



„Wychowanie w Rodzinie” t. XXVI (2/2021)

nadesłany: 17.11.2021 r. – przyjęty: 28.11.2021 r.

Hanna KRAUZE-SIKORSKA*

Kreatywne dzieci z trudnościami w uczeniu się – stereotypy i uprzedzenia jako inhibitory twórczego potencjału człowieka

**Creative children with learning difficulties
– stereotypes and prejudices as inhibitors
of human creative potential**

Abstrakt

Wprowadzenie. Zadaniem edukacji, w której od lat mówi się o egalitarnym podejściu do twórczości dzieci oraz znaczeniu tej twórczości dla procesu uczenia się, jest tworzenie warunków pozwalających wszystkim dzieciom na kreatywność w działaniu i twórcze realizowanie się w różnych dziedzinach. Przyjęcie takiej strategii powoduje, że każde dziecko może stać się „twórczym indywidualistą” i „innowatorem roli”, co w perspektywie może prowadzić do budowania pożądanego modelu skuteczności życiowej własnej osoby, a tym samym satysfakcjonującego „bycia-w-świecie”.

Cel. Celem artykułu jest zwrócenie uwagi na podwójną „wyjątkowość” dzieci z trudnościami w uczeniu się – z jednej strony na ich ograniczenia w rozwoju, z drugiej – potencjał twórczy, który nie znajduje jednak, ze względu na zewnętrzne inhibitory, odzwierciedlenia w ich funkcjonowaniu.

Metoda. Prezentując zagadnienie, dokonuję eksplikacji pojęć kreatywności i twórczości, a wskazując na inhibitory kreatywności dzieci z trudnościami w uczeniu się, odwo-

* e-mail: hanna.krauze-sikorska@amu.edu.pl

Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznań, Polska.

Faculty of Educational Studies, Adam Mickiewicz University in Poznań, Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznań, Poland.

ORCID: 0000-0001-5651-1350

luję się do przeglądu badań (w tym wyników badań własnych prowadzonych wcześniej), wskazujących na inhibitory odkrywania, stymulowania i wspierania kreatywnego potencjału dzieci z trudnościami w uczeniu się.

Wnioski. Z prowadzonych analiz wynika, że odejście od stereotypowego myślenia dorosłych o kreatywności dzieci z trudnościami w uczeniu się umożliwi dzieciom rozwijanie potrzeb związanych z samorealizacją i autokreacją, zwiększając tym samym ich poczucie skuteczności uczenia się.

Słowa kluczowe: kreatywność, twórczość, potencjał twórczy dzieci z trudnościami w uczeniu się, stereotypy dotyczące twórczości i kreatywności

Abstract

Introduction. The role of education, which for years has been emphasising an egalitarian approach to children's creativity and the importance of this type of creation for the learning process, is to create conditions that allow all children to be creative in action and to fulfil themselves creatively in various areas. Adopting such a strategy makes it possible for every child to become a "creative individualist" and a "role innovator", which in perspective can lead to building a desired model of self-efficacy in life, and thus a satisfying "being-in-the-world".

Aim. The aim of the article is to draw attention to the double "uniqueness" of children with learning difficulties – on the one hand, their developmental limitations, on the other, their creative potential, which is not reflected in their functioning due to external inhibitors.

Methods. While presenting the issue, the author explicates the notions of creativity and creation and indicating the inhibitors of creativity in children with learning difficulties, refers to the review of research (including the results of her own research conducted earlier), indicating the inhibitors of discovering, stimulating, and supporting the creative potential of children with learning difficulties.

Conclusion. The conducted analyses suggest that moving away from stereotypical adult thinking about the creativity of children with learning disabilities will enable them to develop their needs for self-fulfilment and self-creation, thereby increasing their sense of learning effectiveness.

