieci*, Warszawa 2003; Stine J.M., *Rozwiń swoją inteligencję. Proste sposoby poszerzania własnych zdolności*, Warszawa 2002.

### **Efekty kształcenia**

#### **Wiedza:**

- student zna teorię wielorakich inteligencji;
- ma uporządkowaną wiedzę o uczestnikach działalności edukacyjnej, wychowawczej pogłębioną w zakresie pracy z osobami z różnym typem inteligencji.

#### **Umiejętności:**

- student potrafi wykorzystywać i integrować wiedzę teoretyczną z zakresu pedagogiki oraz powiązanych z nią dyscyplin diagnozowania i projektowania działań praktycznych;
- potrafi twórczo animować prace nad własnym rozwojem oraz rozwojem uczestników procesów edukacyjno-wychowawczych oraz wspierać ich

samodzielność w zdobywaniu wiedzy, a także inspirować do działań na rzecz uczenia się przez całe życie.

**Kompetencje społeczne:**

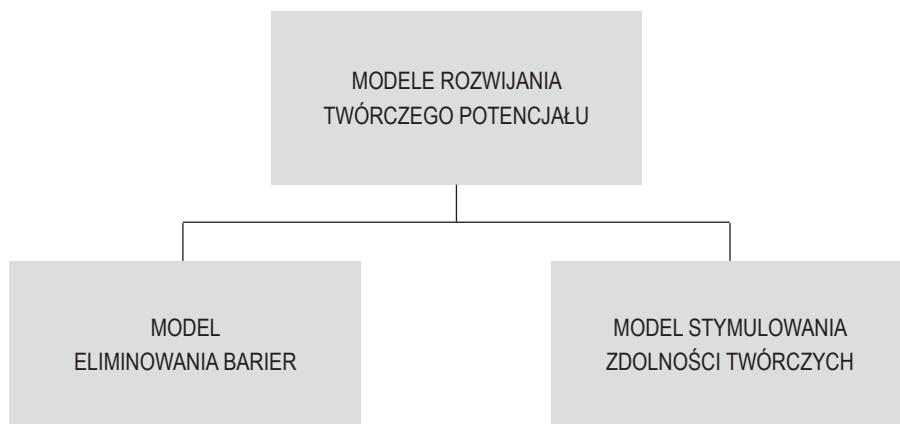
- student odznacza się odpowiedzialnością za własne przygotowanie do pracy, podejmowane decyzje i prowadzone działania oraz ich skutki, czuje się odpowiedzialny wobec ludzi, dla których dobra stara się działać, wyraża taką postawę w środowisku specjalistów i pośrednio modeluje to podejście wśród innych.

Przykłady przedstawionych programów przedmiotów obejmujących swym zakresem zagadnienia twórczości, kreatywności potwierdzają różnorodność podejścia do wykorzystania potencjału tkwiącego w każdym ze studentów do kształcenia u nich kompetencji kreatywnych. Podejmowane działania mające charakter treningów twórczości są możliwe tylko pod warunkiem, jeśli myślenie i działanie twórcze potraktujemy tak samo jak wszelkie inne rodzaje aktywności człowieka. Jeśli możliwe jest ćwiczenie ruchów dowolnych lub pamięci, to dlaczego nie mielibyśmy ćwiczyć myślenia twórczego?

### **9.3. Działania na rzecz stymulowania kreatywności**

W Polsce coraz więcej ośrodków akademickich zrzesza pedagogów twórczości, badaczy i praktyków tej subdyscypliny, naukowców i nauczycieli. Powstają nowe inicjatywy skoncentrowane wokół kategorii kreatywności, które mogą być inspiracją do poszukiwania koncepcji rozwijania kreatywności ucznia (Kunat, 2014). Przykładem jest międzynarodowe czasopismo „Creativity: Theories-Research-Applications”, w którym można odnaleźć nowe teorie twórczości, badania, a także aplikacje praktyczne z zakresu rozwijania kreatywności człowieka. Na łamach czasopisma podejmowane są problemy kreatywności człowieka – jej rozpoznawania, korelatów, uwarunkowań, możliwości wspierania i rozwoju – analizowane z punktu widzenia pedagogiki, psychologii, socjologii twórczości, estetyki itp. Ponadto dyskutowane są zagadnienia potencjału twórczego oraz rzeczywistych osiągnięć twórczych człowieka (twórczości codziennej i wybitnej). Rozpatrywane są także kwestie metodologiczne i statystyczne, dotyczące ilościowych i jakościowych badań prowadzonych nad twórczością w Polsce i za granicą. Czasopismo stanowi płaszczyznę pozytywnej konfrontacji różnorodnych sposobów postrzegania i badania twórczości; interparadygmatycznego i interdyscyplinarnego dialogu reprezentantów odmiennych opcji teoretycznych i metodologicznych.

Strategie metodyczne rozwijania twórczego potencjału opierają się głównie na założeniach teoretycznych podejścia integrującego dwa modele wspierania twórczości: model eliminowania barier (*The barrier model*) oraz model stymulowania zdolności twórczych (*The deficit model*) (rysunek 9.1). Model eliminowania barier zakłada, że każdy człowiek posiada potencjał twórczy, który jest często blokowany przez bariery wewnętrzne i zewnętrzne. Zadaniem realizacji programów dydaktycznych jest likwidowanie barier blokujących twórczy potencjał człowieka. Metody ich oddziaływań powinny polegać na zwalczaniu barier takich jak: sztywność myślenia, dominacja myślenia analitycznego, przesadne dążenie do sukcesu, konformizm, brak tolerancji dla różnorodności i sprzeczności. Model stymulowania zdolności twórczych wskazuje, że nie każdy człowiek wykazuje zdolności twórcze dlatego trzeba zastosować określone procedury i techniki ich rozwijania podczas warsztatów i treningów. Ich głównym celem jest stymulowanie płynności, giętkości i oryginalności myślenia.



**Rysunek 9.1.** Modele rozwijania twórczego potencjału według Richarda E. Ripple'a  
Źródło: na podstawie Szmidt, 2007, s. 261, Kunat 2014.

### Podsumowanie

Uogólniając, można wysunąć tezę, że zwłaszcza trzy wymiary osobowości studenta mają znaczenie przy aktywizowaniu zachowań twórczych i hamowaniu konformizmu. Są to otwartość, elastyczność i oryginalność. Z kolei osoba kierująca kształceniem tych kompetencji musi mieć poczucie sprawstwa i tylko wtedy może wspierać autonomię studenta. Posiadając takie doświadczenie,



staje się motorem napędzającym jego aktywność, generując w ten sposób postawę twórczą studenta.

Ważne jest w związku z tym określenie celów, treści i zadań odnoszących się do twórczej aktywności, wzmacnianie poczucia własnej wartości studenta, kształcenie postawy refleksyjności, a także uczenia się w zespole. Wydaje się, że wszystkie te elementy są uwzględnione w przytoczonych projektach programów. Efektywność zależy tylko od tego, jakie metody, środki i formy wykorzystane zostaną przy ich realizacji. Częściową odpowiedź Czytelnik otrzymał w poprzednich rozdziałach książki.

## Zakończenie

O rozwoju współczesnego świata i miejscu człowieka w świecie decyduje edukacja. Wykształcenie społeczeństwa w okresie rozwoju technologii informacyjnej, gospodarki rynkowej i globalizacji jest głównym czynnikiem rozwoju kraju, stąd jakość edukacji i równość szans edukacyjnych muszą być przedmiotem troski społeczeństwa i rządu. Wobec tego oceny szkoły i to, w jakim kierunku powinna się ona zmieniać, nie można oderwać od szerszego kontekstu społeczno-kulturowego i przyjmowanych wizji rozwoju. Edukacja nigdy nie jest odrębnym, zamkniętym systemem, jak powie Jerome Bruner: „edukacja nie stanowi wyspy, lecz część «kontynentu kulturowego», ma swoje zadania wobec tego «kontynentu», a szczególnie w życiu tych, którzy w niej partycypują” (2006, s. 27). Dynamika współczesnej cywilizacji i jej rosnąca złożoność wymagają od młodego człowieka ciągłego uczenia się, krytycznego odczytywania zmieniających się warunków życia i sprostania nowym wyzwaniom. Tylko osoba twórcza, kierująca się własną wizją przyszłości, potrafi dokonywać świadomych wyborów w różnych sferach życia: poziomu wiedzy, zdrowia, warunków materialnych, swobód obywatelskich i politycznych. Krytycy współczesnej szkoły podkreślają jej niedostosowanie do permanentnie dokonujących się zmian w otaczającej rzeczywistości, do potrzeb i aspiracji edukacyjnych społeczeństwa. Zrutynizowane, unifikujące działania szkoły nie są w stanie przygotować młodego człowieka do „twórczej adaptacji”, do rozumienia i współtworzenia nowej rzeczywistości społecznej, gospodarczej, politycznej i kulturowej, do życia w świecie pluralizmu kulturowego. Kryzys współczesnej szkoły wynika z podtrzymywania nadal oświeceniowej kultury nauczania, kiedy po-

trzebą już jest uczenie się innowacyjne, uczenie się twórcze, kolektywne, antycypacyjne, pozwalające przewidywać i radzić sobie z przyszłością. Dziś szkoła musi dokonać wyraźnie przesunięcia kształcenia w kierunku pomocy młodym ludziom rozumienia i wyboru ważnych dla nich wartości, kształtowania wizji przyszłości i jej realizacji, ujawnienia talentów i możliwości twórczych każdej jednostki.

Jaki nauczyciel będzie potrafił kształtować oczekiwaną praktykę edukacyjną? Zapewne gruntownie przygotowany profesjonalista, kierujący się ukształtowaną wizją swojego działania pedagogicznego, umiejący reagować na zmienność kontekstów środowiska lokalnego i globalnego, otwarty na dialog, umiejący rozwijać postawy wspólnotowe, umiejący wraz z uczniami konstruować wiedzę, posiadający umiejętność podejmowania działań twórczych, krytycznego myślenia, refleksyjny wobec własnej pracy, rozumiejący wartości uczenia się dziecka i jego osobistego zaangażowania, inspirujący uczniowskie zainteresowania i potrzeby ciągłego uczenia się.

Wczesna edukacja to ważny etap edukacji w biografii młodego człowieka, okres budowania fundamentu pod całościowe uczenie się, poznawania podstawowych norm i rozwijania swoich relacji rówieśniczych. Jest to czas kształtowania kariery szkolnej dziecka i jego przyszłej pozycji społecznej. W tym okresie kształtuje się stosunek do nauki – pozytywny lub negatywny, który będzie trwał całe życie. Nauczyciel, wzbudzając ciekawość poznawczą i samodzielność dziecka, zdolności własnego osądu i poczucie odpowiedzialności, stwarza warunki do edukacji formalnej i ustawicznej. W początkowym etapie nauki, poprzez konstruowanie środowiska nastawionego na twórcze uczenie się, nauczyciel wspiera kształtowanie dyspozycji poznawczych i zdolności kreatywnych dziecka, motywacji do nauki i umiejętności do samodzielnego uczenia się oraz komunikowania się i współżycia z innymi, a szczególnie wspiera dziecko w rozwijaniu wiary we własne siły; uczenia się pokonywania trudności, rozwijania „umiejętności wkładu” w siebie, osobistej partycypacji w uczeniu się i kierowaniu własną aktywnością.

Kiedy dzieci zaczynają edukację, rozpoczynają wspaniałą przygodę życia, w której niezmiennie nauczyciel będzie im towarzyszył. Rodzą się więc pytania: jaki nauczyciel zaszczerpi w młodym człowieku radość uczenia się, odwagę do szukania ciągle nowych rozwiązań, entuzjazm, wytrwałość, odwagę i energię do pokonywania trudów i przezwyciężania własnego oporu? Jaki nauczyciel będzie rozpałał marzenia, rozwijał kompetencje do szukania drogi w świecie zmiennym, nieprzejrzystym, w świecie ryzyka? Jakich strategii i działań będzie nauczyciel używał, aby dzieci mogły współkonstruować swój świat, swoją wiedzę i swoją przyszłość, dbać o warunki życia? Jak będzie nauczyciel wspierał

dziecko w rozwijaniu zaangażowania, kreatywności, innowacyjności, refleksyjności i odpowiedzialności?

Tak sformułowane pytania przypominają, że współcześnie zmienia się rola nauczyciela dziecka, musi on podjąć refleksję nad swoim działaniem edukacyjnym i ciągle szukać nowych strategii pracy, adekwatnie odpowiadać na potrzeby wprowadzenia dziecka w świat wiedzy i wartości, w świat sensu i rozumienia symboli, budzenia ciekawości poznawczej i inspirowania do poszukiwań indywidualnego wymiaru własnego człowieczeństwa i własnej drogi życia. Nie wystarczą mu już stare narzędzia pracy dydaktycznej, model adaptacyjny nauczania – uczenia się nie jest już przydatny – nie pomoże on w realizacji oczekiwań i zamierzeń. Wymogi XXI wieku można realizować tylko w modelu otwartej, elastycznej, transformatywnej edukacji, gdzie funkcją elastycznego środowiska uczenia się jest umożliwienie dzieciom bycia kreatywnymi, refleksyjnymi, umiejącymi zadawać pytania i postrzegać świat z różnych punktów widzenia, otwartymi na nowości, innowacyjnymi, zaangażowanymi i odpowiedzialnymi. Nauczyciel w takim modelu edukacji jest rozumiany jako kreatywny organizator zaangażowanego i wspólnotowego uczenia się (Bałachowicz, 2015). Współcześnie proponowany model edukacji transformatywnej jest jednocześnie modelem edukacji kreatywno-emancypacyjnej.

Kreatywność to nieodzowny atrybut życia człowieka współczesnego i człowieka przyszłości, niezwykle cenny nie tylko z jednostkowego punktu widzenia, lecz także społecznego. Kreatywność jest cechą jednostki wyznaczającą jej potencjał do twórczego funkcjonowania, to trwała zdolność człowieka do generowania nowych i wartościowych pomysłów. Jest ona podstawą do ukształtowania gotowości do przekształcania świata, rzeczy, zjawisk, a także własnej osobowości. Jest to więc aktywny stosunek do świata i życia wyrażający się potrzebą poznawania, przeżywania i świadomego dążenia do przetwarzania zastanej rzeczywistości i własnego siebie. Kreatywność jest wyznacznikiem osiągnięcia celów i realizacji zadań w świecie zewnętrznym, rozwijaniem własnego profesjonalizmu.

Współczesne koncepcje twórczości rozwijane są w opozycji do tych poglądów, które traktowały twórczość i mechanizmy twórczości w kategoriach elitaryzmu czy wręcz geniuszu. Nie jest ona specjalną cechą odnoszącą się głównie do wyjątkowych osób, wręcz przeciwnie, zdaniem wielu badaczy można się jej nauczyć i rozwijać w biegu życia (Robinson, 2010). Kreatywność obecnie stała się zasobem każdej jednostki, jak i swoistą siłą wytwórczą. Idziemy jeszcze dalej, kreatywność jako fenomen ludzki z jednej strony stanowi siłę życiową jednostek, a z drugiej – jest postrzegana jako determinanta rozwoju społecznego i gospodarczego kraju (Florida, 2010). Troska

o rozwijanie kreatywności, o jej zakorzenienie w praktyce edukacyjnej, wydaje się być ważnym zadaniem szkoły i jednym z najbardziej pilnych wyzwań współczesnego nauczyciela. Nowe, edukacyjne wyzwania XXI wieku wymagają od nauczyciela nowych kompetencji (Dumont, Istance, Benevides, 2013), odmiennych niż tradycyjne, a więc nie odwołujących się do przekazywania wiedzy i stosowania modelu instrukcyjnego nauczania. Czy nowi nauczyciele są przygotowani do kreowania zmian? Czy potrafią rozpoznać swoje możliwości kreatywne? Czy przyszli nauczyciele u progu swojej pracy zawodowej cenią kreatywność, dostrzegają możliwości jej rozwoju u siebie i swoich uczniów?

W zaprezentowanych badaniach szukałyśmy odpowiedzi na te pytania, szczególnie chcieliśmy dowiedzieć się, jak studenci pedagogiki, przyszli nauczyciele wczesnej edukacji dziecka postrzegają kreatywność i jak rozpoznają w jej kontekście swoje profesjonalne przygotowanie i swoją wizję skutecznego działania pedagogicznego. Zwróciliśmy szczególną uwagę na rozpoznanie przez nich własnego przygotowania w odniesieniu do kluczowych kompetencji – kreatywnych, zrozumienie sensu własnych przekonań, nawyków, sposobów pracy i możliwości kształtowania swojej profesjonalizacji.

Badania zostały przeprowadzone przez zespół nauczycieli akademickich zainteresowanych problematyką twórczości, wyłoniony spośród członków Zespołu Edukacji Elementarnej przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN.

Badania dotyczyły:

- określenia struktury i treści reprezentacji społecznych kreatywności ujawnianych przez studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej;
- określenia źródeł i typu wiedzy (naukowa, potoczna) studentów na temat kreatywności;
- określenia preferowanych stylów myślenia studentów, aby stwierdzić, na ile są oni skłonni do twórczego podejścia do zadań;
- ustalenia poziomu adekwatności wiedzy i poglądów na temat twórczości;
- poznania samooceny studentów w kontekście twórczości;
- ukazania stosunku badanych do osób twórczych;
- zidentyfikowania poglądów na temat instytucjonalnych (zewnętrznych) i osobistych (wewnętrznych) uwarunkowań kreatywności studentów;
- określenia czynników warunkujących opinię studentów – przyszłych nauczycieli o twórczości;
- poznania obrazów idealnego ucznia konceptualizowanych przez przyszłych nauczycieli.

Zamiarem autorek było nie tylko zaprezentowanie szczegółowych danych, ale przede wszystkim dokonanie analizy przygotowania profesjonalnego przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji, a szczególnie zwrócenie uwagi

na rozpoznanie przez studentów własnego przygotowania w odniesieniu do kreatywności, w kontekście współczesnych teorii, za pomocą których można uzyskane wyniki wyjaśnić.

Skoro studenci dokonywali autorefleksji w kontekście kreatywności, to na początek zobaczmy, jak rozumieją tę kategorię, jak ją konceptualizują i jak charakteryzują osobę kreatywną.

Pojęcie kreatywności badani konceptualizują poprzez *twórczość i pomysłowość*. Są to dwie kategorie dominujące i pojawiają się jako pierwsze skojarzenia, stanowią one niejako rdzeń reprezentacji. W dalszej kolejności pojawiają się inne elementy, dookreślenia, jak: *wyobraźnia, oryginalność, nowatorstwo, innowacyjność, ciekawe pomysły, otwartość, zabawa, zdolności*. Można stwierdzić, że definicja sformułowana przez studentów jest w dużym stopniu zbieżna z definicją jawną (naukową). Jej zakres wskazuje na rozumienie kreatywności jako dyspozycji do przekraczania świata i siebie, ale studenci nie wymieniają atrybutów postawy związanych z pracowitością, systematycznością czy sumiennością. Studenci zapewne ze względu na doświadczenia nie dostrzegają wymienionych walorów dla osiągnięcia twórczych efektów pracy zawodowej.