Keywords: creativity, creation, creative potential of children with learning difficulties, stereotypes concerning creativity

Wprowadzenie

Dokonując analizy zmian zachodzących w ponowoczesnym świecie, można zauważyć rosnące zapotrzebowanie na ludzi cechujących się intuicją w działaniu, oryginalnością i elastycznością myślenia. Coraz większe znaczenie przypisuje się tym samym koncepcji transgresyjnej, zakładającej, że zachowanie człowieka jest działalnością intencjonalną, autonomiczną, zorientowaną na cel, dążącą do wychodzenia poza możliwości, a nieumiejętność kreowania siebie i świata może prowadzić do deterioracji osobowości (Koziński, 2001).

Wydawałoby się więc oczywiste stwierdzenie, że zadaniem edukacji, w której od lat mówi się o egalitarnym podejściu do twórczości dzieci oraz znaczeniu kreatywności i twórczości dla procesu uczenia się (Craft, 2008, 2008; Popek, 2003; Robinson, Aronica, 2015; Szmidt, 2013), jest tworzenie warunków pozwalających wszystkim dzieciom na kreatywność w działaniu i twórcze realizowanie się w różnych dziedzinach. Powoduje to bowiem, że stają się one „twórczymi indywidualistami” i „innowatorami roli”, co w perspektywie może prowadzić do budowania pożądanego modelu skuteczności życiowej własnej osoby, a tym samym satysfakcjonującego „bycia-w-świecie”, w którym ważne są zarówno relacje z samym sobą, jak i z innymi. Kreatywność i aktywność twórcza pozwalają dziecku doświadczać sukcesu w uczeniu się, czerpać z uczenia się satysfakcję oraz poczucie skuteczności działań, stanowiących o efektywności procesu adaptacji do zmieniających się warunków uczenia się.

Niestety zarówno w praktyce edukacyjnej, jak i wielu innych obszarach aktywności człowieka w dalszym ciągu napotykamy na stereotypy, uprzedzenia i inne swoiste inhibitory prowadzące do sytuacji, w której niełatwo dostrzec, uznać czy potwierdzić, że inny człowiek, cechujący się odmiennością, może być kreatywny, jest w stanie reprezentować sobą coś wyjątkowego, niezastąpionego i trwałego, że może nas nauczyć czegoś ważnego, wprowadzić i pokazać świat oraz ludzi z innej, bo własnej, osobistej perspektywy (Krauze-Sikorska, 2019).

W artykule, opartym na analizach teoretycznych i empirycznych (w tym wynikach badań własnych), staram się wskazać na problem dotyczący znaczenia nauczycielskich stereotypów i uprzedzeń, stanowiących swoiste inhibitory dla odkrywania, stymulowania i wspierania kreatywności i twórczego potencjału dzieci z trudnościami w uczeniu się, a tym samym możliwości realizowania się przez nie w procesie twórczym, by dzieci te, podobnie jak ich harmonijnie funkcjonujący rówieśnicy, mogły w pełni rozwijać potrzeby związane z samorealizacją i autokreacją, bo „choć nie każdemu dane jest być Odkrywcą, każdy ma prawo wyrażania swoich pomysłów i twórczości osobistej, które powstają zarówno w pojedynczych doświadczeniach, jak i ich sekwencjach” (Krauze-Sikorska, 2006, s. 119).

Próba odpowiedzi na wskazany problem wymaga jednak odwołania się do dwóch istotnych aspektów – eksplikacji pojęć kreatywności i twórczości oraz specyfiki funkcjonowania dzieci z trudnościami w uczeniu się, mającej znaczenie dla oceny ich potencjału przez nauczycieli.

Kreatywność i twórczość – krótka eksplikacja pojęć

Terminy *kreatywność* i *twórczość* nierzadko traktowane są jak synonimy; warto jednak podkreślić, że nie są to pojęcia tożsame. Zdefiniowanie kreatywności nie jest zadaniem prostym, choćby ze względu na konieczność odnotowania, że czasem termin ten bywa zastępowany pojęciem inwencji, rozumianym jako proces twórczy, który angażuje indywidualny, grupowy i organizacyjny potencjał kreatywności (Kozusznik, 2010), a czasem kreatywność wymaga po prostu dookreślenia perspektywy, z jakiej jest definiowana. Inaczej bowiem zostanie ona oceniona z perspektywy analizy procesu myślowego, a inaczej, gdy odwołujemy się do efektu takiego myślenia – pomysłu czy też wytworu. Analizując istotę kreatywności, często używa się też, jak czyni to Ruth Richards (2007), pojęcia kreatywności codziennej, która nie jest ani niewielką, ani wyspecjalizowaną częścią życia. Pozwala ścierać się z rzeczywistością i korzystać z nowych doświadczeń, umożliwiając jednostce swoistą transformację, budowanie nowych poglądów na to kim się jest indywidualnie i razem oraz nowych sposobów bycia w świecie i wpływania na niego. Kreatywność dana jest każdemu i pozwala otwierać się na to, co nowe i nieznane. Jest nie tylko ucieczką od umysłowej stagnacji, ale pewną postawą wobec świata, która oprócz oryginalności, niezależności i wrażliwości łączy się z otwartością przeciwstawianą postawie obronnej, sztywności, ciasno ukształtowanym poglądom i wartościom. Kreatywność może oferować nie tylko „nowe” spojrzenie na nas samych, lecz także wpływać na zdrowie, dobre samopoczucie, rozwój osobisty. Jest to pojęcie „nowe”, jak zauważa R. Richards (2007); należy odnieść je do każdego wieku i każdego człowieka, bo kreatywność w codziennym życiu oferuje nowe ścieżki rozwoju i spełniania się zarówno dziecka, jak i dorosłego.

Równie ciekawe stanowisko prezentują Lawrence W. Barsalou i Jesse J. Prinz, wprowadzający termin *mundane creativity* (kreatywność przyziemia), który należy odróżnić od *exceptional creativity* (kreatywność wyjątkowa). L. W. Barsalou i J. J. Prinz podkreślają przy tym, że choć kreatywność wyjątkowa jest bardziej „błyskotliwa” (*flashier*), zarówno z kulturowego, historycznego, jak i naukowego punktu widzenia, bo wprowadza zasadnicze zmiany w życiu społecznym, to kreatywność przyziemna, o indywidualnym charakterze, odpowiada za większość ludzkich osiągnięć i sprawia, że proces tworzenia i jego wytwór o charakterze, który można określić mianem wyjątkowego, jest w ogóle możliwy (Barsalou, Prinz, 1997). Do takiego spojrzenia na kreatywność dzieci skłania się też Anna Craft, pisząca o *little c creativity* jako tej kreatywności, która choć rzadko przynosi sławę, pozwala wzbogacać życie (Craft, Gardner, Claxton, 2008).

W kontekście rozważań dotyczących kreatywności nie do końca możliwa wydaje się ucieczka od syntetyzującego spojrzenia na kreatywność i twórczość. Pojęcia te w wielu sytuacjach, szczególnie dotyczących dziecięcej aktywności, łączą się i przenikają nawzajem. Trzeba tym samym mówić o wielu pojęciach i wielu odśłonach

twórczości dzieci – podejście twórcze może przejawiać się w myśleniu oraz eksperymentowaniu w dowolnej dziedzinie wiedzy, dotyczyć zarówno świata idei czy działań artystycznych, których efektem jest konkretny wytwór, jak i relacji interpersonalnych. Takie ujęcie pokazuje, że twórczość może być rozumiana jako pewna kategoria czynności, charakteryzująca się intuicją w działaniu oraz szczególną formą komunikowania innym myśli bądź uczuć. Związana z nią jest więc problematyka ekspresji, gdyż pewne postacie twórczości będą uwidaczniały się jako określona forma zaangażowania przeżyć i ich eksterioryzacji czy dążenie do samourzeczywistnienia się w działaniu – tworząc, dziecko wykorzystuje nie tylko myślenie, lecz także percepcję, uwagę, wyobraźnię, pamięć i inne procesy poznawcze, a immanentnym składnikiem procesu twórczego stają się emocje i pewne stany świadomości (Krauze-Sikorska, 2006).