Do opisu fenomenu kreatywności wykorzystywane są określenia jednoznacznie pozytywne, zbiór pozytywnych emocji: *zadowolenie, satysfakcja, radość*, a nawet *duma*. W dalszej kolejności pojawiają się: *spełnienie, dobre samopoczucie, docenienie, chęć do działania, szczęście, pewność siebie, dowartościowanie*. Studenci dostrzegają wartość kreatywności dla życia codziennego, rozumieją rolę kreatywności w działaniu i osiągnięciu celów, ale też jej moc w rozwijaniu siebie i przekształcaniu świata. Doświadczenie poczucia własnej mocy w działaniach o charakterze twórczym łączy się z zadowoleniem, satysfakcją, radością i poczuciem dumy.

Studenci postrzegają kreatywność w wymiarze egalitarnym, uznają, że można ją rozwijać, a zależy to od zaangażowania osoby uczącej się. Ich wyobrażenia na temat własnej kreatywności ukształtowane są poprzez uprzednie doświadczenia oraz działania w szkole wyższej aktywizujące ich potencjał twórczy. Studenci zauważają, że w procesie stawania się twórczym nauczycielem najważniejsze są również *własne chęci i otwarty umysł*, a doświadczenie kreatywności zawsze jest *satysfakcjonujące*, wprawia młodych ludzi w stan *zadowolenia, dumy* i przynosi *radość*. Ale w procesie profesjonalnego przygotowania najważniejszą formą dla ujawnienia własnego potencjału twórczego studentów pedagogiki okazały się praktyki zawodowe, które pozwalają wprowadzić własne intencje i zamierzenia w czyn oraz zweryfikować ich adekwatność. Zdaniem studentów praktyki są integralnym elementem przygotowania do zawodu nauczyciela, umożliwiają rozpoznanie dyspozycji i praktycznych

umiejętności, są przestrzenią do zweryfikowania swojego rozumienia nauczania, uczenia się, dialogu z uczniem i źródłem samopoznania możliwości przygotowania do zajęć, a także potwierdzenia adekwatności planowanych działań już w czasie ich prowadzenia.

Zatem istota kreatywności wiąże się z możliwością działania, a stawanie się nauczycielem kreatywnym, nabywanie zdolności twórczych ma miejsce w trakcie przygotowania zawodowego. W opinii badanych studentów zależy to w zasadniczej mierze od *własnych chęci* oraz *otwartości umysłu*, ale dostrzegają też oni rolę wsparcia środowiska akademickiego, które umożliwia im rozwój własnej wizji działania edukacyjnego. Podobnie badani w przyszłym miejscu pracy oczekują sprzyjającego środowiska rozwoju. Są przekonani, że kreatywność w placówce wspierają: *czas na pracę, motywacja, wyposażenie materialne otoczenia, kursy, brak ograniczeń, dobra atmosfera, posiadanie pracy, osobowość, wyobraźnia, pomoc szkoły, zaangażowanie, praktyka, pozytywne nastawienie do pracy i przebywanie wśród ludzi kreatywnych*. Mocno podkreślają, że przestrzeń materialna, dostęp do środków dydaktycznych jest kluczowym elementem generowania działań twórczych nauczyciela, wyzwala zasobów jego zdolności, niezbędnym w pełnieniu tej roli społecznej. Możemy więc powiedzieć, że kreatywność jest postrzegana przez przyszłych nauczycieli jako cecha ceniona i ważna w rozwoju profesjonalnym, nadaje ona dynamikę przygotowaniu zawodowemu, pomaga w dokonywaniu wyborów i podejmowaniu trudu własnego rozwoju, wyboru własnych celów do realizacji w środowisku zawodowym. Ten sposób myślenia „spina” potrzebę samorealizacji młodych ludzi z możliwością twórczego konstruowania swojej profesjonalizacji w środowisku akademickim, a później środowisku zawodowym. Samorealizacja jest nie tylko potrzebą młodych ludzi, lecz także podstawą nauczycielskiego bycia, ciągłego uczenia się i rozwijania własnego projektu działania pedagogicznego.

Pozytywny stosunek do kreatywności chciałyśmy skonfrontować ze sprawdzeniem studenckiej wiedzy o kreatywności i o własnych zasobach. Jak rozpozna on swoje dyspozycje kreatywne, warunki i możliwości ich użycia? Jaką ma wiedzę o twórczym działaniu i jego przejawach, jak rozpoznaje swoje dyspozycje do tego, by użyć tę wiedzę i narzędzia własne oraz tkwiące w środowisku zewnętrznym?

Wiedza nauczyciela jest podstawą rozumienia procesów rozwoju dziecka i refleksyjnego działania edukacyjnego, tworzenia warunków uczenia się i wyboru metod dydaktycznych. Ogólnie system wiedzy, którym posługuje się nauczyciel w toku własnej pracy, stanowi instrument kreatywnej adaptacji, służy rozumieniu różnych elementów rzeczywistości pedagogicznej i jej projektowaniu. Wobec tego ważne dla praktyki edukacyjnej jest to, co przyszły

nauczyciel wie na temat procesu twórczego, osobowości, wytworu i uwarunkowań kreatywności.

Ogólnie stan wiedzy studentów o kreatywności jest niewystarczający, podobnie jak u badanych przez nas nauczycieli (Bałachowicz, 2014). Uzyskali oni średnio nieco ponad połowę maksymalnej liczby punktów. Wiedza studentów i wyrażanie własnych sądów na temat twórczości są nieco odmienne w wynikach uzyskanych badań w zależności od rodzaju i typu studiów. W badanej grupie największy odsetek (34,4%) wysokich wyników zanotowano w rezultatach magisterskich studiów stacjonarnych, a najniższy (27,9%) – studiów licencjackich niestacjonarnych. Miejsce zamieszkania badanych studentów nie ma decydującego związku z zakresem prezentowanej wiedzy na temat twórczości. Otrzymane wyniki w zależności od środowiska zamieszkania studentów nie odbiegają znacząco od siebie.

Spośród populacji studentów ośmiu uczelni wyższych, w których przeprowadzono badania, średnio 33,5% respondentów, czyli co trzecia badana osoba uzyskała 5–6 stenów, czyli określoną przeciętną liczbę od 36 do 39 punktów. W kategorii punktacji niski poziom odnotowano wśród 7,7% respondentów (3–4 steny). Natomiast poziom wysoki (7–8 stenów) osiągnęła prawie połowa (48,4%) badanych studentów, zdobywając w rezultacie od 40 do 43 punktów. Na najwyższym stopniu (9–10 stenów) znalazło się jedynie 7,8% respondentów, co lokuje tę grupę w przedziale poziomu najwyższego (od 47 do 55 punktów).

W ocenie swoich możliwości twórczych przyszli nauczyciele są bardziej powściągliwi i niezbyt zdecydowani w stosunku do pracujących nauczycieli wczesnej edukacji (tamże). Ogółem w grupie badanych studentów jedynie jedna trzecia stwierdziła, że w porównaniu z innymi ludźmi są bardziej twórczy, podobnie jedna trzecia badanych nie postrzega siebie jako osoby przewyższającej swoją twórczością innych ludzi. Kolejni badani z ogółu populacji nie potrafili zająć konkretnego stanowiska, gdyż nie umieli określić siebie jako osoby twórczej. Stawiając siebie przed problemem sprawdzenia własnego myślenia o swojej wiedzy na temat twórczości w adekwatnie skonstruowanym teście twórczości, badani niejako dokonali osądu swojej postawy. Niektórzy respondenci uznali, że w tym sprawdzianie osiągnęliby dobre wyniki (35,8%), ale jednak znacznie więcej z nich nie miało już tej pewności. Natomiast we wcześniejszych badaniach 44% nauczycieli sądziło, że uzyskałoby dobre wyniki w teście twórczości, a tylko 23% uznało, że w porównaniu z innymi ludźmi są mniej twórczy (tamże, s. 59).

Pozytywne przekonanie i myślenie o własnej twórczości częściej cechuje studentów rozpoczynających studia na poziomie licencjackim, a wyniki



reprezentantów studiów magisterskich wykazują już tendencje spadkowe. Wśród studentów pierwszego stopnia edukacji wczesnoszkolnej dominuje myślenie o twórczości w aspekcie własnej wysokiej samooceny. W tej grupie 62,7% wyraża przekonanie, że *w porównaniu z innymi ludźmi jestem bardziej twórcza(y)*. Postawy te nie są już tak wyraźnie artykułowane w przypadku badanych osób studiujących na drugim stopniu kształcenia. W tym przypadku taką postawę przyjmuje jedynie 37,3% badanych. Może to wynikać ze specyfiki kształcenia akademickiego, oczekiwania od studentów drugiego stopnia większej samodzielności projektowania zajęć edukacyjnych czy dostrzeganiem przez nich wieloznaczności i wieloaspektowości pracy pedagogicznej. W tym aspekcie konfrontacja swoich potencjalnych zasobów, a przy tym większa dojrzałość mogą być przyczyną spadku wskaźników oceny swoich możliwości twórczych.

Badani studenci w ocenie swojego stylu myślenia nie są jednomyślni, ale na podstawie danych analizy czynnikowej wyodrębniono pięć stylów myślenia studentów wczesnej edukacji. Wykazują one duże podobieństwo wyników w badaniach myślenia nauczycieli, a szczególnie znaczącą zbieżność uzyskano przy pięciu podstawowych stylach, które tworzą kontinuum: styl tradycyjny, kolektywistyczny, postępowy, schematyczny, indywidualistyczny.

Styl myślenia opisywany jest jako sposób kierowania przez człowieka własną aktywnością poznawczą, który dotyczy między innymi sposobów porządkowania informacji oraz wyciągania wniosków na podstawie danych, które posiadamy. Preferowany styl myślenia decyduje o tym, jak używamy swojej wiedzy, jak kierujemy swoją aktywnością poznawczą, jak realizujemy różne zamierzenia i jakie wzory przenosimy, co jest ważne z punktu widzenia uczestników procesu edukacji i rozwijania ich działalności twórczej,

Badani studenci pedagogiki wczesnoszkolnej i przedszkolnej preferują przede wszystkim tradycyjny styl myślenia/styl rozwiązywania problemów. Wiąże się on z brakiem otwartości na zmiany i niechętnym przyjmowaniem postawy stałego poszukiwania rozwiązań oraz interpretacji pojawiających się problemów. Negatywnie koreluje on ze wszystkimi cechami charakterystycznymi dla osobowości twórczej. Związek korelacyjny jest zawsze ujemny, tzn. im wyższy poziom tradycjonalizmu u studentów, tym niższy poziom każdego wymiaru osobowości twórczej. Inaczej można powiedzieć, że tradycjonalizm i poszczególne cechy osobowości twórczej wzajemnie się wykluczają.

Na drugim miejscu w wyborach studentów uplasował się styl kolektywistyczny, a więc doceniają oni także styl myślenia nastawiony na otoczenie, na współpracę z innymi, chęć korzystania z różnorodnych źródeł informacji, ale cechujących się zwiększoną oryginalnością myślenia, jak i gotowością

do stosowania niekonwencjonalnych, elastycznych sposobów rozwiązywania problemów. Styl kolektywistyczny, który preferują ludzie nastawieni pozytywnie do interakcji z innymi i do działania w imię wspólnych celów, jest stylem bardzo pożądanym z punktu widzenia wymogów przyszłego zawodu badanych studentów. Zarówno dobro uczniów, jak i dążenie do współpracy z nimi, z rodzicami i innymi nauczycielami, z otoczeniem społecznym przedszkola i szkoły, jest warunkiem sukcesu dydaktycznego i wychowawczego nauczycieli.

Na trzecim miejscu w wypowiedziach studentów zaznaczał się styl postępowy, który charakteryzuje gotowość do wykraczania poza ustalone procedury postępowania, poszukiwanie nowych sposobów rozwiązywania problemów, otwartość na zmiany i wieloznaczne sytuacje problemowe. Nie ulega wątpliwości, że styl ten mieści się w kategorii stylów zorientowanych na poszukiwanie nowych rozwiązań, co jest szczególnie ważne w kreowaniu praktyki edukacyjnej.

Styl działania według priorytetów (schematyczny) zdecydowanie wyróżniają skłonności związane z szeregowaniem i hierarchizowaniem zadań od najważniejszych do mniej ważnych. Preferowanie ściśle ustalonej kolejności wykonywania zadań wskazuje na pewną sztywność myślenia, choć może też wiązać się z sumiennością. Osoby posługujące się zdecydowanie tym stylem raczej realizują plany stworzone przez innych ludzi, niż opierają się na własnych pomysłach. Mają także tendencję do podporządkowywania sobie innych oraz pilnej realizacji postawionych przed nimi zadań. Cechy tego stylu wywołują ambiwalentne oceny w perspektywie potrzeb zawodu nauczyciela. Z jednej strony tradycyjny wymiar interakcji w klasie nakazuje „panowanie” nad dziećmi, ale z drugiej strony – demokratyczne wychowanie wymaga otwartości, tolerancji, zaangażowania uczniów i zaufania do ich autonomii i samodzielności. I podobnie – od nauczyciela wymaga się wprawdzie realizacji wyznaczonych zadań, ale ważniejsza wydaje się być umiejętność krytycznej analizy propozycji i twórczego podejścia do ich realizacji.

Na końcu w wypowiedziach studentów ujawnił się indywidualistyczny styl myślenia, w którym charakterystyczne są takie cechy psychologiczne jak oryginalność myślenia, niezależność i wewnętrzna sterowność. Łączy się to z wycofywaniem się z relacji z innymi, koncentracją na problemach, a nie na ludziach, preferowanie własnych pomysłów i własnego osądu podczas podejmowania decyzji i pracy nad danym zadaniem. Z jednej strony styl ten stwarza dobre warunki do rozwoju kreatywności, ale z drugiej strony sprzyja izolowaniu się, a nie dążeniu do współpracy, bardziej zorientowaniu na zadania niż na ludzi. Praca nauczyciela łączy się raczej z równoważeniem napięć, poszukiwaniem możliwości holistycznego patrzenia na potrzeby jednostki i stawiane

przed nią zadania. Współcześnie rozumiana edukacja jest wielowymiarowa, służy ustawicznemu wspieraniu kształtowania się istoty ludzkiej jako podmiotu, jej zdolności, refleksji i możliwości twórczego działania z uwzględnieniem potrzeb wspólnoty i środowiska. Cele edukacji nauczyciel powinien postrzegać bardziej w sposób dialektyczny niż jednowymiarowy, a zatem możliwość rozwijania różnych stylów rozwiązywania nauczycielskich problemów w celu osiągnięcia edukacyjnych wartości wydaje się pożądanym ideałem w rozwoju profesjonalnym przyszłego nauczyciela.

Jaka jest struktura twórczej osobowości studentów wczesnej edukacji dzieci na podstawie ich samoopisu?

To właśnie określone predyspozycje osobowościowe, zdaniem naukowców zajmujących się profesją nauczyciela, warunkują spójność postaw, przekonań oraz stosunek do rzeczywistości i samego siebie. Są to predyspozycje i zasoby jednostki, dotyczące jej wiedzy i narzędzi używanych w tworzeniu społecznego środowiska uczenia się dzieci.

Badanie potencjalności kreatywnej przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji pokazuje zróżnicowany, nierównomierny obraz struktury osobowości twórczej. Jeśli chodzi o zdolność krytycznego myślenia, najwyższe notowania wśród badanych uzyskał wskaźnik umiejętności analitycznych. Ciekawość poznawcza cechowała  $\frac{3}{4}$  przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji. Blisko połowa badanych prezentowała postawy i zachowania krytyczne oraz refleksyjne wobec siebie i innych osób.

Badani studenci w samoocenie wykazują wysokie poczucie niezależności, 90% badanych deklaruje, że stara się samodzielnie kierować swoim życiem, a większość z nich nie lubi, gdy inni dyktują im, co mają robić. Deklarują swoją wytrwałość w realizacji zamierzonych celów. Ale już znacznie mniej, bo około 60% pytanych deklaruje, że ma jasno wytyczone cele, zawsze broni swojego zdania i mimo przeciwności systematycznie dąży do ich osiągnięcia. Stwierdzenie „jestem odważny” jako dobrze oddające sposób wchodzenia w relację ze światem zadeklarowało 63,2% badanych osób, ale nieco mniej niż połowa z nich przyznaje, że lubi podejmować ryzyko. Blisko połowa badanych studentów swoją niezależność manifestuje w wymiarze werbalnym poprzez wyrażanie własnego zdania i nieliczenie się z opiniami innych osób. Natomiast 45,5% badanych deklaruje swoją ostrożność wobec „powszechnie uznanych” prawd i zasad. Lęk przed krytyką innych osób skutkuje zachowawczością i powściągliwością w formułowaniu krytycznych uwag i opinii. Również, jak przyznają badani, wytrwałość nie jest ich mocną stroną. Szybko zniechęcają się w obliczu porażek i nie podejmują ponownie trudu doprowadzenia zadań do końca.

A co w tym zakresie deklarują badani (przyszli nauczyciele) wobec swoich uczniów?

Zdecydowana grupa badanych studentów zauważa, że zajęcia edukacyjne powinny opierać się głównie na uczeniu się przez doświadczenie, eksperymentowanie i prowadzenie samodzielnych badań, podkreślają też potrzebę rozwijania dociekliwości poznawczej u uczniów, którzy powinni mieć możliwość wyrażania swojego zdania. Deklarują wspieranie w tym dzieci, a jednocześnie uznają, że dzieci powinny mieć prawo do kwestionowania uznawanych autorytetów. Kluczowa dla uruchomienia myślenia i działania jest umiejętność stawiania pytań, gdyż wyraża sformułowaną słownie intelektualną potrzebę poznania. Rolę pytań uczniowskich w rozwoju ciekawości kognitywnej dostrzegają prawie wszyscy badani. Nauczyciel, ich zdaniem, powinien wykazywać otwartość na uczniowską perspektywę postrzegania rzeczywistości, studenci (80% badanych) deklarują, że organizując proces edukacyjny, będą tworzyć sytuacje prowokujące dzieci do zadawania pytań. Ale jednocześnie oczekują tradycyjnie, by uczniowie jasno, precyzyjnie wypowiadali się w różnych kwestiach (76,5%), gdyż sami też cenią sobie logikę i porządek wypowiedzi (66,6%).

Gdy przyszli nauczyciele mają ocenić swój poziom krytycyzmu wobec innych, to okazuje się, że tylko  $\frac{1}{4}$  ogółu badanych postrzega siebie jako osobę krytycznie nastawioną zarówno wobec innych, jak i względem siebie. Tyle samo deklaruje, że woli nie zadawać pytań i nie krytykować innych, bo się nie zna na omawianych zagadnieniach. A jak ta sytuacja przedstawia się w relacji nauczyciel – uczeń i odwrotnie? Aż  $\frac{3}{4}$  przyszłych nauczycieli edukacji elementarnej uważa, że uczniowie powinni wskazywać błędy nauczyciela, dociekać prawdy, kwestionować i podawać w wątpliwość oferowaną przez niego wiedzę.

Przyjmowany przez nauczyciela wizerunek dziecka i ucznia jest modelem, jest „lustrem”, w którym odbijają się konkretne zachowania dzieci, ale przede wszystkim stanowi ramę dopuszczalnych modalności rozwoju młodego człowieka w szkole (Bałachowicz, Witkowska-Tomaszewska, 2015). Nauczyciel wnosi swoje obrazy roli ucznia i formalnych oczekiwań do interakcji i działań edukacyjnych. Według tego wzorca tworzy środowisko uczenia się i inspiruje interakcje edukacyjne. W przedstawianych badaniach bardziej zwróciliśmy uwagę na status formalny ucznia, na to, jak przyszły nauczyciel go określa i w jaki sposób to robi, jakie cechy, zdaniem przyszłych nauczycieli, powinny wchodzić w skład szkolnego habitusu idealnego ucznia edukacji wczesnoszkolnej. Czy preferują oni cechy twórcze czy odtwórcze ucznia? Czy idealizowane cechy przyszłego ucznia wskazują na konceptualizację takiej

wizji własnego działania nauczycielskiego, które będzie sprzyjać wyposażeniu dziecka w kompetencje refleksyjne i twórcze uczenie się?

Obraz uzyskanych przez nas wyników nie jest jednoznaczny, ale zasadnicza część badanych przyszłych nauczycieli dostrzega zachowania sprzyjające kreatywności i je ceni, szczególnie te ze sfery poznawczej. Badani studenci wyżej niż nauczyciele oceniali uzdolnienia artystyczne i wyobraźnię twórczą, jako jedne z cech idealnego ucznia. Oni, podobnie jak czynni nauczyciele, tym bardziej cenią zachowania kreatywne, im bardziej samych siebie uważają za osoby kreatywne. Najwyższe korelacje można wskazać między otwartością, wytrwałością i oryginalnością a zachowaniami twórczymi, zarówno w sferze poznawczej, jak i charakterologicznej. Można zatem domniemać, że studenci, którzy u siebie rozpoznają cechy osobowości twórczej, będą cenić u uczniów między innymi samodzielność intelektualną, wyobraźnię, myślenie dywergencyjne, jak i konsekwencję w dążeniu do celu, aktywność, odporność i wytrwałość. I odwrotnie – im mniej badane osoby cechuje elastyczność w myśleniu i działaniu, tym częściej preferują one zachowania algorytmiczne w obrazie idealnego ucznia.

Już nawet ostatnie konstatacje na podstawie badań wskazują, że istnieje konieczność rozwijania kreatywności przyszłych nauczycieli, budowania ich doświadczeń bycia twórczym i pomocy w kształtowaniu obrazu siebie jako osoby kreatywnej oraz nadania kierunku pozytywnego wartościowania podobnych zachowań dzieci.

Książka, którą Czytelnikowi oferujemy, jest propozycją spojrzenia na profesjonalne przygotowanie przyszłych nauczycieli ich oczyma. Chciałyśmy się dowiedzieć, jak rozpoznają siebie i jak są ich zdaniem przygotowani do autokreacji, profesjonalnej samodzielności, a także, jak można postrzegać ich „siły rozwojowe”. Nasze myślenie jest zgodne z poglądem Marii Czerepaniak-Walczak (2010, s. 29), że „stawanie się nauczycielem jest procesem świadomego uczestniczenia w zmianie siebie i otoczenia”.

Kształcenie akademickie dopiero wprowadza studenta w złożony proces budowania swojej wizji profesjonalnego działania i stawania się nauczycielem „na własną miarę” posiadanych podmiotowych dyspozycji i wyobrażeń na temat wspierania rozwoju podmiotowego i społecznego dziecka w zmieniającym się otoczeniu. Tworzenie „uniwersum” nauczycielskich kompetencji i osobowych cech nie może mieć końca, nie można bowiem ukształtować optymalnego i zamkniętego modelu, zamkniętego nawet na chwilę. Wybrany zawód jest „projektem”, który student zapełnia określonymi pomysłami bycia nauczycielem na miarę swoich wyobrażeń i talentów już rozpoznanych, swoich aspiracji i w miarę ujawnianych wątpliwości oraz zdobywanych narzędzi

profesjonalnego działania. W procesie akademickiego kształcenia wspieramy go, aby odkrył w sobie dyspozycje, rozwinął profesjonalną wizję działania pedagogicznego, swój sposób zaistnienia w zawodzie nauczyciela. Nie ma na tej drodze jednoznacznych rozwiązań, ale zapewne triada – uczenie się dla praktyki – w praktyce – i z praktyki jest źródłem pedagogicznych doświadczeń w zakresie adekwatnego odpowiadania na potrzeby wprowadzenia dziecka w świat wiedzy i wartości, w świat sensu i rozumienia świata symboli, budzenia ciekawości poznawczej i inspirowania do poszukiwań indywidualnego wymiaru własnego człowieczeństwa i własnej drogi życia.

W tej procesualnej drodze kształcenia w akademickiej wspólnotce tkwi zapewne źródło samokształcenia i samodzielnych poszukiwań świata wartości, umiejętności bogacenia własnego profesjonalizmu i nabywania sił do autokreacji. Autokreacja jest koniecznością czasów współczesnych, ale w zawodzie nauczyciela jest ona wartością niezmienną. Janusz Korczak (2002) przypominał, że zadaniem nauczyciela jest wspomaganie „mozołu i trudu” dziecięcego wzrastania, a w dialogowych relacjach nauczyciel – uczeń kształtuje się nauczycielski profesjonalizm, bo na jego specyficzny kształt mają wpływ jego uczniowie i nowe konteksty życia. Pielęgnowanie kreatywności dzieci to autokreacyjny impuls najintensywniejszy dla weryfikacji swoich wcześniejszych „przedzałożeń”. Korczak zwracał uwagę na samorozwój, na stopniowe „wyłanianie się” wychowawcy, który potrafi zobaczyć prawdziwe, nie książkowe, dziecko z całą jego różnorodnością i zrozumieć je w jego zajęciach, troskach, radościach, rozczarowaniach i zachwytach. Personalistycznego, a szerzej – humanistycznego konstruowania podstaw nauczycielskiego myślenia i działania nie można porzucić w codziennym obcowaniu z dzieckiem, ani w planowaniu celów jego rozwoju. Sposób, w jaki przyszły nauczyciel wyobraża sobie swoje działania pedagogiczne, przyszłe miejsce pracy i swoich uczniów, będzie miał związek z tym, jakie warunki dla rozwoju dziecka będzie współtworzył. Działanie wychowawcze nauczyciela powinno oscylować pomiędzy wspieraniem indywidualnego rozwoju dziecka a konstruktywnym formowaniem świata jego życia, kreowaniem harmonijnych relacji społecznych.

*Józefa Bałachowicz  
Irena Adamek*

## Bibliografia

- Ablewicz, K. (2002). *Człowiek jako metodologiczny problem pedagogiki. Horyzonty Wychowania* 1, 85–105.
- Adamek, I. (2013). Kompetencje kluczowe a swoistość kompetencji kreatywnych nauczyciela. W: I. Adamek, J. Bałachowicz (red.), *Kompetencje kreatywne nauczyciela wczesnej edukacji*, wyd. II (s. 15–47). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Adamek, I., Bałachowicz, J. (red.). (2013). *Kompetencje kreatywne nauczyciela wczesnej edukacji*, wyd. II. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Andrzejewska, J., Zwierzchowska, I. (2015). Wielowymiarowość przestrzeni edukacyjnej w koncepcji pedagogicznej Marii Montessori. W: T. Parczewska (red.), *Przestrzenie dziecka i dzieciństwa* (s. 99–135). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Apple, M.W. (2013). *Can Education Change Society?* New York, London: Routledge.
- Bałachowicz, J. (2004). Pedagogika wczesnoszkolna – współczesne problemy i zadania. W: T. Lewowicki, M.J. Szymański, R. Kwiecińska, S. Kowal (red.), *Nauki pedagogiczne w Polsce. Dokonania, problemy, współczesne zadania, perspektywy* (s. 207–218). Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Bałachowicz, J. (2009). *Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych: między uprzedmiotowieniem a podmiotowością*. Warszawa: Wydawnictwo WSP TWP.
- Bałachowicz, J. (2013). Obraz ucznia idealnego w opinii nauczycieli klas początkowych – homo faber czy homo kreator? *Ruch Pedagogiczny*, 3, 87–105.
- Bałachowicz, J. (2014). Wiedza nauczycieli o twórczości a szanse wspierania kreatywności dzieci. *Ruch Pedagogiczny*, 4, 51–69.
- Bałachowicz, J. (2015). Zmiany współczesnych kontekstów edukacji dziecka. W: J. Bałachowicz, K.V. Halvorsen, A. Witkowska-Tomaszewska, *Edukacja środowiskowa w kształceniu nauczycieli. Perspektywa teoretyczna* (s. 11–55). Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Bałachowicz, J., Witkowska-Tomaszewska, A. (2015). *Edukacja wczesnoszkolna w dyskursie podmiotowości*. Warszawa: Wydawnictwo APS.

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2007). *Teoria społecznego uczenia się*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Basseches, M. (1984). *Dialectical Thinking and Adult Development*. Norwood: Ablex.
- Bauer, M.W., Gaskell, G. (1999). Towards a paradigm for research on social representations. *Journal for the Theory of Social Behavior*, 29, 2, 163–189.
- Bauman, Z. (2012). *O edukacji. Rozmowy z Riccardo Mazzeo*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Beghetto, R.A. (2006). Creative self-efficacy: Correlates in middle and secondary students. *Creativity Research Journal*, 18, 447–457.
- Beghetto, R.A. (2014). Is the sky falling or expanding? A promising turning point in the psychology of creativity. *Creativity. Theories – Research – Applications*, 1, 206–213.
- Bonar, J. (2014). Szkoła jako środowisko blokujące potencjał twórczy uczniów. W: E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, A. Gajdzica (red.), *Edukacja małego dziecka. Szkoła – przemiany instytucji i jej funkcji*, t. 9 (s. 41–49). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Boski, P. (2009). *Kulturowe ramy zachowań społecznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. (2006). *Kultura edukacji*. Kraków: Universitas.
- Brzezińska, A. (2005). *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Gdańsk: GWP.
- Carr, A. (2009). *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu i ludzkich siłach*. Tłum. Z.A. Królicki. Poznań: Zysk i S-ka.
- Chaffee, J. (2001). *Potęga twórczego myślenia*. Tłum. M. Czekański. Warszawa: Wydawnictwo Bertelsmann.
- Chruszczewski, M.H. (2013). *Zdolności w akcji: pozaintelektualne uwarunkowania efektywności operacji wytwarzania dywergencyjnego i konwergencyjnego*. Warszawa: Wydawnictwa UW.
- Ciechanowska, D. (2007). *Twórczość w edukacji*. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe USz.
- Cochran-Smith, M., Zeichner, K.M. (red.). (2013). *Studying Teacher Education: The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*. New York: Routledge.
- Corsaro, W.A. (2005). *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Creswell, J. (2013). *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Cudowska, A. (2004). *Kształtowanie twórczych orientacji życiowych w procesie edukacji*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
- Cudowska, A. (2014). *Twórcze orientacje życiowe w dialogu edukacyjnym*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
- Cudowska, A. (2015). Twórcze orientacje życiowe studentów. W: J. Uszyńska-Jarmoc, B. Kunat (red.), *Twórczość codzienna jako aktywność całościowa człowieka* (s. 35–49). Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.



- Czaja-Chudyba, I. (2013a). Kompetencje krytyczne w twórczej refleksji nauczyciela. W: I. Adamek, J. Bałachowicz (red.), *Kompetencje kreatywne nauczyciela wczesnej edukacji dziecka* (s. 129–156). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Czaja-Chudyba, I. (2013b). *Myslenie krytyczne w kontekstach edukacji wczesnoszkolnej – uwarunkowania nieobecności*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Czaja-Chudyba, I. (2013c). Osobowe i profesjonalne uwarunkowania aktywności twórczej nauczyciela. W: I. Adamek, J. Bałachowicz (red.), *Kompetencje kreatywne nauczyciela wczesnej edukacji dziecka*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Czerepaniak-Walczak, M. (1997). *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*. Toruń: Edytor.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2010). Poszukiwania dróg przemian świadomości nauczyciela (w zakresie reformowania edukacji). W: H. Kwiatkowska (red.), *Nauczyciel. Znaczenia i dylematy profesji*. „Studia Pedagogiczne”, LXIII. Radom: PAN.
- Darling-Hammond, L., Bransford, J. (red.). (2005). *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do*. San Francisco: Jossey-Bass.
- de Bono, E. (2011). *Umysł kreatywny*. Tłum. M. Bugajska. Warszawa: Wydawnictwo Studio Emka.
- Denek, K. (2014). Uczyć w duchu mądrości i wiedzy. W: K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz (red.), *Edukacja jutra. Od tradycji do nowoczesności. Aksjologia w edukacji jutra* (s. 27–48). Sosnowiec: Wyższa Szkoła Humanitas.
- Dindorf, M. (1995). Nauczyciel. W: B. Czabański (red.), *Elementy dydaktyki ogólnej. Seria B – Nauki Humanistyczne*. Wrocław: Wydawnictwo AWF.
- Dobrołowicz, W. (1995). *Psychodydaktyka kreatywności*. Warszawa: Wydawnictwo WSPS.
- Dobrołowicz, W. (2002). *W stronę kreatywności*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Drabik, L. (oprac.). (2011). *Słownik wyrazów obcych PWN z przykładami i poradami*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dudzikowa, M. (2001). *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju” ucznia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Dudzikowa, M. (2007). *Pomysł siebie...: mini eseje dla wychowawcy klasy*. Gdańsk: GWP.
- Dumont, H., Istance D., Benevides F. (red.). (2013). *Istota uczenia się. Wyniki badań w praktyce*. Warszawa: Wolters Kluwer Polska SA.
- Durozoi, G., Roussel, A. (1997). *Filozofia. Słownik*. Warszawa: WSiP.
- Duveen, G., Lloyd, B. (1990). Introduction. W: G. Duveen, B. Lloyd, *Social Representations and the Development of Knowledge* (s. 1–10). Cambridge: Cambridge University Press.
- Dyrda, M.J. (2012). Środowisko – wychowanie – kapitał społeczno-kulturowy. W: A. Roguska, M. Danielak-Chomać, M.J. Dyrda (red.), *Edukacja kulturowa. Oczekiwania i potrzeby* (s. 59–78). Siedlce: Fundacja na rzecz Dzieci i Młodzieży „Szansa”.

- Dzwonkowska, I., Lachowicz-Tabaczek, K., Łaguna, M. (2008). *Samoocena i jej pomiar. Polska adaptacja skali SES M. Rosenberga. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Ekiert-Oldroyd, D. (2003). Pedeutologiczne konteksty dydaktyki twórczości i ich pragmatyczne implikacje (pedeutologia twórczości a dydaktyka twórczości). W: K.J. Szmidt (red.), *Dydaktyka twórczości. Koncepcje – problemy – rozważania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Ekiert-Oldroyd, D. (2012). Kreatywny nauczyciel w systemie kształcenia zintegrowanego czyli pedeutologia twórczości w kształceniu kandydatów na nauczycieli. *Auxilium Sociale Novum*, 3–4, 38–51.
- Ferguson, G.A., Takane, Y. (1999). *Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Fischer, G., Giaccardi, E., Eden, H., Sugimoto, M., Ye, Y. (2005). Beyond binary choices: Integrating individual and social creativity. *International Journal of Human-Computer Studies*, 63, 482–512.
- Fisher, R. (1999). *Uczymy jak myśleć*. Warszawa: WSiP.
- Florczykiewicz, J. (2010). *Twórczość i sztuka w resocjalizacji. Wybrane aspekty teoretyczne i praktyczne*. Białystok: Wydawnictwo Niepaństwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Florida, R. (2010). *Narodziny klasy kreatywnej*. Warszawa: Narodowe Centrum Kultury.
- Gajda, A. (2010). Twórczy jest inteligentny, inteligentny niekoniecznie jest twórczy? Ukryte teorie twórczości wśród nauczycieli początkowych etapów edukacji. W: M. Karwowski, A., Gajda. *Kreatywność (nie tylko) w klasie szkolnej*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Galewska-Kustra, M. (2012). *Szkoła wspierająca twórczość uczniów. Teoria i przykłady praktyki*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Galewska-Kustra, M. (2014). Stymulowanie rozwoju twórczości uczniów w środowisku szkolnym: potrzeby, możliwości, ograniczenia. W: R. Kowalski, O. Szykarczyk (red.), *Wychowanie we współczesnej szkole. Twórcze myślenie, aktywne działanie w szkole* (s. 41–65). Siedlce: Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego.
- Galdowa, A. (1990). Rozwój i kryteria dojrzałości osobowej. *Przegląd Psychologiczny*, 33(1), 13–27.
- Gardner, H. (2009). *Pięć umysłów przyszłości*. Tłum. D. Bakalarz. Warszawa: MT Biznes.
- Gawda B., Szepietowska, E.M., (2015). Treść pojęć Radość i Strach w okresie dorosłości – fluencja werbalna jako narzędzie opisu pojęć emocjonalnych, *Psychologia Rozwojowa*, 20(2), 57–72.
- Giza, T. (2001). *Źródła i inspiracje alternatyw edukacyjnych w szkołach*. W: Śliwerski B. (red.), *Nowe konteksty dla edukacji alternatywnej XXI wieku* (s. 490–491). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

- Giddens, A. (2003). *Stanowienie społeczeństwa. Zarys teorii strukturacji*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Glaserfeld von, E. (2009). A constructivist approach to teaching. W: L.P. Steffe, J. Gale (red.), *Constructivism in Education*. New York. London: Routledge.
- Glăveanu, V.P. (2010). Paradigms in the study of creativity: introducing the perspective of cultural psychology. *New Ideas in Psychology*, 28(1), 79–93.
- Glăveanu, V.P. (2011). Is the lightbulb still on? Social representations of creativity in a western context. *The International Journal of Creativity & Problem Solving*, 21, 53–72.
- Glăveanu, V.P. (2014). The psychology of creativity: A critical reading. *Creativity. Theories – Research – Applications*, 1, 10–33.
- Glăveanu, V.P., Tanggaard, L. (2014). Creativity, identity, and representation: Towards a socio-cultural theory of creative identity. *New Ideas in Psychology*, 34, 12–21.
- Glăveanu, V.P., Gillespie, A., Valsiner, J. (2015). *Rethinking Creativity: Contributions from Social and Cultural Psychology*, *Cultural Dynamics of Social Representation*. New York: Routledge.
- Gondim, S., Loiola, E., Andrade de Moraes, F., da Costa, S., Pérez, D., Rodriguez, M., Ribeiro de Lima, D. Mourao, L. (2015). Creativity & innovation as defined by workers. *Revista Eletrônica de Administração*, 82, 3, 549–575.
- Góralski, A. (1987). *Metody opisu i wnioskowania statystycznego w psychologii i pedagogice*. Warszawa: PWN.
- Gralewski, J. (2014). Kreatywny uczeń w oczach nauczyciela: kilka słów o tym, czy nauczyciele trafnie rozpoznają twórczy potencjał swoich uczniów. W: R. Kowalski, O. Szynekarczyk (red.), *Wychowanie we współczesnej szkole. Twórcze myślenie aktywne działanie w szkole* (s. 66–96). Siedlce: Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego.
- Gralewski, J., Karwowski, M. (2016). Are teachers' implicit theories of creativity related to the recognition of their students' Creativity? *The Journal of Creative Behavior*, 0, 1–17. DOI: 10.1002/jocb.140.
- Greenspan, S.I. (2000). *Rozwój umysłu. Emocjonalne podstawy inteligencji*. Tłum. M. Koraszewska. Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.
- Grochowalska, M. (2012). Przyszli nauczyciele wczesnej edukacji wobec dyskursywności pedagogiki. W: J. Bałachowicz, A. Szkolak (red.), *Z zagadnień profesjonalizacji nauczycieli wczesnej edukacji w dobie zmian* (s. 11–27). Kraków: Wydawnictwo LIBRON.
- Guilford, J.P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5, 444–454.
- Hagstrom, F. (2005). Creating creative identity. *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines. Vytgotskian Perspectives of Critical and Creative Thinking*, 24(4), 19–28.
- Hammerness, K. i in. (2005). How teachers learn and develop. W: L. Darling-Hammond, J. Bransford (red.), *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do* (s. 358–390). Jossey-Bass: San Francisco.