Kreatywne dziecko z trudnościami w uczeniu się – inhibitory kreatywności i twórczego rozwoju

Zainteresowanie zaspokajaniem potrzeb dzieci z trudnościami w uczeniu się (ang. *learning difficulties* – LD), u których równocześnie, na różnych płaszczyznach widoczne były przejawy aktywności twórczej, ma swoje początki w latach 80. XX wieku. Nie było to wprawdzie zainteresowanie powszechne, lecz już wtedy badacze, wskazując na „podwójną wyjątkowość” tych dzieci, zauważali, że choć dzieci, które posiadają uzdolnienia twórcze i równocześnie mają trudności w uczeniu się, w rzeczywistości istnieją, to często są one niedostrzegane, gdyż nauczyciele oceniają je albo pod kątem zdolności, albo trudności w uczeniu się – rzadko dzieje się to w sposób spójny, pozwalający dostrzec ich rzeczywisty potencjał, jeszcze rzadziej ten potencjał stymuluje się i rozwija (Fox, Brody, Tobin, 1983; Lovett, Sparks, 2011).

Nauczyciele deklarują, co prawda, wysoki poziom wiedzy na temat znaczenia kreatywności i twórczości dla rozwoju dzieci, niezmiernie rzadko jednak deklaracje te przekładają się na dostrzeganie potencjału twórczego u dzieci z trudnościami w uczeniu się. Opisując dzieci wykazujące symptomy LD, które jednocześnie wydają się kreatywne i twórcze, wielu z nich uznaje to za sprzeczne. Stereotyp, który przeważa od czasów Lewisa Termana (1925), w dalszym ciągu jest taki, że twórcze dzieci to te, które uzyskują jednolicie wysokie wyniki w testach inteligencji i dobrze radzą sobie w szkole¹. Jak można więc uznać za osobę kreatywną dziecko mające trudności w uczeniu się?

¹ Badania wskazują, że w odniesieniu do takiego rozumienia pojęcia dziecka zdolnego może pojawić się kolejny stereotyp związany z oczekiwanym przez nauczycieli wpisaniem się takiego dziecka w normatywny obraz ucznia. Sprawia to, że nauczyciele nie zawsze rozumieją i akceptują specyfikę czy pewną odmienność ich funkcjonowania np. w sferze poznawczej czy emocjonalnej (zob. Landau, 2003; Krauze-Sikorska, 2006; Krauze-Sikorska, 2010).

Nielatwo byłoby odpowiedzieć na to pytanie bez kilku podstawowych informacji na temat grup tych dzieci, tym bardziej, że przyjęty przeze mnie podział pozwala zauważyć, że osoby z trudnościami w uczeniu się² mogą stawić czoła wyjątkowym wyzwaniom, które często są wszechobecne przez całe ich życie. Dzieci z trudnościami w uczeniu się, o których można powiedzieć, że cechuje je, nie zawsze dostrzegana przez dorosłych, kreatywność i umiejętność podążania drogą do twórczości, nie stanowią grupy jednorodnej. Istnieje co najmniej kilka podgrup dzieci, których podwójna „wyjątkowość” pozostaje nierozpoznana (zob. Baum, 1985; Baum, Owen, Dixon, 1991; Krauze-Sikorska, 2009)³. Chciałabym wskazać na cztery podgrupy: 1) dzieci o prawidłowym rozwoju intelektualnym, które cechują się specyficznym zespołem właściwości indywidualnych (np. nadmierną impulsywnością, indywidualnym, np. wolniejszym od innych dzieci, tempem przyswajania wiedzy i umiejętności) determinujących ich odmienność w uczeniu się poprzez stosowanie określonych, charakterystycznych dla siebie strategii uczenia się, nie rozumianych przez nauczycieli; 2) dzieci z minimalnymi dysfunkcjami rozwojowymi dotyczącymi procesów poznawczych np. ryzyka dysleksji; 3) dzieci o niższym niż przeciętny potencjał intelektualny; 4) dzieci, które żyjąc w trudnych warunkach społecznych, doświadczają deprywacji wielu potrzeb – w tej grupie można dostrzec, że często ich potencjał maskowany jest przez różnego rodzaju trudności wynikające z niskich zasobów poznawczych czy emocjonalno-społecznych, mających w dużej mierze charakter egzogeny.