- Häyrynen, Y.-P. (2009). Creation in science, art and everyday life: ideas on creativity and its varying conceptions. W: E. Villalba (red.), *Measuring Creativity: Proceedings for the Conference „Can creativity be measured?”* (s. 28–29). Brussels, May. Germany: European Union.
- Jakóbowski, J. (1971). *Studia pedagogiczne. O czynnościach dydaktycznych nauczyciela i uczniów. Wersja programowana*. Bydgoszcz: Wyższa Szkoła Nauczycielska.
- Jovchelovitch, S. (1996). In defence of representations. *Journal for the Social Behavior*, 26, 121–135.
- Jaussi, K.S., Randel, A.E., Dionne, S.D. (2007). I am, I think I can, and I do: the role of personal identity, self-efficacy and cross-application of experiences in creativity at work. *Creativity Research Journal*, 19(2–3), 247–258.
- Kabat, M. (2013). *Kreatywność w edukacji nauczyciela*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Karwowski, M. (2003). Klimat dla kreatywności. W: K.J. Szmidt (red.), *Dydaktyka twórczości: koncepcje – problemy – rozwiązania* (s. 229–248). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Karwowski, M. (2007). Zastosowanie metodologii Choice based conjoint (CBC) do badania społecznego wizerunku osób kreatywnych: dyskusja wokół metody. *Przegląd Psychologiczny*, 2, 225–246.
- Karwowski, M. (2009). *Zgłębianie kreatywności. Studia nad pomiarem poziomu i stylu twórczości*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Karwowski, M. (2010a). Are creative students really welcome in the classrooms? Implicit theories of “good” and “creative” student” personality among polish teachers. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 1233–1237.
- Karwowski, M. (2010b). Kreatywność – feeria rozumień, uwikłań, powodów. Teoretyczno-empiryczna prolegomena. W: M. Karwowski, A. Gajda (red.), *Kreatywność (nie tylko) w klasie szkolnej* (s. 12–44). Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Karwowski, M. (2012). Did curiosity kill the cat? Relationship between trait curiosity, Creative self-Efficacy and creative personal identity. *European Journal of Psychology*, 8(4), 547–558.
- Karwowski, M. (2014). Creative mindset: measurement, correlates, consequences. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 8, 62–70.
- Karwowski, M. (2015). Development of the Creative Self-Concept. *Creativity. Theories – Research – Applications*, 2, 165–179.
- Karwowski, M., Barbot, B. (2016). Creative self-Beliefs: their nature, development and correlates. W: J.C. Kaufman, J. Baer (red.), *Creativity and Reason in Cognitive Development* (s. 302–323). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kleiber, M. (2008). Czy współczesny człowiek skazany jest na twórczość? *Meritum*, 3(10), 12–15.
- Klus-Stańska, D. (2006). Behawiorystyczne źródła myślenia o nauczaniu, czyli siedem grzechów głównych wczesnej edukacji. W: D. Klus-Stańska, E. Szatan,

- D. Bronk (red.), *Wczesna edukacja. Między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych* (s. 15–28). Gdańsk: Wydawnictwo UG.
- Klus-Stańska, D. (2009). Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania* (s. 25–78). Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Klus-Stańska, D. (2014). Dezintegracja tożsamości i wiedzy jako proces i efekt edukacji wczesnoszkolnej. W: D. Klus-Stańska (red.), *(Anty)edukacja wczesnoszkolna* (s. 24–60). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Klus-Stańska, D. (2015). Konstruowanie wiedzy pedagogicznej studentów: bariery, pułapki, tropy. W: D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski (red.), *Akademickie kształcenie pedagogów w procesie zmiany. Perspektywy teoretyczne i doświadczenia absolwentów* (s. 111–127). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kłosińska, T. (2000). *Droga do twórczości*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kłosińska, T. (2013). *Dziecko – Uczeń. Droga do twórczości. Wdrażanie technik Celestyna Freineta we wczesnej edukacji*. Opole: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Opolskiego.
- Kłosińska, T. (2014). Uwarunkowania postawy twórczej w poglądach nauczycieli. W: I. Adamek, J. Bałachowicz (red.), *Kompetencje kreatywne nauczyciela wczesnej edukacji dziecka* (s. 223–246). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kołodziejczyk, W., Polak, M. (2011). *Jak będzie zmieniać się edukacja? Wyzwania dla polskiej szkoły i ucznia*. Warszawa: Instytut Obywatelski.
- Konarzewski, K. (2008). *Nauczyciel. Sztuka nauczania*, t. 2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kopciuch, L. (2015). *Kryzysy, kreatywność i wartości*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Korczaż, J. (2002). *Jak kochać dziecko. Prawo dziecka do szacunku*. Warszawa: Wydawnictwo Żak.
- Kowolik, P. (1994). Nauczyciel – wychowawca klas początkowych i jego rozwój zawodu w aspekcie doradztwa pedagogicznego. *Piotrkowskie Studia Pedagogiczne*. T. 1 (28), 147–158.
- Kozielecki, J. (1997). *Transgresja i kultura*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Kozioł, E. (1994). *Rola zawodowa wychowawcy klasy w świadomości nauczycieli klas podstawowych*. Zielona Góra: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Tadeusza Kotarbińskiego.
- Kozłowski, W. (1993). Postawy i nastawienia W: A. Pomykała (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna* (s. 611–615). Warszawa: Fundacja „Innowacja”.
- Krzywoń, D. (2011). Ludoterapia – „baw i ucz” w procesie wczesnego wspomaganie rozwoju zdolności dziecka. W: I. Adamek, Z. Zbróg (red.), *Dziecko – uczeń a wczesna edukacja* (s. 211–227). Kraków: Libron.
- Kupisiewicz, Cz., Kupisiewicz, M. (2009). *Słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kutrowska, B., Pereświat-Sołtan, A. (red.). (2014). *Przygotowanie do zawodu nauczyciela*. Wrocław: Dolnośląska Szkoła Wyższa.

- Kwaśnica, R. (1990). Ku pytaniom o psychopedagogiczne kształcenie nauczycieli. W: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Ku pedagogii pogranicza*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Kwaśnica, R. (1993). *Pytania o nauczyciela*. Wrocław: Wydawnictwo UWr.
- Kwaśnica, R. (1994). *Wprowadzenie do myślenia, O wspomaganii nauczycieli w rozwoju*. Wrocław: Wrocławska Oficyna Nauczycielska.
- Kwaśnica, R. (2003). Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2 (s. 291–319). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kwiatkowska, H. (2005). *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*. Gdańsk: GWP.
- Kwiatkowska, H. (2008). *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Kwieciński, Z. (1995). *Dynamika funkcjonowania szkoły: studium empiryczne z socjologii edukacji*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Lee, H., Kim, J., Ryu, Y., Song, S. (2015). Do people use their implicit theories of creativity as general theories? *The Journal of Creative Behavior*, 49, 77–93.
- Lewowicki, T. (1997). *Przemiany oświaty: szkice o ideach i praktyce edukacyjnej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Licciardello, O. i in. (2010). Creativity and school education: subjects vs professional identity in a sample of teachers in Italy. *Key Engineering Materials*, 437, 515–519.
- Limont, W. (2003). Twórczość w aspekcie cyklu życia. W: E. Dombrowska, A. Niedźwiedzka (red.), *Twórczość – wyzwanie XXI wieku* (s. 17–28). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Lopes de Silva, A. (2012). Social representations of undergraduates about teacher identity and work. A gender perspective. *Educação, Sociedade & Culturas*, 36, 49–64.
- Magioglou, T. (2008). The creative dimension of lay thinking in the case of the representation of democracy for Greek youth. *Culture & Psychology*, 14, 442–466.
- Markova, I. (2003). *Dialogicality and Social Representations: the Dynamics of Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Marek, E. (2008). Nauczyciel wczesnej edukacji w zmieniającej się szkole. W: B. Muchacka, M. Szymański (red.), *Nauczyciel w świecie współczesnym*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Marek, E. (2013). Rozwój zawodowy badanych nauczycieli. W: I. Adamek, J. Bałachowicz (red.), *Kompetencje kreatywne wczesnej edukacji dziecka*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Maslow, A.H. (1970). *Motivation and Personality*. New York: Harper.
- Maslow, A.H. (1986). *W stronę psychologii istnienia*. Tłum. I. Wyrzykowska. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Maźnica, Ł. (2013). Kultura – kreatywność – innowacyjność. W: J. Hausner, A. Karwińska, J. Purchla (red.), *Kultura a rozwój* (s. 399–412). Warszawa: Narodowe Centrum Kultury.
- Melosik, Z., Szkudlarek, T. (1998). *Kultura, tożsamość, edukacja. Migotanie znaczeń*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

- Michalak, D., Koryś, I., Kopec, J. (2016). *Raport: Stan czytelnictwa w Polsce w 2015*. Warszawa: Biblioteka Narodowa.
- Michalak, R., Sowińska, H. (red.). (2004). *Edukacja elementarna jako strategia zmian rozwojowych dziecka*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Mieszalski, S. (1997). *O przymusie i dyscyplinie w klasie szkolnej*. Warszawa: WSiP.
- Mika, S. (1984). *Psychologia społeczna*. Warszawa: PWN.
- Mikiewicz, P. (2008). Nauczyciel jako istotny aktor społecznego świata szkoły. W: P. Rudnicki, B. Kutrowska, M. Nowak-Dziemianowicz (red.), *Nauczyciel: misja czy zawód? Społeczne i profesjonalne aspekty roli* (s. 88–106). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Milerski, B., Karwowski, M. (2016). *Racjonalność procesu kształcenia: teoria i badania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Modrzejewska-Śwignulska, M. (2013). Twórczość codzienna jako zasób wspierający dobrostan ludzi. W: K.J. Szmidt, M. Modrzejewska-Śwignulska (red.), *Zasoby twórcze człowieka* (s. 83–105). Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Moscovici, S. (1984). The phenomenon of social representations. W: R.M. Farr, S. Moscovici (red.), *Social representations* (s. 3–68). Cambridge: Cambridge University Press.
- Moliner, P., Abric, J.-C. (2015). Central core theory. W: *The Cambridge Handbook of Social Representations* (s. 83–96). Cambridge: Cambridge University Press.
- Montuori, A., Purser, R. (1995). Deconstructing the lone genius myth: toward a contextual view of creativity. *Journal of Humanistic Psychology*, 35(3), 69–112.
- Morbitzer, J. (2012). Kreatywność jako istotna kategoria aksjologiczna we współczesnej edukacji. W: K. Denek i in. (red.), *Edukacja jutra. Polityka, aksjologia i kreatywność w edukacji jutra* (s. 247–258). Sosnowiec: Wyższa Szkoła Humanitas.
- Morbitzer, J. (2014). Nowa kultura uczenia się – ku lepszej edukacji w cyfrowym świecie. W: K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz (red.), *Edukacja jutra. Od tradycji do nowoczesności. Aksjologia w edukacji jutra* (s. 137–148). Sosnowiec: Wyższa Szkoła Humanitas.
- Nalaskowski, A. (1998). *Społeczne uwarunkowania twórczego rozwoju jednostki*. Warszawa: WSiP.
- Nęcka, E. (1999). *Proces twórczy i jego ograniczenia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Nęcka, E. (2001). *Psychologia twórczości*. Gdańsk: Gdańskie Towarzystwo Psychologiczne.
- Nierenberg, G.I. (1996). *Sztuka kreatywnego myślenia*. Tłum. D. Bakalarz. Warszawa: Studio EMKA.
- Nowicka, M. (2015). Dziecko w procesie socjalizacji szkolnej – ku integracji czy dysonansowi? W: D. Klus-Stańska (red.), *(Anty)edukacja wczesnoszkolna* (s. 178–203). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Obuchowski, K. (1983). *Adaptacja twórcza*. Warszawa: Wydawnictwo Książka i Wiedza.
- Oleś, P.K. (2008). *Wprowadzenie do psychologii osobowości*. Warszawa: Wydawnictwo Scholar.

- Okoń, W. (1998). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Palka, S. (1992). Praca badawcza w kształceniu nauczycieli dla innowacji pedagogicznych. W: R. Schulz (red.), *Kształcenie dla innowacji pedagogicznych*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Parys, K. (2013). *Przestrzeń dla kreatywności uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Pasternak, W. (1995). *Przestrzeń edukacyjna*. Zielona Góra: Wydawnictwo WSP.
- Pietrasiński, Z. (1969). *Myslenie twórcze*. Warszawa: PZWS.
- Pilch, T. (2010). Społeczeństwo wobec szkoły – szkoła wobec przyszłości. Rozważania o polskiej polityce oświatowej. W: J. Surzykiewicz, M. Kulesza (red.), *Ciągłość i zmiana w edukacji szkolnej – społeczne i wychowawcze obszary napięć* (s. 21–33). Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Plóciennik, E. (2010). *Stymulowanie zdolności twórczych dziecka. Weryfikacja techniki obrazków dynamicznych*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Popek, S. (1988). Zdolności i uzdolnienia twórcze – podstawy teoretyczne. W: S. Popek (red.), *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży* (s. 9–39). Warszawa: WSiP.
- Popek, S. (2000). *Kwestionariusz Twórczego Zachowania (KANH)*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Popek, S. (2003). *Człowiek jako jednostka twórcza*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Popek, S. (red.). (2004). *Twórczość w teorii i praktyce*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Popek, S. (2010). *Kwestionariusz Twórczego zachowania KANH*, wyd. II poprawione i uzupełnione. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Popper, K.R. (1992). *Wiedza obiektywna. Ewolucyjna teoria epistemologiczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Psychologia społeczna: encyklopedia Blackwella*. (2001). Wstęp i red. nauk. wyd. pol. J. Czapiński. Warszawa: Jacek Santorski & CO.
- Pufal-Struzik, I., Okraj, Z. (red.). (2015). *Kreatywność: pytania i odpowiedzi*. Kielce: Wydawnictwo UJK.
- Pufal-Struzik, I. (2006). *Podmiotowe i społeczne warunki twórczej aktywności artystów*. Kielce: Wydawnictwo Uczelniane, Wszechnica Świętokrzyska.
- Radwiłowiczowie, M.R. (1981). *Nauczyciel klas początkowych*. Warszawa: WSiP.
- Radwiłowiczowie, M.R. (2004). Profesjogram nauczyciela klas początkowych. *Nauczyciel i Szkoła*, 1–2 (22–23).
- Robinson, K. (2010). *Oblicza umysłu. Ucząc się kreatywności*. Tłum. A. Baj. Kraków: Wydawnictwo Element.
- Robinson, K., Aronica, L. (2015). *Kreatywne szkoły: oddolna rewolucja, która zmienia edukację*. Tłum. A. Baj. Kraków: Wydawnictwo Element.
- Rogers, C. (2002). *Sposób bycia*. Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.
- Rosa, A.S. (2002). The „associative network”: a technique for detecting structure, contents, polarity and stereotyping indexes of the semantic fields. *European Review of Applied Psychology*, 52(3–4), 181–200.



- Runco, M. (1999). Implicit Theories. W: M. Runco, S. Pritzker (red.), *Encyclopedia of creativity*, Vol. 2 (s. 27–30). San Diego: Academic Press.
- Sammut, G. i in. (2015). Social representations: a revolutionary paradigm? W: G. Sammut, E. Andreouli, G. Gaskell, J. Valsiner (red.), *The Cambridge Handbook of Social Representations* (s. 3–12). Cambridge: Cambridge University Press.
- Słownik współczesnego języka polskiego*. (2002). B. Dunaj, (red.), t. 2. Warszawa: Reader's Digest.
- Słownik wyrazów obcych z przykładami i poradami*. (2011). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Smak, E. (2009). Problematyka twórczości w poglądach nauczycieli wczesnej edukacji. W: E. Smak (red.), *Nauczyciel wczesnej edukacji*. Opole: Wydawnictwo Naukowe UO.
- Smak, E., Włoch, S. (2010). *Pedagogika kreatywna wyzwaniem edukacji XXI wieku*. Opole: Wydawnictwo Naukowe UO.
- Smykowski, B. (2000). Prymitywizm a wyższe formy zachowań. W: Z. Kwieciński (red.), *Nieobecne dyskursy. Wygotski i z Wygotskim w tle* (s. 9–23). Część VI. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Sowińska, H., Krauze-Sikorska, H., Kuszak, K., Michalak, R., Runa, G. (2011). Podsumowanie i wnioski. W: H. Sowińska (red.), *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej* (s. 9–19). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Squires, G. (1999). *Teaching as a Professional Discipline*. London: Falmer Press.
- Sternberg, R.J. (1985). Implicit theories of intelligence, creativity, and wisdom. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 607–627.
- Sternberg, R.J. (2001). *Psychologia poznawcza*. Warszawa: WSiP.
- Sternberg, R.J. (2006). The nature of Creativity. *Creativity Research Journal*, 18(1), 87–98.
- Sternberg, R.J. (2012). The assessment of creativity: An investment-based approach. *Creativity Research Journal*, 24(1), 3–12.
- Stasiakiewicz, M. (1980). Twórcza aktywność dziecka jako czynnik jego rozwoju. *Życie Szkoły*, 10, 57–62.
- Strelau, J. (2014). *Różnice indywidualne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Strelau, J. (red.). (2000). *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2. Gdańsk: GWP.
- Strzałecki, A. (1989). *Twórczość a style rozwiązywania problemów praktycznych. Ujęcie prakseologiczne*. Wrocław: Ossolineum.
- Strzałecki, A. (1992). Osobowość a style rozwiązywania problemów. W: Cz. S. Nosal (red.), *Twórcze przetwarzanie informacji. Ujęcie poznawcze* (s. 87–97). Wrocław: Agencja Delta.
- Strzałecki, A. (2000). Model „Stylu Twórczego Zachowania” jako wskaźnik społecznej pozycji uczniów w grupie. *Forum Psychologiczne*, (5)2, 160–171.
- Strzałecki, A. (2002). Model „Stylu Twórczego Zachowania” w analizie procesu rozwiązywania problemów. W: A. Grochowska (red.), *Wokół psychologii osobowości* (s. 109–132). Warszawa: Wydawnictwo UKSW.

- Strzałecki, A. (2004). Metakomponenty procesu rozwiązywania problemów. Argumenty za niezmienniczością. *Zagadnienia Naukoznawstwa*, 4, 575–599.
- Strzałecki, A. (2007). Style rozwiązywania problemów praktycznych. Uwarunkowania psychologiczne. W: A. Lewicka-Strzałecka (red.), *Współczesne wyzwania nauk praktycznych* (s. 137–166). Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Przedsiębiorczości i Zarządzania im. Leona Koźmińskiego.
- Strzałecki, A., Wiśniewska, E. (2010). Style myślenia według R.J. Sternberga. Uwarunkowania psychologiczne. *Przegląd Psychologiczny*, 53, 1, 33–59.
- Szczepska-Pustkowska, M. (2015). Szkolna petryfikacja rodzącej się tożsamości dziecka. W: D. Klus-Stańska (red.), *(Anty)edukacja wczesnoszkolna* (s. 204–224). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Szempruch, J. (2013). *Pedeutologia: studium teoretyczno-pragmatyczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Szen-Ziemiańska, J., Karwowski, M. (2014). Uwarunkowania realizacji potencjału: od kreatywności do osiągnięć twórczych. *Chowanna*, 2, 41–59.
- Szewczuk, W. (red.). (1979). *Słownik psychologiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Wiedza Powszechna.
- Szmidt, K.J. (2001). *Twórczość i pomoc w tworzeniu w perspektywie pedagogiki społecznej*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Szmidt, K.J. (2005a). *Pedagogika twórczości. Idee – aplikacje – rady na twórczą drogę*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Szmidt, K.J. (2005b). Współczesne koncepcje wychowania do kreatywności i nauczania twórczości: przegląd stanowisk polskich. W: K.J. Szmidt (red.), *Dydaktyka twórczości. Koncepcje – rozwiązania – problemy* (s. 19–133). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Szmidt, K.J. (2010a). *ABC kreatywności*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Szmidt, K.J. (2010b). Portrety dokształcających się nauczycieli w krzywym zwierciadle typologii. *Kultura i Edukacja*, 2(76), 148–160.
- Szmidt, K.J. (2013). *Pedagogika twórczości*. Sopot: GWP.
- Szmidt, K.J. (2015). Czym jest kreatywność i dlaczego dotyczy ludzi, nie rzeczy? Próba odpowiedzi na pytanie pierwsze. W: I. Pufal-Struzik, Z. Okraj (red.), *Kreatywność: pytania i odpowiedzi* (s. 15–27). Kielce: Wydawnictwo UJK.
- Szymczak, M. (red.). (1979). *Słownik języka polskiego, t. 2*. Warszawa: PWN.
- Śliwerski, B. (1993). *Wyspy oporu edukacyjnego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Śliwerski, B. (2013). Nauczyciele wolności. W: J. Bonar, A. Buła (red.), *Poznać. Zrozumieć. Doświadczyć. Konstruowanie wiedzy nauczyciela wczesnej edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Tatarkiewicz, W. (1988). *Dzieje sześciu pojęć. Sztuka. Piękno. Forma. Twórczość. Odtwórczość. Przeżycie estetyczne*. Warszawa: PWN.
- Tavani, J.L., Zenasni, F., Pereira-Fradin, M. (2009). Social representations of gifted children: A preliminary study in France. *Gifted and Talented International*, 24(2), 61–70.

- Tokarz, A. (1991). Wprowadzenie. W: A. Tokarz (red.), *Stymulatory i inhibitory aktywności twórczej*. Poznań: Kantor Wydawniczy SAWW.
- Underwood, G. (red.). (2004). *Utajone poznanie. Poznawcza psychologia nieświadomości*. Gdańsk: GWP.
- Urbaniak-Zajac, D. (2016). *W poszukiwaniu teorii działania profesjonalnego pedagogów. Badania rekonstrukcyjne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Uszyńska-Jarmoc, J. (2003). *Twórcza aktywność dziecka: teoria – rzeczywistość – perspektywy rozwoju*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
- Uszyńska-Jarmoc, J. (2007). *Od twórczości potencjalnej do autokreacji w szkole*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
- Uszyńska-Jarmoc, J. (2015). Kreatywność nauczycieli a ich przekonania i intencje dotyczące interakcji wychowawczych z dziećmi. W: J. Uszyńska-Jarmoc, B. Kunat (red.), *Twórczość codzienna jako aktywność całościowa człowieka* (s. 145–157). Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
- Vergès, P. (1992). Levocation de l'argent: une méthode pour la déinition du noyau central d'une représentation. *Bulletin de Psychologie*, 45, 203–209.
- Wallace, B. i in. (2004). *Thinking Skills and Problem-Solving. An Inclusive Approach*. London: David Fulton Publishers.
- Waters, M. (1999). *Słownik rozwoju osobistego*. Tłum. W. Grajkowska. Warszawa: Wydawnictwo Medium.
- Wagner, W., Duveen, G., Farr, R., Jovchelovitch, S., Lorenzi-Cioldi, F., Markova, I., Rose, D. (1999). Theory and method of social representations. *Asian Journal of Social Psychology*, 2, 95–125.
- Wieczorek, K. (2012). Filozofia wartości. W: K. Wieczorek (red.), *Podstawy filozofii dla uczniów i studentów* (s. 79–89). Chorzów: Wydawnictwo Videograf SA.
- Wilson Mulnix, J. (2012). Thinking Critically about Critical Thinking. *Educational Philosophy and Theory*, 44(5), 464–479.
- Wiszniakowa-Zelinskiy, N. (2014). *Diagnoza psychologiczna „Kreatywny potencjał”*. Kraków: Oficyna Wydawnicza AFM.
- Wiśniewska, E. (2007). Osobowościowe i poznawcze uwarunkowania stylów myślenia nauczycieli (maszynopis pracy magisterskiej). Warszawa: SWPS.
- Wiśniewska, E. (2008). Style myślenia jako pośrednik między zdolnościami a ich urzeczywistnieniem. W: W. Limont, J. Cieślukowska, J. Dreszer (red.), *Zdolności, talent, twórczość*, t. 1 (s. 191–206). Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Wygotski, L.S. (1971). *Wybrane prace psychologiczne*. Tłum. E. Flesznerowa, J. Fleszner. Warszawa: PWN.
- Wygotski, L.S. (1984). Problema wozrosta. W: D.B. Elkonin (red.), *Sobranie sochinenij w szesti tomach*, t. 4 (s. 244–268). Moskwa: Pedagogika.
- Zamorska, B. (2008). *Nauczyciele. (Re)konstrukcje bycia-w-świecie edukacji*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

- Zbróg, Z. (2014). Studentki o nowatorstwie pedagogicznym we wczesnej edukacji – analiza opinii z perspektywy teorii atrybucji. W: I. Adamek, B. Olszewska (red.), *Pomiędzy dwiema edukacjami – nauczyciel wczesnej edukacji wobec czasu zmiany* (s. 249–263). Łódź: Wydawnictwo WSP.
- Ziewiec, T. (2012). Stymulacja kreatywności w nauczaniu. W: J. Kleer, A.P. Wierzbicki (red.), *Innowacyjność, kreatywność a rozwój* (s. 31–37). Warszawa: Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN.
- Zittoun, T. i in. (2003). The use of symbolic resources in developmental transitions. *Culture & Psychology*, 9(4), 415–448.
- Znaniecki, F. (2001). *Socjologia wychowania*, t. 1–2, wyd. III. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Żylińska, M. (2013). *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.

### **Netografia:**

- Blog Kena Robinsona, <http://sirkenrobinson.com/>, dostęp: 1.10.2016.
- Dyrda, B. (2014). *Twórcze rozwiązywanie problemów w kształceniu nauczycieli*. [www.cen.uni.wroc.pl](http://www.cen.uni.wroc.pl), dostęp: 17.11.2014.
- Głowacki, J. (2013). Przemysły kreatywne i ich wpływ na gospodarkę. W: J. Hausner, A. Karwińska, J. Purchła (red.), *Kultura a rozwój* (s. 435–454). [http://nck.pl/media/2014-01-21/podrecznik\\_copy1.pdf](http://nck.pl/media/2014-01-21/podrecznik_copy1.pdf), dostęp: 19.08.2016.
- Hausner, J., Karwińska, A., Purchła, J. (red.), *Kultura a rozwój* (s. 435–454). [http://nck.pl/media/2014-01-21/podrecznik\\_copy1.pdf](http://nck.pl/media/2014-01-21/podrecznik_copy1.pdf), dostęp: 19.08.2016.
- Kwiatkowska, H. (1997). *Czy nauczyciel może nie być twórczy?* [www.vulcan.edu.pl/eid/archiwum/1997/01/czy\\_nauczyciel.html](http://www.vulcan.edu.pl/eid/archiwum/1997/01/czy_nauczyciel.html), dostęp: 16.11.2015.
- Kunat, B. (2014). *Rozwijanie twórczego potencjału ucznia z perspektywy pedagogiki twórczości*. Publikacja przygotowana w ramach projektu „Opracowanie i wdrożenie kompleksowego systemu pracy z uczniem zdolnym” – moduł: Model szkolnego Systemu Wspierania Zdolności – Kreatywny uczeń – kreatywny nauczyciel – kreatywna szkoła, na zlecenie Ośrodka Rozwoju Edukacji. [www.ore.edu](http://www.ore.edu), dostęp: 31.10.2014.
- Trutkowski, C. *Teoria społecznych reprezentacji i jej zastosowania*. [www.academia.edu/12477768](http://www.academia.edu/12477768), dostęp: 15.06.2016.

## Noty o autorach

**Irena Adamek** – prof. dr hab. kierownik Katedry Pedagogiki w Akademii Techniczno-Humanistycznej w Bielsku-Białej. W latach 2006–2014 przewodnicząca Komisji Nauk Pedagogicznych PAN Oddział w Krakowie, członek Zespołu Edukacji Elementarnej przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN. Recenzent Ministerstwa Edukacji Narodowej ds. podręczników, programów i środków dydaktycznych. Specjalizacja: dydaktyka, pedagogika wczesnoszkolna i przedszkolna. Autorka monografii, m.in.: *Umiejętności dydaktyczne nauczyciela klas I–III szkoły podstawowej. Stan oraz próby ich kształtowania*, Kraków 1989; *Rozwiązywanie problemów przez dzieci*, Kraków 1995; *Praktyka rozwojowa w wychowaniu małego dziecka*, Kraków 1996; *Teoria i praktyka przygotowania dzieci do szkoły w warunkach rozwoju polskiego przedszkola*, Kraków 2000; *Programy kształcenia zintegrowanego a standardy ich konstruowania*, Kraków 2005; *Teoretyczne i praktyczne podstawy konstruowania programów szkolnych*, Kraków 2007; *Pedagogika wczesnoszkolna. Kluczowe problemy*, Kraków 2016. Redaktorka 18 książek oraz ok. 250 artykułów opublikowanych w pracach zbiorowych, czasopismach w kraju i za granicą.

**Józefa Bałachowicz** – dr hab. profesor nadzwyczajny w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, kierownik Zakładu Wczesnej Edukacji w Instytucie Wspomagania Rozwoju i Edukacji, specjalista KNP, przewodnicząca Zespołu Edukacji Elementarnej przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN, redaktor naczelna „Problemów Opiekuńczo-Wychowawczych”, członek Rady Naukowej „Rocznika Komisji Nauk Pedagogicznych” PAN – Oddział w Krakowie, członek Komitetu Redakcyjnego „Życia Szkoły”. Specjalizacja: pedagogika wczesnoszkolna i przedszkolna, dy-

daktyka, pedagogika korekcyjna. Autorka monografii: *Kształtowanie umiejętności czytania ze zrozumieniem*, Warszawa 1989; *Umiejętność czytania uczniów szkół podstawowych dla upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim. Cechy – rozwój – uwarunkowania*, Warszawa 1992; *Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych. Między uprzedmiotowieniem a podmiotowością*, Warszawa 2009; *Edukacja środowiskowa w kształceniu nauczycieli. Perspektywa teoretyczna*, Warszawa 2015 (współautorstwo z K.V. Halvorsen i A. Witkowską-Tomaszewską); *Edukacja wczesnoszkolna w dyskursie podmiotowości. Studium teoretyczno-empiryczne*, Warszawa 2015 (współautorstwo z A. Witkowską-Tomaszewską). Wybrane monografie we współredakcji naukowej: *Kultura regionalna w kształceniu nauczycieli klas początkowych*, Warszawa 2010 (współredakcja z B. Falińską); *Edukacja (dla) dziecka – od trzylatka do sześciolatka*, Kraków 2011 (współredakcja z Z. Zbróg); *Kompetencje kreatywne nauczycieli wczesniej edukacji dziecka*, Kraków 2013 (współredakcja z I. Adamek); *Nowoczesny wychowawca – tutor, mentor, coach*, Warszawa 2013 (współredakcja z A. Rowicką).

**Tatiana Kłosińska** – dr, adiunkt, Uniwersytet Opolski, Wydział Nauk Społecznych; Instytut Studiów Edukacyjnych. Zainteresowania naukowe: kształtowanie postaw kreatywnych nauczycieli i dzieci w młodszym wieku szkolnym, media we wczesniej edukacji. Wybrane publikacje: *Dziecko – uczeń. Droga do edukacji skutecznej. Twórcze techniki Celestyna Freineta we wczesniej edukacji*, Opole 2013; *Droga do twórczości*, Kraków 2000; *Dylematy kreatywności nauczycieli wczesniej edukacji w przestrzeni szkolnej*, „Konteksty Pedagogiczne. Pedagogical Contexts”, 1(6)2016, Uczeń przed komputerem. Kreatywność polonistyczna dziecka. W: H. Krauze-Sikorska, M. Klichowski (red.), *Children in the postmodern world, Culture – media – social inequality*, Poznań 2014; Postawy nauczycieli wobec twórczości; Uwarunkowania postawy twórczej w poglądach nauczycieli. W: I. Adamek, J. Bałachowicz (red.), *Kompetencje kreatywne nauczyciela wczesniej edukacji dziecka*, Kraków 2013; Wspieranie twórczych zdolności literackich uczniów w młodszym wieku szkolnym. W: I. Adamek, B. Pawlak (red.), *Doświadczenie poznawania świata przez dzieci w młodszym wieku szkolnym*, Kraków 2012; Dziecko – uczeń w przestrzeni medialnej. W: E. Smak, S. Włoch (red.), *Ku integralności edukacji wczesnoszkolnej*, Opole 2011; *Możliwości rozwijania kreatywności poetyckiej we wczesniej edukacji*. W: K. Krasoń, M. Kleszcz, A. Wąsiński (red.), *Transgresyjna istota kreacji*, Bielsko-Biała 2010; Kompetencje medialne nauczycieli wczesniej edukacji. W: B. Śliwerski (red.), *Edukacja alternatywna – dylematy teorii i praktyki*, Kraków 2007; Uczniowie wczesniej edukacji wobec przekazów reklam telewizyjnych. W: R. Piwowarski (red.), *Dziecko. Sukcesy i porażki*, Warszawa 2007.

**Marta Krasuska-Betiuk** – dr, Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, Instytut Wspomagania Rozwoju Człowieka i Edukacji, Zakład Wczesnej Edukacji. Zainteresowania naukowe: kultura literacka dzieci i młodzieży, wczesnoszkolna dydaktyka polonistyczna, szczególnie społeczne reprezentacje w edukacji szkolnej. Wybrane publikacje: *O poszukiwaniu, poznawaniu i tworzeniu samego siebie. Perspektywa teoretyczna i empiryczna*, Warszawa 2016 (współredakcja). Wybrane rozdziały w monografiach: Miejsce nauki o języku w kształceniu językowym uczniów w młodszym wieku szkolnym. W: B. Nie-sporek-Szamburska (red.), *Wiedza o języku i kompetencje językowe uczniów*, Katowice 2012; Dydaktyka języka polskiego w kraju i poza jego granicami – w poszukiwaniu miejsc wspólnych. W: T. Lewowicki, B. Chojnacka-Synaszk-o, G. Piechaczek-Ogierman (red.), *Edukacja dzieci i młodzieży w środowiskach zróżnicowanych kulturowo*, Toruń 2014; Dialogue of cultures in teaching mother tongue to children of parents migrating from Poland to France (współautor O. Bambrowicz). W: J. Uszyńska-Jarmoc, B. Dudel (red.), *Social Contexts of Child Development*, Białystok 2013; Teoria społecznych reprezentacji w badaniach uczestników praktyk pedagogicznych. W: J. M. Łukasik, I. Nowosad, M.J. Szymański (red.), *Codziennosc szkoły. Nauczyciel*, Kraków 2014; Dialog w partnerstwie edukacyjnym: teoretyczne implikacje zastosowania teorii reprezentacji społecznych. W: *Pedagogika dialogu: dialog jako droga rozumienia i samorozumienia*, Warszawa 2016; Wzajemne postrzeganie uczestników praktyk pedagogicznych w procesie budowania partnerstwa edukacyjnego. W: A. Minczanowska, A. Szafrąńska-Gajdzica, M.J. Szymański (red.), *Szkola. Wspólnota dążeń?*, Toruń 2016. Artykuły w czasopismach: „Ruch Pedagogiczny”, „Kultura i Edukacja”, „Studia z Teorii Wychowania”, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia V”, „Problemy Wczesnej Edukacji”, „Przegląd Badań Edukacyjnych”, „Czy/tam/czy/tu. Literatura dziecięca i jej konteksty”. Członek Zespołu Edukacji Elementarnej przy KNP PAN i Zespołu Samokształceniowego i Pomocy Koleżeńskiej Doktorów przy KNP PAN.