Jak wynika z badań (Krauze-Sikorska, 2014), w tych grupach dzieci szczególnym problemem utrwalającym stereotypy na temat ich możliwości jest brak systemowej diagnozy, prowadzący do niewłaściwej oceny ich potencjału, a tym samym do niedoceniań ich możliwości twórczych⁴. Pojawia się swoiste błędne koło – po-

² Jednoznaczne zdefiniowanie pojęcia trudności w uczeniu się budzi poważne i ciągle kontrowersje. Termin ten nie istnieje w DSM-IV, ale został dodany do DSM-5, przy czym w DSM-5 nie ogranicza się w ocenie tych trudności do konkretnej diagnozy, dotyczącej takich umiejętności jak czytanie, matematyka czy wypowiedanie się w formie pisemnej, ale wskazuje, że osoby te mogą uczyć się w niekonwencjonalny sposób. Wydaje się, że podstawowy problem tkwi w eksplikacji pojęcia uczenia się, warunkowanego czynnikami endo- i egzogennymi.

³ Sam termin *trudności w uczeniu się* traktowany jest przez badaczy wieloznacznie, bywa też utożsamiany z pojęciem zaburzeń uczenia się, jednak wszyscy zgadzają się, że trudności w uczeniu się wyznaczane są nie tylko przez czynniki biologiczne, lecz także niekorzystne uwarunkowania środowiska przedszkolnego/szkolnego, z jednej strony nie umiającego dopasować się do indywidualnych potrzeb i możliwości rozwojowych tych dzieci, z drugiej nie uwzględniającego specyfiki środowiska rodzinnego i kulturowego determinującego ich rozwój i zachowanie.

⁴ W jednym z badań prowadzonych przez Susan Baum aż 33% uczniów zidentyfikowanych jako osoby z trudnościami w uczeniu się miało wyższy poziom IQ niż ten pierwotnie zdiagnozowany (Baum, 1985).

tencjał pozostaje nierozpoznany, dziecko nie ma szansy, by ujawnić swoją kreatywność i twórcze możliwości. Dla nauczyciela zaś pozostaje ono wyłącznie dzieckiem mającym trudności w uczeniu się, nie podejmuje on więc działań stymulujących kreatywność, sprzyjających wielostronnemu uczeniu się.

Analiza funkcjonowania dzieci w wyodrębnionych tu grupach pozwala dostrzec, że choć determinanty trudności w uczeniu się mają szerokie spektrum, to wszystkie dzieci doświadczają wielu problemów i trudności w szkolnym uczeniu się, relacjach interpersonalnych, emocjonalnym komunikowaniu się z sobą samym, budowaniu korzystnego dla progresywnego rozwoju obrazu własnego Ja, funkcjonowaniu z poczuciem kompetencji i sprawstwa. Wskazane predyktory w sposób znaczący rzutują na zachowanie dziecka w sytuacjach wymagających uwolnienia mechanizmów kreacyjnych i podejmowania działań twórczych. Niezmiernie często pojawia się bowiem u tych dzieci, w stosunku do nauczycieli (ale też rówieśników), tzw. orientacja radarowa – nastawienie na wymagania innych i dostosowywanie się do ich oczekiwań oraz potrzeb.