**Barbara Kurowska** – dr, pedagog, logopeda, adiunkt w Instytucie Pedagogiki Przedszkolnej i Szkolnej Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie. Członek Zespołu Edukacji Elementarnej przy KNP oraz członek Komisji Nauk Pedagogicznych Oddziału PAN w Krakowie. Zainteresowania naukowe koncentrują się wokół problematyki zjawiska ryzyka dysleksji, kształtowania i rozwijania mowy u dzieci w wieku przedszkolnym, profilaktyki i korekcji wad wymowy. Autorka monografii *Dziecko ryzyka dysleksji w przedszkolu*, Kraków 2011; współautorka publikacji dla nauczycieli przedszkoli *Dzieci*

siedzą w kole i ...Zabawy doskonalące pamięć i koncentrację uwagi przedszkolaków oraz wielu artykułów w monografiach zbiorowych i czasopismach naukowych. Wybrane publikacje: *Stymulowanie aktywności twórczej dzieci w wieku przedszkolnym*, „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych” 2011; Profilaktyka wad wymowy u dzieci w wieku przedszkolnym. W: J. Szempruch, Z. Zbróg, A. Ratajek (red.), *Profilaktyka i terapia z perspektywy współczesnej pedagogiki*, Kielce 2011; Diagnostic values of selected sheets for assessing school readiness (in preparation to take up learning to read and write). W: H. Krauze-Sikorska, M. Klichowski (red.), *The Educational and Social World of a Child Discourses of Communication, Subjectivity and Cyborgization*, Poznań 2015; Przygotowanie do nauki czytania i pisania jako kluczowych kompetencji w prymarnej edukacji. W: J. Uszyńska-Jarmoc, K. Nadachewicz (red.), *Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży. Praktyka edukacyjna*, Warszawa 2015; Cele, założenia i korzyści związane z rozpoczynaniem edukacji w szkole przez sześciolatków z perspektywy rodziców. W: M. Kwaśniewska, J. Lenzion (red.), *Sześciolatek w roli ucznia*, Kielce 2016.

**Elżbieta Marek** – dr, pedagog, uczennica i wieloletnia współpracownica współtwórcy pedagogiki wczesnoszkolnej – Ryszarda Więckowskiego. W latach 1991–2015 zatrudniona w UJK w Kielcach, Filia w Piotrkowie Trybunalskim, gdzie od roku 2002 pełniła funkcje kierownika Pracowni Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Przedszkolnej. W latach 1997–2005 była adiunktem na Uniwersytecie Łódzkim. Obecnie pracuje w Akademii „Ignatianum” w Krakowie w Katedrze Dydaktyki i Wczesnej Edukacji Dziecka. W latach 2002–2012 pełniła funkcję redaktora naczelnego „Życia Szkoły”. W pracy dydaktycznej i naukowej zajmuje się pedagogiką wczesnoszkolną, przedszkolną, diagnostyką psychopedagogiczną, diagnozą i terapią, arteterapią, pedagogiką twórczości, kształceniem i doksztalcaniem nauczycieli klas początkowych. Autorka 200 publikacji. Do najważniejszych należą: *Koncepcje kształcenia dzieci i ich nauczycieli w twórczości Ryszarda Więckowskiego*, Piotrków Trybunalski 2013; *Przygotowanie do zawodu nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej w Polsce*, Piotrków Trybunalski 2015; *Edukacja wczesnoszkolna wobec reformy systemu oświaty* (red. E. Marek, R. Więckowski), Piotrków Trybunalski 2000; *Kształcenie zintegrowane z terapią pedagogiczną w teorii i praktyce* (red. E. Marek, R. Więckowski), Piotrków Trybunalski 2001; *Diagnoza i terapia psychopedagogiczna w edukacji dziecka* (red. E. Marek, J. Łuczak), Piotrków Trybunalski 2010; *Diagnoza gotowości dziecka do podjęcia nauki szkolnej, Przewodnik metodyczny oraz karty pracy* (red. E. Marek, K. Nadrowska), Warszawa 2010. Od 1996 roku jest członkiem Zespołu Edukacji Elementarnej przy KNP PAN.



**Jolanta Nowak** – dr, adiunkt w Zakładzie Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Przedszkolnej Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, członek Zespołu Edukacji Elementarnej przy KNP PAN, członek ZG Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego. Zainteresowania naukowo-badawcze koncentrują się wokół poszukiwania optymalnych warunków edukacji wspierającej dziecko w rozwoju, a w szczególności – tworzenie wyzwajającego środowiska uczącego, rozwijanie myślenia matematycznego dziecka w świetle teorii konstruktywizmu oraz tutoring rówieśniczy jako wsparcie rozwoju poznawczego. Autorka książki *Efekty operacjonalizacji celów i strukturalizacji treści kształcenia w integralnym systemie nauczania początkowego*, współredaktorka m.in. *Wychowanie jednostki i wspólnoty do wartościowego życia*, Toruń 2016 oraz ponad 50 artykułów naukowych zamieszczonych w publikacjach polskich i zagranicznych. Wybrane teksty: *Edukacja ku kompetencjom: jak wykształcić kreatywnych myślicieli*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, 2012/1; Środowisko uczące: (nie)doceńiony obszar edukacji, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, 2015/2; *Edukacja wczesnoszkolna – w stronę modelu partycypacyjnego*, „Przegląd Pedagogiczny”, 2015/1; *The learning environment as a pace for changes*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, 2016/2.

**Agnieszka Olechowska** – dr, pedagog, nauczyciel akademicki Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, profesor wizytujący Florida University USA, pedagog specjalny-logopeda, nauczyciel wczesnej edukacji. Autorka książek z zakresu specjalnych potrzeb edukacyjnych: *Wspieranie uczniów ze specjalnymi potrzebami. Wskazówki dla nauczycieli*, Warszawa 2001 oraz *Specjalne potrzeby edukacyjne*, Warszawa 2016. Autorka artykułów naukowych, poradników dla nauczycieli, programów kształcenia, e-learningowych kursów dla nauczycieli oraz narzędzi diagnozy pedagogicznej. Członek Zespołu Edukacji Elementarnej przy KNP PAN, członek Zespołu Samokształceniowego Doktorów przy KNP PAN, kierownik autorskich studiów podyplomowych Edukacja Wczesnoszkolna i Przedszkolna, autorka programu i certyfikowany instruktor kursu doskonalącego Ruch dla Ucznia się – Move to Learn®.

**Teresa Parczewska** – dr hab. nauk społecznych w zakresie pedagogiki, kierownik Zakładu Dydaktyki w Instytucie Pedagogiki Wydziału Pedagogiki i Psychologii UMCS w Lublinie. Zainteresowania naukowe: problematyka związana z rozwojem i edukacją dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, a w szczególności: bycia-w-świecie dzieci z problemami zdrowotnymi, aranżacji przestrzeni edukacyjnych, organizacji czasu wolnego współcze-

snego dziecka w kontekście tzw. deficytu przyrody, efektywności kształcenia aktywizującego w edukacji przyrodniczej i regionalnej, metodologii badań jakościowych. Autorka trzech monografii, pięciu opracowań pod redakcją oraz ponad 60 artykułów naukowych. Wybrane publikacje: *Metody aktywizujące w edukacji przyrodniczej uczniów klas I–III*, Lublin 2005; *Edukacja ekologiczna w przedszkolu*, Lublin 2009; *Psychopedagogiczne aspekty rozwoju i edukacji małego dziecka* (red.), Lublin 2010; *Doświadczenie koleżeństwa i przyjaźni przez dzieci z chorobami przewlekłymi*, Lublin 2012; *Edukacja przedszkolna w Polsce i na świecie. Wybrane zagadnienia* (współredakcja), Lublin 2013; *Around the care and upbringing of pedagogical reflection*, Publishing department of Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, Drohobych 2015 (współredakcja); *Przestrzenie dziecka i dzieciństwa. Wielość perspektyw i znaczeń* (red.), Lublin 2015; *Efektywność edukacji wczesnoszkolnej: wybrane aspekty*, (red.) Lublin 2016. Członek Zespołu Edukacji Elementarnej przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN.

**Zuzanna Zbróg** – dr, pedagog, od 2004 roku adiunkt w Instytucie Edukacji Szkolnej Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach. Wcześniej nauczyciel dyplomowany w klasach I–III i oddziale przedszkolnym, logopeda; inicjatorka wielu innowacyjnych projektów dla uczniów klas I–III. Autorka programu nauczania z elementami informatyki *Lubię się uczyć*, serii *Lubię ortografię*, książeczek do *Logico* i innych. Autorka m.in. monografii *Identyfikowanie i zaspokajanie potrzeb społecznych w niepublicznych szkołach podstawowych*, Kraków 2011). Współredaktorka siedmiu monografii wieloautorskich (ostatnia *Zrozumieć szkołę. Konteksty zmiany*, Warszawa 2016, z M.J. Szymańskim i B. Walasek-Jarosz) oraz dwóch roczników „Studiów Pedagogicznych” UJK. Opublikowała kilkadziesiąt artykułów naukowych, w tym w czasopismach „New Educational Review”, „Problemy Wczesnej Edukacji”, „Przegląd Badań Edukacyjnych”, „Kwartalnik Pedagogiczny”, „Zagadnienia Naukoznawstwa”, „Forum Oświatowe”, „Pedagogika Szkoły Wyższej”. Koordynator w projektach finansowanych ze środków Unii Europejskiej, kierowanych do studentów i nauczycieli. Zainteresowania naukowe: pedagogika wczesnoszkolna, pedeutologia, dydaktyka; szczególnie teoria reprezentacji społecznych, zbiorowe pisanie biografii. Redaktor naczelna kwartalnika dla nauczycieli „Nauczanie Początkowe. Kształcenie Zintegrowane” (od roku 2016). Rzeczoznawca MEN do spraw podręczników dla I etapu kształcenia (od roku 2005). Członek Zespołu Edukacji Elementarnej przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN i Zespołu Samokształceniowego i Pomocy Koleżeńskiej Doktorów przy KNP PAN.

**Iwona Zwierzchowska** – dr nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, od 2006 roku adiunkt w Zakładzie Pedagogiki Przedszkolnej, w Instytucie Pedagogiki UMCS w Lublinie. Zainteresowania naukowo-badawcze: edukacja według koncepcji pedagogicznej Marii Montessori, środowiskowe determinanty rozwoju i edukacji dzieci w wieku przedszkolnym, rodzinne korelaty psychospołecznego funkcjonowania dziecka. Wybrane publikacje: *O pomysłny start szkolny dziecka*, Warszawa 2010 (współredakcja z S. Guz); *W trosce o rozwój i wczesną edukację dziecka*, Lublin. 2015 (współredakcja z S. Guz i M. Centner-Guz); Wielowymiarowość przestrzeni edukacyjnej w koncepcji pedagogicznej Marii Montessori, W: T. Parczewska (red.), *Przestrzenie dziecka i dzieciństwa*, Lublin 2015 (współautorstwo z J. Andrzejewską); A child in a migration family – chances and threats. W: O. Karpenko, T. Parczewska (red.), *Around the care and upbringing of pedagogical reflection*, Drohobych 2015; *Oblicza dzieciństwa w rodzinie migracyjnej*. W: J. Karbowniczek, A. Błasiak, E. Dybowska (red.), *Dziecko – rodzina – wychowanie. Wybrane konteksty*, Kraków 2015; Theory and practice of Maria Montessori's pedagogy in the assessment of future teachers of early childhood education. W: M. Chepil, A.M. Żukowska, O. Karpenko (red.), *In the sphere of education and artistic work*, Drohobych 2016. Członek Zespołu Edukacji Elementarnej działającego przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN, Stowarzyszenia Montessori Europa, Warszawskiego Oddziału PK OMEP. Odznaczona Medalem Komisji Edukacji Narodowej.

# Aneks

## Kwestionariusz ankiety dla studentów pedagogiki

Uprzejmie prosimy o zapoznanie się z treścią kwestionariusza, a następnie udzielenie szczerych, wyczerpujących odpowiedzi. Informujemy, że badanie ma służyć celom naukowym, a wszystkie zawarte w nim dane objęte będą ochroną.

### Dane o respondentach:

1. Płeć (proszę *podkreślić*)                      kobieta                      mężczyzna
2. Miejsce zamieszkania – miasto:
  - powyżej 500 tys. mieszkańców
  - od 200 do 500 tys. mieszkańców
  - od 50 do 200 tys. mieszkańców
  - od 10 do 50 tys. mieszkańców
  - do 10 tys. mieszkańców
  - wieś
3. Województwo .....
4. Nazwa uczelni (*proszę wpisać*) .....
5. Typ studiów (*proszę zakreślić*)
  - studia licencjackie
  - stacjonarne
  - niestacjonarne
  
  - studia magisterskie
  - stacjonarne
  - niestacjonarne

6. Jako odpowiedź do każdego pytania proszę podać 5 słów/wyrażeń, które jako pierwsze przychodzą Pani/Panu do głowy. Następnie proszę ponumerować je według ważności: od 1 (najważniejsze) do 5 (najmniej ważne).

<p>1. Co kojarzy się Pani/Panu z <b>kre- atywnością</b>?</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>2. Kreatywny nauczyciel to osoba, która jest...</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>3. Nauczyciel może okazać się kre- atywny, gdy...</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>4. Wiedzę na temat tego, jaki powi- nien być kreatywny nauczyciel, czerpię z...</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>5. Warunki potrzebne do uczenia się /do bycia kreatywnym nauczycie- lem to...</p> <p>a. jeśli chodzi o Panią/Pana:</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>b. jeśli chodzi o warunki zewnętrzne:</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>6. W byciu kreatywnym nauczycielem najbardziej przeszkadza...</p> <p>a. jeśli chodzi o Panią/Pana:</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>b. jeśli chodzi o warunki zewnętrzne:</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>7. Okazałam/em się być osobą kre- atywną podczas...</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>8. W sytuacji, gdy wykazuję się kre- atywnością, odczuwam...</p> <p>.....</p> <p>.....</p>

7. Prosimy o uważne przeczytanie instrukcji.

Pani/Pana zadaniem jest określenie, w **jakim zakresie każde z poniższych stwierdzeń opisuje Panią/Pana** (odnosi się do zachowań, preferencji, zainteresowań, stylu pracy). Do wyboru jest 5 odpowiedzi, proszę wybrać i zakreślić **kółkiem tylko jedną** odpowiedź – tę, która Panią /Pana najlepiej charakteryzuje.

Instrukcja:

Zaznacz:

*Stwierdzenie opisuje mnie:*

- +2** – **zdecydowanie trafnie** – gdy uważam, że prawie zawsze, we wszystkich sytuacjach postępuję w dany sposób,
- +1** – **raczej trafnie** – gdy uważam, że często, w wielu sytuacjach postępuję w dany sposób,
- +/-** – **po równo trafnie i nietrafnie** – gdy uważam, że równie często postępuję w dany sposób, jak i w sposób odwrotny,
- 1** – **raczej nietrafnie** – gdy uważam, że rzadko, w niewielu sytuacjach postępuję w dany sposób,
- 2** – **zdecydowanie nietrafnie** – gdy uważam, że prawie nigdy, w żadnych sytuacjach nie postępuję w dany sposób.

Stwierdzenia	<i>Stwierdzenie opisuje mnie:</i>				
	zdecydowanie trafnie	raczej trafnie	po równo trafnie i nietrafnie	raczej nietrafnie	zdecydowanie nietrafnie
1. Często kilkakrotnie przekształcam lub modyfikuję pomysły innych	+2	+1	+/-	-1	-2
2. Ciekawią mnie różnorodne sprawy	+2	+1	+/-	-1	-2
3. Lubię wymyślać nietypowe zastosowania przedmiotów	+2	+1	+/-	-1	-2
4. Lubię sytuację, gdy znam gotowy sposób zachowania się (wiem, jak się zachować)	+2	+1	+/-	-1	-2
5. Lubię spekulacje myślowe, często wybiegam myślami w przyszłość	+2	+1	+/-	-1	-2
6. Lubię nowe sytuacje	+2	+1	+/-	-1	-2
7. Lubię wyobrażać sobie, co by było gdyby...	+2	+1	+/-	-1	-2
8. Nie lubię sytuacji i treści dwuznacznych	+2	+1	+/-	-1	-2
9. Mimo przeciwności zawsze bronię swojego zdania	+2	+1	+/-	-1	-2
10. Lubię ryzykować	+2	+1	+/-	-1	-2
11. Porażki mnie zniechęcają	+2	+1	+/-	-1	-2
12. Potrafię wielokrotnie powracać do tego samego zadania	+2	+1	+/-	-1	-2

## Aneks

Stwierdzenia	<i>Stwierdzenie opisuje mnie:</i>				
	zdecydowanie trafnie	raczej trafnie	po równo trafnie i nietrafnie	raczej nietrafnie	zdecydowanie nietrafnie
13. Kiedy mam podany sposób rozwiązywania zadania, nie szukam innych możliwych sposobów	+2	+1	+/-	-1	-2
14. Lubię czytać biografie naukowców i twórców	+2	+1	+/-	-1	-2
15. Interesuję się okolicznościami powstawania teorii naukowych i odkryć naukowych	+2	+1	+/-	-1	-2
16. Cechuję się bogatą wyobraźnią	+2	+1	+/-	-1	-2
17. Nie interesuję się sprawami estetycznymi	+2	+1	+/-	-1	-2
18. Jestem odważna(y)	+2	+1	+/-	-1	-2
19. Często wymyślam nikomu nieznanne rozwiązania	+2	+1	+/-	-1	-2
20. Jestem elastyczna(y) w swoim działaniu	+2	+1	+/-	-1	-2
21. Na ogół myślę realistycznie	+2	+1	+/-	-1	-2
22. Lubię wykorzystywać nowe niesprawdzone pomysły	+2	+1	+/-	-1	-2
23. Lubię odnajdować i rozwijać nowe zainteresowania	+2	+1	+/-	-1	-2
24. Zachowuję się w nietypowy sposób	+2	+1	+/-	-1	-2
25. Mam jasno wytyczone cele i w sposób systematyczny dążę do ich osiągnięcia	+2	+1	+/-	-1	-2
26. Jeśli znam właściwy sposób robienia czegoś, to się go już trzymam	+2	+1	+/-	-1	-2
27. Lubię eksperymentować, próbować	+2	+1	+/-	-1	-2
28. Często próbuję nowych sposobów działania	+2	+1	+/-	-1	-2
29. Pracuję wytrwale dla osiągnięcia celów	+2	+1	+/-	-1	-2
30. Zanim coś zrobię, zawsze zastanawiam się nad konsekwencjami	+2	+1	+/-	-1	-2
31. Lubię pogrążyć się w marzeniach lub fantazjach	+2	+1	+/-	-1	-2
32. Nie interesuje mnie to, czy jestem osobą twórczą	+2	+1	+/-	-1	-2
33. Wolę spędzać czas w otoczeniu, które już znam	+2	+1	+/-	-1	-2
34. Lubię naśladować innych	+2	+1	+/-	-1	-2

Stwierdzenia	Stwierdzenie opisuje mnie:				
	zdecydowanie trafnie	raczej trafnie	po równo trafnie i nietrafnie	raczej nietrafnie	zdecydowanie nietrafnie
35. Gdy zaczynam jakąś pracę, nie zawsze ją kończę	+2	+1	+/-	-1	-2
36. W każdej sytuacji kieruję się stałymi i niezmiennymi zasadami	+2	+1	+/-	-1	-2
37. Sądzę, że ważniejsze są własne zasady niż „otwartość umysłu”	+2	+1	+/-	-1	-2
38. Fascynuje mnie sztuka (muzyka poważna, malarstwo, taniec, teatr)	+2	+1	+/-	-1	-2
39. Często wprowadzam jakieś zmiany w swoim życiu, aby przeżyć coś nowego	+2	+1	+/-	-1	-2
40. Uważam się za osobę tolerancyjną w stosunku do innych ludzi i idei	+2	+1	+/-	-1	-2
41. Staram się samodzielnie kierować swoim życiem	+2	+1	+/-	-1	-2
42. Mam wypracowany jeden sposób pomagający mi rozwiązać wszystkie problemy i tylko jego używam	+2	+1	+/-	-1	-2
43. Szybko wyrabiam sobie zdanie o sytuacji i nie zmieniam go	+2	+1	+/-	-1	-2
44. Mam własne zdanie na każdy temat, nie liczę się z opiniami innych	+2	+1	+/-	-1	-2
45. Lubię kierować się sposobami postępowania uznanymi przez innych	+2	+1	+/-	-1	-2
46. Lubię nietypowe sytuacje	+2	+1	+/-	-1	-2
47. Interesuję się nowymi teoriami, odkryciami, wynalazkami	+2	+1	+/-	-1	-2
48. Nie lubię, gdy inni dyktują mi, co mam robić	+2	+1	+/-	-1	-2
49. Jestem ostrożna(y) wobec „powszechnie uznanych” prawd i zasad	+2	+1	+/-	-1	-2
50. Lubię oryginalne rzeczy	+2	+1	+/-	-1	-2



## Załącznik ...

## Kwestionariusz „Mój idealny uczeń”

Kwestionariusz zawiera 60 stwierdzeń związanych z różnorodnymi czynnościami człowieka, jakie zachodzą w procesie uczenia się bądź w sytuacji działania. Owe stwierdzenia charakteryzują w jakimś stopniu zachowanie się młodzieży, a w tym niektóre z nich bardzo dobrych uczniów. Odpowiadając, należy wybierać tylko takie stwierdzenia, które charakteryzują pozytywne cechy ucznia. Prosimy o odpowiedzi szczere, bez dłuższego zastanawiania się, a także zaznaczenie na skali odpowiedniej wartości każdego ze stwierdzeń według niżej zamieszczonego przykładu:

1. *U ma dużą łatwość w posługiwaniu się językiem ojczystym*

Nr pyt.	Symbol	2	1	0
1	<i>H-13</i>	+		

Jeżeli uważa Pani/Pan, że to stwierdzenie charakteryzuje bardzo dobrego ucznia (U,) to prosimy o wpisanie (+) w pierwszej rubryce – 2 punkty, jeżeli częściowo – to (+) w rubryce środkowej – 1 punkt, a jeżeli błędne, to prosimy o wpisanie (+) w ostatniej rubryce – 0 punktów. Prosimy o odpowiedzi zgodne z Pani/Pana przekonaniem, a nie takie, jak sądzą inni lub podają autorzy podręczników.

Nr pyt.	Symbol	2	1	0	Nr pyt.	Symbol	2	1	0
1.	<i>H-13</i>				31.	<i>A-4</i>			
2.	<i>N-3</i>				32.	<i>N-12</i>			
3.	<i>H-10</i>				33.	<i>H-4</i>			
4.	<i>K-8</i>				34.	<i>K-2</i>			
5.	<i>A-1</i>				35.	<i>A-6</i>			
6.	<i>N-7</i>				36.	<i>N-10</i>			
7.	<i>K-4</i>				37.	<i>K-11</i>			
8.	<i>H-6</i>				38.	<i>H-12</i>			
9.	<i>A-11</i>				39.	<i>A-10</i>			
10.	<i>N-14</i>				40.	<i>N-5</i>			

Nr pyt.	Symbol	2	1	0	Nr pyt.	Symbol	2	1	0
11.	<i>K-1</i>				41.	<i>K-14</i>			
12.	<i>H-11</i>				42.	<i>H-8</i>			
13.	<i>A-7</i>				43.	<i>A-9</i>			
14.	<i>K-3</i>				44.	<i>N-11</i>			
15.	<i>N-8</i>				45.	<i>K-15</i>			
16.	<i>A-15</i>				46.	<i>H-9</i>			
17.	<i>K-9</i>				47.	<i>A-5</i>			
18.	<i>A-3</i>				48.	<i>K-7</i>			
19.	<i>H-7</i>				49.	<i>N-2</i>			
20.	<i>N-4</i>				50.	<i>H-14</i>			
21.	<i>H-15</i>				51.	<i>A-13</i>			
22.	<i>N-9</i>				52.	<i>K-6</i>			
23.	<i>A-12</i>				53.	<i>H-5</i>			
24.	<i>K-10</i>				54.	<i>N-13</i>			
25.	<i>H-3</i>				55.	<i>K-13</i>			
26.	<i>N-1</i>				56.	<i>H-2</i>			
27.	<i>K-5</i>				57.	<i>A-2</i>			
28.	<i>A-8</i>				58.	<i>N-15</i>			
29.	<i>H-1</i>				59.	<i>A-14</i>			
30.	<i>K-12</i>				60.	<i>N-6</i>			

### „Mój idealny uczeń”

1. Ma dużą łatwość w tworzeniu własnych tekstów i wypowiedzi.
2. Bardzo szybko przystosowuje się do nowych i nieznanymi wcześniej sytuacji i poglądów.
3. Każde poznane zjawisko bądź nowe doświadczenie analizuje ze względu na własne zachowanie. Niczego nie przyjmuje bezkrytycznie.
4. Lubi być kierowana(y) przez innych. Gdy z konieczności podejmuje samodzielne zadania w nowych i trudnych sytuacjach, wówczas wykazuje cechy działań chaotycznych.

5. Potrafi dokładnie obserwować rzeczy i zjawiska, jeśli jest ukierunkowana(y) przez nauczyciela-wykładowcę.
6. Lubi dominować. Czuje się dobrze, gdy inni podporządkowują się jej (jemu) decyzjom i gdy przyznają jej (jemu) rację.
7. Dąży do stosowania dobrze wypróbowanych i utrwalonych sposobów zachowania się, reguł pracy, form zabawowych, a także powszechnie stosowanych obyczajów.
8. Ucząc się, samodzielnie planuje zakres i strukturę treści. Jest w tym zakresie samowystarczalna(y) i nie zabiega o pomoc innych osób.
9. Czuje się dobrze w zespole, gdzie może naśladować to, co robią inni. W nowej sytuacji czuje się zagubiona(y).
10. Liczy się z przeciwnymi racjami. Szanuje niezależność i samodzielność innych nawet wówczas, gdy jest przekonana(y), że się mylą i można ich uznać za przeciwników.
11. Na ogół zachowanie i realizację zadań uzależnia od osób przełożonych (wykładowców, nauczycieli, rodziców).
12. Stara się działać rozważnie, nie sugeruje się wzorami przyjętymi od innych, lecz tworzy własne reguły postępowania.
13. Ucząc się, nastawia się głównie na zapamiętywanie i zrozumienie treści.
14. Jest stała(y) i nieustępliwa(y) w swoich poglądach, dlatego z trudem znosi konieczność zmian i dostosowania do nowych sytuacji.
15. Stara się zawsze samodzielnie organizować wolny czas, pracę, naukę i wówczas działa najskuteczniej.
16. Nie przejawia uzdolnień artystycznych w dziedzinie muzyki, plastyki bądź literatury.
17. W nowym towarzystwie lub nowych sytuacjach życiowych czuje się spalizowana(y), chociaż wie, jak należy działać i jak się zachować.
18. Swoje wyobrażenia o przyszłości opiera ściśle na zaobserwowanych faktach, dlatego nie potrafi fantazjować bez pokrycia.
19. Ucząc się, nie poprzestaje na zrozumieniu zagadnienia, ale samorzutnie dąży do jego krytycznej oceny oraz różnych kombinacji. Na bazie poznanych treści tworzy własne, nieraz „dzikie” pomysły.
20. Dąży do odmiennych form zachowania się. Chodzi własnymi ścieżkami, a podejmowane zadania stara się wykonywać inaczej niż rówieśnicy.
21. Jest uzdolniona(y) artystycznie w jednej dziedzinie sztuki.
22. Nie ukrywa entuzjazmu czy nadmiaru energii, toteż działa szybko i bezpośrednio. Nie znosi sytuacji, kiedy się nic nie dzieje. Gdzie tylko można, realizuje swoje pomysły, nawet wbrew innym.

23. Nie przejawia zainteresowań konstrukcyjnych. Ma trudności z prostymi przeróbkami technicznymi.
24. Wobec nowości jest ostrożna(y) i przyjmuje postawę nieufną.
25. Dość łatwo tworzy wizję świata i rzeczy, dla których trudno znaleźć odbicie w codziennej rzeczywistości.
26. Na ogół sam(a) wybiera sposoby zachowania się i pokonywania trudności, niezależnie od dobrych rad i wskazówek osób przełożonych.
27. Zmienia swoje poglądy i zachowanie w zależności od sytuacji lub bez wyraźnych powodów.
28. Jest stała(y) w poglądach i dlatego z trudem zmienia sposób rozumienia zjawisk i rzeczy.
29. Przejawia dużą ciekawość w stosunku do wszystkiego, co nas otacza. Samodzielnie obserwuje rzeczy i zjawiska.
30. Na ogół nie martwi się tym, co przyrzekł(a) zrobić przed kilkoma dniami.
31. Różnorodne zadania i wszelkie trudności stara się rozwiązywać według poznanych zasad.
32. Stara się być bardzo odpowiedzialna(y). Zależy jej (jemu) szczególnie na realizowaniu zobowiązań wobec innych, a w razie niepowodzenia gotowa(y) jest ponieść nawet przykre konsekwencje.
33. Wszelkie trudności i zadania życiowe rozwiązuje samodzielnie, unikając powszechnie przyjętych zasad i sposobów.
34. Na ogół zachowuje dużą rezerwę wobec różnych inicjatyw. Podejmuje się wykonania zadania dopiero wówczas, gdy uzyska od osób kierujących lub przełożonych odpowiednią instrukcję realizacji i gdy znajduje się pod kontrolą.
35. Uczy się skutecznie tylko wówczas, gdy ktoś inny kieruje jej (jego) sposobem przyswajania materiału, a także doбором treści.
36. Lubi wszystko poznawać i wszystkiego doświadczać, nawet bez praktycznego celu, ale nie przyjmuje nowości bezkrytycznie.
37. Podczas długotrwałej pracy lub przy trudniejszych zadaniach zniechęca się, zmienia zainteresowania lub w ogóle przestaje na pewien okres działać aktywnie.
38. Jest sprawna(y) w operowaniu narzędziami i przyborami. Skutecznie konstruuje i ulepsza urządzenia we własnym otoczeniu.
39. Ma stałe poglądy na życie, dlatego w małym stopniu korzysta z bieżących doświadczeń i wydarzeń.
40. Jest stała(y) i konsekwentna(y) w dążeniach, mimo niepowodzeń, przeciwności losu i braku akceptacji ze strony otoczenia.

41. Nie znosi przeciwnych zdań i opinii. Jest konsekwentna(y) w atakowaniu i niszczeniu przeciwników.
42. Rozumienie zjawisk uzależnia od rzeczowych argumentów, dlatego bez żalu i specjalnych trudności zmienia poprzedni punkt widzenia.
43. Nie posiada trwałych i sprecyzowanych zainteresowań pewnymi konkretnymi dziedzinami życia, a przejawia raczej praktyczny stosunek do życia.
44. Długotrwałe niepowodzenia i trudności nie zniechęcają jej (jego) w dążeniu do celu. Jest wytrwała(y) i mało interesuje się opiniami innych ludzi o swoich sukcesach bądź porażkach.
45. Ciągle odnosi wrażenie, że robi źle, że jest gorsza(y) od innych. Takie przekonanie pozbawia ją (jego) odwagi i nie pozwala podejmować różnych działań.
46. Lubi poznawać różnorodne zjawiska. Pogłębia wiedzę na interesujące ją (jego) tematy bez inspiracji z zewnątrz.
47. Ucząc się, dba o dokładne opanowanie materiału, tak pod względem istoty treści, jak też formy, tj. kolejności, ich zakresu i wzajemnych powiązań.
48. Nie lubi kierować. Lubi pozostawiać innym podejmowanie decyzji dotyczących jej (jego) osoby, tego, co robić, jak postępować.
49. Zazwyczaj stara się inicjować nowe zadania, nowe sposoby rozwiązań, uprzedzając w tych działaniach przełożonych. Nowe zadania i sytuacje wywołują u niej (niego) przyjemne podniecenie, a nawet entuzjazm.
50. Potrafi wymyślać nowe rozwiązania techniczne.
51. Przywiązuje się do wyuczonych form wypowiedzi, a nawet frazesów, ma trudności w wymyślaniu samodzielnych zwrotów językowych, tekstów i opowiadań.
52. Mimo dobrej znajomości zagadnienia nie wypowiada sądów, gdyż lęka się ośmieszenia i konieczności uzasadnienia własnych racji.
53. Ucząc się nowego materiału, potrafi go połączyć z posiadaną wiedzą, a treści według niej (niego) mało istotne świadomie pomija.
54. Stale analizuje swoje zachowania i rezultaty pracy. Jest gotowa(y) wycofać się z poprzedniego stanowiska, jeżeli uzna, że nie ma racji. Nie kryje przed otoczeniem popełnionych błędów, ale też nie ulega łatwo jego naciskom.
55. Na ogół godzi się z każdym doradcą. W sumie jest zadowolona(y) ze swego postępowania. Krytykę uważa za złośliwą zazdrość.
56. Ucząc się, zapamiętuje materiał łączący się w logiczną całość ze znanym materiałem, pozostałe treści pomija.
57. Ucząc się z książki albo słuchając wypowiedzi nauczyciela czy kolegów, potrafi wszystko dobrze zapamiętać, a następnie powtórzyć, bez potrzeby zrozumienia treści.

58. Ma dużą potrzebę wyrażania siebie poprzez zachowanie się i wypowiedanie myśli. Jest niezależna(y), gdyż wie, że ma znacznie większe możliwości niż inni ludzie.
59. W sytuacji awarii prostego urządzenia domowego nie dokonuje samodzielnie naprawy, gdyż nie rozumie przyczyny uszkodzenia.
60. Podejmuje zadania bez względu na trudności. Nie lęka się wypowiedania własnych sądów, nawet wobec osób przełożonych i z autorytetem, mimo że bywa nieraz ośmieszana(y).

9. Prosimy uważnie przeczytać instrukcję.

Pani/Pana zadaniem jest określenie, w jakim zakresie każde z poniższych stwierdzeń opisuje Panią/Pana (odnosi się do zachowań, preferencji, zainteresowań, stylu pracy). Do wyboru jest 5 odpowiedzi, prosimy wybrać i **zakreślić „X” tylko jedną** odpowiedź – tę, która Panią/Pana najlepiej charakteryzuje.

Zaznacz:

*Stwierdzenie opisuje mnie:*

- +2 – **zdecydowanie trafnie** – gdy uważam, że prawie zawsze, we wszystkich sytuacjach postępuję w dany sposób,
- +1 – **raczej trafnie** – gdy uważam, że często, w wielu sytuacjach postępuję w dany sposób,
- +/- – **po równo trafnie i nietrafnie** – gdy uważam, że równie często postępuję w dany sposób, jak i w sposób odwrotny,
- 1 – **raczej nietrafnie** – gdy uważam, że rzadko, w niewielu sytuacjach postępuję w dany sposób,
- 2 – **zdecydowanie nietrafnie** – gdy uważam, że prawie nigdy, w żadnych sytuacjach nie postępuję w dany sposób.

## Aneks

Stwierdzenia	<i>Stwierdzenie opisuje mnie:</i>				
	zdecydowanie trafnie	raczej trafnie	po równo trafnie i nietrafnie	raczej nietrafnie	zdecydowanie nietrafnie
Nie lubię spekulacji i eksperymentów myślowych	+2	+1	+/-	-1	-2
Często zastanawiam się, jak we współczesnym świecie można obronić się przed manipulacją	+2	+1	+/-	-1	-2
Jestem zdania, że należy pytać uczniów o zmiany we współczesnym świecie	+2	+1	+/-	-1	-2
Na większość pytań można odpowiedzieć w sposób prosty i jednoznaczny	+2	+1	+/-	-1	-2
Często zastanawiam się, jak we współczesnym świecie należy bronić się przed naciskiem	+2	+1	+/-	-1	-2
Podważam wiarygodność treści zawartych w analizowanych przeze mnie podręcznikach	+2	+1	+/-	-1	-2
Wszystkie prezentowane przeze mnie podczas zajęć treści są oczywiste i pewne	+2	+1	+/-	-1	-2
Jestem dociekliwa(y), często zadaję pytania	+2	+1	+/-	-1	-2
Uważam, że uczniowie powinni wskazywać błędy nauczyciela	+2	+1	+/-	-1	-2
Sądzę, że wszystkie pomysły i idee mają swoje wady i zalety	+2	+1	+/-	-1	-2
Uważam, że należy być posłusznym władzy	+2	+1	+/-	-1	-2
Irytują mnie banalne odpowiedzi	+2	+1	+/-	-1	-2
Uważam, że należy wierzyć autorytetom	+2	+1	+/-	-1	-2
Potrafię skupić uwagę na istotnych zagadnieniach	+2	+1	+/-	-1	-2
Uważam, że należy szukać wielu różnych prawd	+2	+1	+/-	-1	-2
Nie lubię sytuacji i treści sprzecznych	+2	+1	+/-	-1	-2
Sądzę, że nauczyciel powinien korzystać z wielu odmiennych źródeł informacji	+2	+1	+/-	-1	-2
Często rozmyślam o sprawach teoretycznych i naukowych	+2	+1	+/-	-1	-2
Uważam, że nie ma jednej obiektywnej prawdy	+2	+1	+/-	-1	-2
Gdy dzieciom pozwala się słuchać kontrowersyjnych idei, można je sprowadzić na złą drogę	+2	+1	+/-	-1	-2
Lubię logikę i porządek	+2	+1	+/-	-1	-2

Stwierdzenia	Stwierdzenie opisuje mnie:				
	zdecydowanie trafnie	raczej trafnie	po równo trafnie i nietrafnie	raczej nietrafnie	zdecydowanie nietrafnie
Podczas zajęć przeciwdziałam konformizmowi innych osób	+2	+1	+/-	-1	-2
Zadaję dużo pytań innym ludziom	+2	+1	+/-	-1	-2
Staram się rozmawiać z innymi osobami na poważne tematy	+2	+1	+/-	-1	-2
Uważam, że uczniowie powinni aktywnie tworzyć własną wiedzę	+2	+1	+/-	-1	-2
Nudzą mnie dyskusje naukowe	+2	+1	+/-	-1	-2
Lubię rozwiązywać zagadki, uczestniczyć w quizach i grach umysłowych	+2	+1	+/-	-1	-2
Sądzę, że nauczyciel powinien pozwalać uczniom na pytania	+2	+1	+/-	-1	-2
Nie interesują mnie zbytnio egzystencjalne problemy (np. dotyczące natury wszechświata)	+2	+1	+/-	-1	-2
Uważam, że krytyka ze strony zwierzchnika jest uprawniona	+2	+1	+/-	-1	-2
Gdy nauczyciel się pomyli, dzieci nie powinny tego zauważyć	+2	+1	+/-	-1	-2
Mam dużo ciekawości intelektualnej	+2	+1	+/-	-1	-2
Zazwyczaj, zanim odpowiem na pytanie, długo zastanawiam się	+2	+1	+/-	-1	-2
Boję się, że usłyszę ostre słowa krytyki od innych	+2	+1	+/-	-1	-2
Boję się wyrazić własne zdanie, żeby się nie skompromitować	+2	+1	+/-	-1	-2
Przeszkadzają mi pytania zadawane przez innych	+2	+1	+/-	-1	-2
Boję się wyrazić własne zdanie, żeby kogoś nie urazić	+2	+1	+/-	-1	-2
Uważam, że uczniowie powinni zadawać pytania	+2	+1	+/-	-1	-2
Nie zadaję pytań i nie krytykuję innych, bo się nie znam na omawianych zagadnieniach	+2	+1	+/-	-1	-2
Uważam, że uczniowie powinni eksperymentować i prowadzić samodzielnie badania	+2	+1	+/-	-1	-2