To jednak nie „odmienność” tych dzieci stanowi istotną blokadę dla ich kreatywności i twórczości. Podstawowymi inhibitorami wpływającymi w sposób znaczący na ich „nietwórcze” zachowania są stereotypy i uprzedzenia funkcjonujące w środowisku edukacyjnym. Postrzeganie dzieci z trudnościami w uczeniu się przez nauczycieli jako osób o określonych możliwościach sprawia, że nie zauważają oni, iż w sprzyjających warunkach edukacyjnych dzieci te może cechować między innymi zdolność do dostrzegania tego, co nowe i niezwykle w otaczającej je rzeczywistości, dobry poziom zdolności wzrokowo-przestrzennych, umiejętność konstruowania trójwymiarowych obrazów w pracy z komputerem, kreatywne, często zawierające cechy nowości, projektowanie uwarunkowane zdolnością do umysłowego przearanżowywania wzorów i informacji, zdolność do używania kombinacji polisensorycznych, oryginalność myślenia, wyobraźnia twórcza, myślenie lateralne oraz paradoksalnie, mimo doświadczania różnego rodzaju trudności, chęć eksperymentowania i eksplorowania czy entuzjazm w działaniu. Zachowanie te ujawniają się jednak wyłącznie w warunkach pełnego bezpieczeństwa psychicznego (Krauze-Sikorska, 2009), o którym trudno mówić, gdy większość nauczycieli brak osiągnięć szkolnych upatruje we względnie trwałych cechach podmiotowych, a twórcze zachowania dzieci postrzegane są nie jako stymulator uczenia się, lecz jako swoisty „balast” to uczenie blokujący. Kreatywność dziecka nie ma więc żadnej szansy na to, by stać się jego punktem archimedesowym, umożliwiającym dynamiczny, podmiotowy, twórczy rozwój (Krauze-Sikorska, 2008).

Nauczyciele, przyjmując taki model stereotypowego myślenia o dzieciach z trudnościami w uczeniu się, zdają się nie dostrzegać tych wyników badań, które wykazują, że związek potencjału twórczego z inteligencją, z którą twórczość jest

często w praktyce kojarzona i utożsamiana, nie opiera się w żadnym wypadku na zależności prostoliniowej⁵.

W prowadzonych przeze mnie badaniach, wśród wyłonionych kategorii dzieci, które scharakteryzowano, wskazując na zależności między poziomem inteligencji a potencjałem twórczym, najbardziej skomplikowana wydaje się sytuacja dzieci określonych w badaniach jako twórcze, ale o aktualnym poziomie inteligencji, który można określić jako niższy od przeciętnego, lub też o wyraźnej niespójności wyników IQ – wysokim poziomie inteligencji niewerbalnej i poniżej przeciętnej inteligencji werbalnej.

Status edukacyjny dzieci osiągających na ogół niskie wyniki szkolne, czasem niewspółmierne do posiadanych przez nie możliwości, tłumaczony był przez wielu nauczycieli, brakiem „zdolności do uczenia się”, ze wskazaniem między innymi na ważny ich zdaniem brak umiejętności poszukiwania rozwiązań drogą stosowania reguł logicznych i wykorzystywaną przez te dzieci praktykę „zgadywania” odpowiedzi, niestandardową selekcją materiału, częstym rozkojarzeniem⁶, problemami z „dopasowaniem się” do zespołu, zachowaniami stanowiącymi zagrożenie dla dyscypliny w grupie/klasie np. wykonywaniem więcej niż jednej czynności naraz (jak zauważyła jedna z nauczycielek: „robi, co prawda, to, co powinien, ale ciągle przy tym coś rysuje”).

Dobrym przykładem tworzenia stereotypów dotyczących dzieci z trudnościami w uczeniu się wydaje się postrzeganie przez nauczycielkę dziewczynki z trudnościami w uczeniu się (klasa II szkoły podstawowej) jako osoby i w roli uczennicy. Obraz J. jako osoby:

Jesteś dzieckiem, które cechuje nieśmiałość i niepewność, choć równocześnie niezależnym i odważnym, gdy wypowiadasz się na jakiś temat omawiany w klasie. Zarówno kolegów z klasy, jak i osoby dorosłe traktujesz z dystansem. Sama