## Aneks

Stwierdzenia	<i>Stwierdzenie opisuje mnie:</i>				
	zdecydowanie trafnie	raczej trafnie	po równo trafnie i nietrafnie	raczej nietrafnie	zdecydowanie nietrafnie
Staram się kontrolować dyskusje z innymi ludźmi, nie dać się „zbić z tropu”	+2	+1	+/-	-1	-2
Uważam, że wiedza uznanych autorytetów jest niepodważalna	+2	+1	+/-	-1	-2
Sądzę, że nauczyciel powinien mieć zawsze rację	+2	+1	+/-	-1	-2
Boję się wyrazić własne zdanie, żeby nie stracić przyjaciół	+2	+1	+/-	-1	-2
Niepokoją mnie pytania zadawane przez innych	+2	+1	+/-	-1	-2
Wiedza zawarta w książkach jest pewna	+2	+1	+/-	-1	-2
Uważam, że uczniowie powinni wątpić w wiedzę przekazywaną przez nauczyciela	+2	+1	+/-	-1	-2
Zastanawiam się, co o danym rozwiązaniu pomyślą inni	+2	+1	+/-	-1	-2
Uważam, że dzieci powinny podważać wiedzę z mediów (np. Internetu)	+2	+1	+/-	-1	-2
Sądzę, że nauczyciel może kwestionować uznane autorytety	+2	+1	+/-	-1	-2
Mobilizuję innych do docieklowości	+2	+1	+/-	-1	-2
Jestem zdania, że nauczyciel może kwestionować uznane twierdzenia	+2	+1	+/-	-1	-2
Jestem zdania, że podczas zajęć nauczyciel powinien przeciwdziałać mechanicznemu kopiowaniu wiedzy przez uczniów	+2	+1	+/-	-1	-2
Nie lubię sytuacji i treści sprzecznych	+2	+1	+/-	-1	-2
Uważam, że krytyka ze strony uczniów jest uprawniona	+2	+1	+/-	-1	-2
Jestem zdania, że nauczyciel podczas zajęć nie ma czasu zastanawiać się nad wieloznacznymi odpowiedziami uczniów	+2	+1	+/-	-1	-2
Uważam, że uczniowie powinni wyrażać własne zdanie w każdej sprawie	+2	+1	+/-	-1	-2
Jestem zdania, że podczas zajęć nauczyciel powinien przeciwdziałać konformizmowi grupy uczniów	+2	+1	+/-	-1	-2

## Aneks

Stwierdzenia	<i>Stwierdzenie opisuje mnie:</i>				
	zdecydowanie trafnie	raczej trafnie	po równo trafnie i nietrafnie	raczej nietrafnie	zdecydowanie nietrafnie
Podczas zajęć zwracam uwagę na relatywizm wiedzy	+2	+1	+/-	-1	-2
Często zastanawiam się nad użytecznością wiedzy zawartej w podręczniku	+2	+1	+/-	-1	-2
Uważam, że autorytety można traktować krytycznie i nieufnie	+2	+1	+/-	-1	-2
W porównaniu z innymi jestem uznawana(y) za osobę bardzo krytyczną	+2	+1	+/-	-1	-2
Jestem zdania, że nauczyciel powinien zwracać uwagę na jasność i precyzyjność wypowiedzi dzieci	+2	+1	+/-	-1	-2
Lubię sytuacje pewne	+2	+1	+/-	-1	-2
Zawsze postępuję w podobny sposób	+2	+1	+/-	-1	-2
Uważam, że dzieci powinny kwestionować wiedzę z podręczników	+2	+1	+/-	-1	-2
Jestem osobą niezorganizowaną i chaotyczną	+2	+1	+/-	-1	-2
Dopuszczam współdecydowanie dzieci w realizowanych przeze mnie tematach i metodach zajęć	+2	+1	+/-	-1	-2
Często szukam rozwiązania nurtującego mnie problemu	+2	+1	+/-	-1	-2
Ucząc dzieci, będę oczekiwał(a) od nich wielu pytań	+2	+1	+/-	-1	-2
Sądzę, że nauczyciel nie jest w stanie odpowiedzieć na wiele pytań dzieci	+2	+1	+/-	-1	-2
Często zostaję poddana(y) manipulacji	+2	+1	+/-	-1	-2
Wiedza zawarta w książkach jest bezstronna, obiektywna	+2	+1	+/-	-1	-2
Zawsze, gdy czytam książkę, zastanawia mnie, w jaki sposób autor doszedł do danej konkluzji	+2	+1	+/-	-1	-2

10. W jakim stopniu zgadza się Pani/Pan z poniższymi stwierdzeniami? *Proszę postawić „x” w odpowiedniej rubryce.*

	<b>Stwierdzenia</b>	<b>Tak</b>	<b>Raczej tak</b>	<b>Trudno powiedzieć</b>	<b>Raczej nie</b>	<b>Nie</b>
T-5	Lubię koncentrować się na jednym zadaniu w danym czasie					
P-6	Napotykając problem, w rozwiązaniu go wolę wypróbować nowe strategie i metody					
N-1	Kiedy podejmuję się jakiegoś zadania do wykonania, zazwyczaj chętnie zaczynam od którejkolwiek spośród kilku czynności					
T-3	Lubię sytuacje, w których mogę postępować rutynowo					
S-1	Lubię zadania, które mają jasną strukturę oraz ustalony plan i cel					
O-4	Jeśli potrzebuję więcej informacji, wolę zdobyć je od innych, niż czytać sprawozdania na ten temat					
I-5	Preferuję sytuacje, w których mogę wprowadzać w życie własne pomysły, bez polegania na innych					
T-4	Przy próbie podjęcia decyzji mam tendencję do zauważania tylko jednego znaczącego czynnika					
I-4	Przy próbie podjęcia decyzji polegam na własnym osądzie sytuacji					
P-4	Lubię kwestionować stare pomysły, sposoby postępowania i szukać nowych					
T-1	Lubię sytuacje, w których przydzielona mi rola jest tradycyjna					
O-5	Wolę zajmować się znaczącymi kwestiami i tematami niż detalami i faktami Lubię sytuacje, w których współdziałałam z innymi i wszyscy pracują razem					
S-2	Lubię ustalić kolejność rzeczy (priorytety), które mam do zrobienia, zanim się do nich zabiorę					
N-2	Preferuję zadania i problemy, przy których mogę oceniać czyjeś zamierzenia i metody					

## Aneks

	<b>Stwierdzenia</b>	<b>Tak</b>	<b>Raczej tak</b>	<b>Trudno powiedzieć</b>	<b>Raczej nie</b>	<b>Nie</b>
K-2	Lubię ze znajomymi i rówieśnikami rozpoczynać pracę nad zadaniem od „burzy mózgów”					
I-1	Lubię pracować sam nad zadaniem lub problemem					
T-2	Napotykając problem, lubię rozwiązywać go w sposób tradycyjny					
O-3	Przed rozpoczęciem zadania lub projektu sprawdzam, jaka metoda lub procedura powinna być użyta					
S-6	Lubię przestrzegać wyraźnych zasad lub wskazówek przy rozwiązywaniu problemu lub zadania					
I-6	Pracując nad zadaniem, lubię zaczynać od własnych pomysłów					
K-5	Lubię uczestniczyć w przedsięwzięciach, w których mogę współdziałać jako część zespołu					
I-2	Lubię kontrolować wszystkie etapy zadania, bez konieczności konsultowania się z innymi					
K-1	W dyskusji lub sprawozdaniu lubię łączyć moje pomysły z pomysłami innych ludzi					
N-3	Gdy mam wiele rzeczy do zrobienia, robię to, co nadarza się pierwsze					
P-3	Lubię wynajdywać stare problemy i szukać nowych metod ich rozwiązywania					
N-6	Zazwyczaj, gdy mam wiele rzeczy do zrobienia, dzielę równo pomiędzy nie mój czas i uwagę					
P-1	Lubię zajmować się sprawami w nowy sposób, niestosowany wcześniej przez innych					
S-3	Rozmawiając o pomysłach lub zapisując je, lubię mieć tematy uporządkowane według ważności					
I-3	Przy podejmowaniu decyzji polegam raczej na własnych pomysłach i sposobach postępowania					
S-4	Kiedy mam wiele rzeczy do zrobienia, mam wyraźne poczucie kolejności, w jakiej powinienem je realizować					

## Aneks

	Stwierdzenia	Tak	Raczej tak	Trudno powiedzieć	Raczej nie	Nie
P-5	Przy podejmowaniu decyzji lubię porównywać odmienne punkty widzenia					
K-4	Lubię projekty, przy których mogę pracować razem z innymi					
O-2	Wolę sytuacje, w których mogę bardziej skupić się na ogólnych kwestiach niż na tym, co specyficzne					
P-2	Lubię sytuacje, w których mogę wypróbować nowe sposoby działania					
N-5	Lubię sytuacje, w których moja rola i sposób uczestnictwa są jasno zdefiniowane					
S-5	Radząc sobie z trudnościami, mam świadomość, jak ważna jest każda z nich i w jakiej kolejności stawiać im czoła					
K-3	Pracując nad zadaniem, lubię dzielić się pomysłami i oczekuję reakcji innych					
N-4	Dyskutując nad poglądami lub zapisując je, lubię korzystać tylko z moich pomysłów					
O-1	Podjmując decyzję, staram się brać pod uwagę opinie innych					

**11.** Proszę zaznaczyć przez podkreślenie 5 najważniejszych cech, które Pani/Pana zdaniem powinny charakteryzować nauczyciela:

bezstronny, wiarygodny, twórczy, mądry, komunikatywny, merytorycznie przygotowany, przygotowany informatycznie, krytyczny, empatyczny, współdziałający, refleksyjny, analityczny, logiczny, opiekuńczy, uczciwy, profesjonalny, inny (*jaki?*) .....

.....

.....

**12.** Prosimy przeczytać uważnie instrukcję.

**„Co sądzisz o twórczości?”**

Ten kwestionariusz składa się z 60 twierdzeń ilustrujących poglądy na temat twórczości wyrażane przez wielu ludzi. Nie ma tutaj odpowiedzi dobrych czy złych, nikt nie będzie Pani/Pana oceniał, chodzi o to, by zbadać

poglądy wielu osób na temat twórczości i ich samoocenę w tym zakresie. Proszę uważnie przeczytać wszystkie twierdzenia i określić własne poglądy.

Proszę otoczyć kółkiem „P”, jeśli uważa Pani/Pan dane twierdzenie za prawdziwe.

Proszę otoczyć kółkiem „N”, jeśli uważa Pani/Pan dane twierdzenie za fałszywe.

Proszę otoczyć kółkiem „?” , jeśli nie może Pani/Pan się zdecydować.

1. Ludzi twórczych można poznać po wyglądzie	P	N	?
2. Twórczość może przejawiać się w różnych dziedzinach (sztuce, nauce, biznesie)	P	N	?
3. Twórczość i inteligencja przedstawiają się tak samo	P	N	?
4. Twórczość i inteligencja przedstawiają się inaczej, ale są ze sobą umiarkowanie związane	P	N	?
5. Ludzie, którzy mają poziom inteligencji powyżej przeciętnego, mogą być tak samo twórczy jak ludzie o bardzo wysokim poziomie inteligencji	P	N	?
6. Twórczość jest stylem życia. Można powiedzieć, że ktoś żyje twórczo	P	N	?
7. Wszyscy ludzie uzdolnieni intelektualnie są także w wysokim stopniu twórczy	P	N	?
8. Twórczość jest darem Boga, danym tylko niektórym ludziom	P	N	?
9. Twórczość to pewien zestaw cech osobowości	P	N	?
10. Twórczość to pewien zestaw cech intelektualnych	P	N	?
11. Twórczość jest procesem nieświadomym, którego nie możemy zrozumieć	P	N	?
12. Ludzie twórczy są przeważnie mali i wyglądają bardzo nieatrakcyjnie	P	N	?
13. Większość ludzi twórczych to osobnicy o niezbyt dobrze rozwiniętych cechach fizycznych	P	N	?
14. Ludzie twórczy zdają sobie sprawę ze swych twórczych uzdolnień	P	N	?
15. Ludzie twórczy lubią przygody, podróże i niespokojne życie	P	N	?
16. Twórczy ludzie mają duże poczucie humoru	P	N	?
17. Tak zwana atmosfera w miejscu pracy może hamować twórcze zachowania ludzi, bądź stymulować je	P	N	?
18. Ludzie twórczy mają podobne cechy fizyczne	P	N	?
19. Twórczy ludzie bardziej cenią cudzą opinię niż własną	P	N	?
20. Twórczy ludzie zachowują się inaczej niż inni	P	N	?
21. Twórczych ludzi można rozpoznać po tym, że są zwykle roztargnieni, „nieobecni duchem”	P	N	?

## Aneks

22. Twórczy ludzie nie przejmują się tym, że inni mogą uważać ich za trochę dziwacznych	P	N	?
23. Twórczy ludzie lubią takie działania, których rezultaty łatwo przewidzieć	P	N	?
24. Ludzie twórczy są uparci i lubią dominować	P	N	?
25. Twórczy ludzie kwestionują reguły, zasady i autorytety	P	N	?
26. Większość ludzi twórczych przejawia zaburzenia emocjonalne	P	N	?
27. Twórczy ludzie są psychicznie niezrównoważeni	P	N	?
28. Ludzie twórczy często mają niezwykle hobby	P	N	?
29. Ludzie twórczy nie odnoszą sukcesów, ponieważ są emocjonalnie niestabilni	P	N	?
30. Uzdolnienia twórcze są dziedziczne i nie mogą być rozwijane	P	N	?
31. Żeby być twórczym, trzeba mieć niezwykle talent w jakiejś dziedzinie	P	N	?
32. Poziom twórczości jest zależny od płci	P	N	?
33. Każdy może rozwinąć swe twórcze uzdolnienia	P	N	?
34. Żeby rozwinąć twórcze uzdolnienia, musimy cenić twórcze myślenie	P	N	?
35. Można nauczyć się specjalnych technik myślenia rozwijających pomysłowość	P	N	?
36. Poziom twórczości zależy w dużej mierze od doświadczeń danej osoby	P	N	?
37. Twórczość można rozwijać poprzez różnorodne formy twórczej pracy, jak np.: malowanie, pisanie, opowiadanie, robienie eksperymentów	P	N	?
38. Większość ludzi – przy niewielkim wysiłku – może rozwinąć swój potencjał twórczy	P	N	?
39. Twórczy ludzie cenią nowości i są otwarci na innych ludzi	P	N	?
40. Poziom twórczości może być zmierzony za pomocą testów	P	N	?
41. Ludzie twórczy częściej niż inni stosują myślenie metaforyczne	P	N	?
42. Często najlepsze rozwiązania naszych problemów rodzą się mimowolnie, gdy świadomie o nich nie myślimy, np. w czasie snu, relaksu	P	N	?
43. Rozwijanie swoich twórczych uzdolnień jest bardzo ważne.	P	N	?
44. Myślę, że w porównaniu z innymi ludźmi jestem bardziej twórcza(y)	P	N	?
45. Nie wiem, czy jestem osobą twórczą	P	N	?
46. Myślę, że w teście twórczości miał(a)bym dobre wyniki	P	N	?
47. Mam już pewien dorobek twórczy	P	N	?
48. Robię takie rzeczy, które można by uznać za twórcze	P	N	?

## Aneks

49. Środowisko może mieć duży wpływ na rozwój uzdolnień twórczych człowieka	P	N	?
50. Każdy człowiek jest twórczy, tylko różnie swą twórczość wyraża	P	N	?
51. Produkt twórczy to produkt nowy i użyteczny	P	N	?
52. Rodzina może mieć decydujący wpływ na rozwój twórczy dziecka	P	N	?
53. Proces twórczy przebiega w sposób zaplanowany i uporządkowany	P	N	?
54. Jeśli jakiś produkt jest użyteczny i nowy tylko dla jego twórcy, to nie jest to produkt twórczy	P	N	?
55. Produkt musi być obiektywnie nowy, żeby mógł być uznany za twórczy	P	N	?
56. Wynalazki często powstają w wyniku zupełnie przypadkowych skojarzeń	P	N	?
57. Wiele tzw. gadżetów to znakomite przykłady produktów twórczych	P	N	?
58. Rozwiązywanie fikcyjnych problemów jest bezsensowne	P	N	?
59. Wszystkie problemy można rozwiązać, stosując po prostu logiczne myślenie	P	N	?
60. Ćwiczenie pomysłowości jest stratą czasu	P	N	?



Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej

Wydanie pierwsze

Ark. druk. 16,5

Skład i łamanie: AnnGraf Anna Szelağ

Druk ukończono w maju 2017

Druk i oprawa: Fabryka Druku

Monografia *Kreatywność jako wymiar profesjonalizacji przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji* [...] jest niewątpliwie ważnym przyczynkiem do dyskusji nad psychopedagogicznymi problemami edukacji sprzyjającej rozwojowi osób twórczych.

[...] Prezentowane treści zachęcają czytelnika do własnych przemyśleń i stawiania kolejnych pytań, na które odpowiedź będzie sprzyjać budowaniu dialogu i niwelowaniu pewnej ambiwalencji – cenimy kreatywność, ale jednocześnie lekceważymy ją, nie dostrzegając jej rzeczywistego znaczenia w całościowym procesie wychowania i samowychowania człowieka.

[...] Publikacja odpowiada na zapotrzebowanie zarówno teoretyków zajmujących się problematyką kreatywności i jej wieloma kontekstami, jak i praktyków pedagogów, psychologów, nauczycieli, którzy tworzą i wykorzystują strategie pracy z dziećmi, młodzieżą i dorosłymi oparte na założeniach pedagogiki twórczości, choć czynią to nierzadko w sposób intuicyjny. Warto podkreślić także znaczenie tego tomu dla studentów kierunków pedagogicznych i nauczycielskich, którym analiza zagadnień prezentowanych przez autorki poszczególnych rozdziałów pozwoli zrozumieć istotę i wagę problemów związanych z edukacją „ku kreatywności” [...].

Z recenzji wydawniczej prof. UAM, dr hab. Hanny Krauze-Sikorskiej

ISBN 978-83-64953-61-3



9 788364 953613

[www.aps.edu.pl](http://www.aps.edu.pl)