⁵ Badania prowadzone przeze mnie między innymi z wykorzystaniem zmodyfikowanego Testu Przymiotnikowego ACL (The Adjective Check List) H.G. Gougha i A.B. Heilbruna wskazują na podstawie analizy Skali Oryginalności – Inteligencji (utworzonej na bazie teorii Welsha) na następujące prawidłowości: wysoka oryginalność – niska inteligencja M (średnia) = 51,29; wysoka oryginalność – wysoka inteligencja M = 49,99; niska oryginalność – niska inteligencja M = 49,37; niska oryginalność – wysoka inteligencja M = 32,13. Związek ten zdaje się potwierdzać wyniki badań prowadzonych w latach 60. XX wieku przez Wallacha i Kogana (1965), które wskazywały na znikome korelacje między twórczością a inteligencją, choć należy podkreślić, że niski poziom inteligencji niektórych badanych przeze mnie dzieci mógł być wynikiem aktualnych możliwości dziecka, zdeterminowanych wpływem czynników zewnętrznych; żaden test nie mierzy bowiem możliwości intelektualnych człowieka, a tylko skutki interakcji między możliwościami a środowiskiem (Krauze-Sikorska, 2009).

⁶ Wiele badań potwierdza tezę o tym, że osoby określane mianem twórczych mają mniej skuteczny filtr uwagi, co w praktyce przejawia się rozkojarzeniem (Kolańczyk, 2011).

nie włączasz się do zabawy z innymi. Zamykasz się w świecie dostępnym tylko tobie: piszesz wierszyki, opowiadasz niestworzone rzeczy, w samotności coś rysujesz. Rzadko odnosisz sukcesy w pracy szkolnej, a w sytuacjach trudnych często reagujesz płaczem.

Obraz J. jako uczennicy:

Choć starasz się uważać, to jednak niezbyt często wykazujesz zainteresowanie tym, co robimy na zajęciach, prawie wcale nie zgłaszasz się, choć jeśli zapytam, to potrafisz odpowiedzieć. Czasem zadajesz też dziwne pytania, niezwiązane z tym, o co pytam. Twoje wypowiedzi często wykraczają jednak poza to, na czym powinnaś się skupić. Posiadasz wiele informacji, ale często nie dotyczą one zagadnień szkolnych. Powinnaś więcej się starać, bo masz też kłopoty z matematyką i pisaniami na zadany temat. Tylko twoje swobodne teksty są naprawdę ciekawe, ale za dużo w nich fantazji [cytowane opisy pochodzą z badań własnych autorki].

Ważne w tym kontekście wydaje się stwierdzenie Arthura J. Cropleya, który uważa, że swoistych indywidualnych sposobów rozwiązywania problemów nigdy nie należy traktować jako strategii negatywnej. Trzeba jednak umieć odróżnić nieoparte na dostatecznej wiedzy wypowiedzi od odważnych, pełnych wyobraźni przypuszczeń, prowadzących do nieznanych jeszcze rozwiązań. Skłonność do wyboru odmiennych, niekonwencjonalnych systemów wartości i budowanie odmiennego obrazu świata przez dzieci z trudnościami w uczeniu się sytuuje wiele z nich wśród osób twórczych, choć nauczyciele ciągle nie poszukują przejawów kreatywności i twórczości w ich zachowaniach (Cropley, 1989).

Podsumowanie i wnioski

Aby zidentyfikować dziecko z trudnościami w uczeniu się, które można scharakteryzować jako osobę kreatywną i twórczą, trzeba przede wszystkim założyć, że wartość twórczości polega nie tylko na działalności ocenianej jakością obiektywnych produktów, lecz także „ma swój sens wewnętrzny, osobowy: stanowi pewnego rodzaju postawę [...] wobec świata” (Wojnar, 1976, ss. 330-331), bo w przypadku dzieci z trudnościami w uczeniu się o nietypowych profilach, wartości graniczne pewnych stosowanych miar są problematyczne, kontrowersyjne i mogą wymagać korekty. Tak dzieje się, gdy taką miarą uczynimy np. standaryzowany test badający inteligencję lub standaryzowany test mający oceniać poziom kreatywności czy twórczości dziecka. Kwestie te mają związek z naturą tych testów i tym, co one

mierzą, a tym samym sensownością ich wykorzystania w przypadku dzieci z LD. W tej sytuacji nie wolno posługiwać się tylko jednym narzędziem, lecz wybierać takie, w których źródła błędów mają możliwie różną lokalizację. Bez ich przemyślanego wyboru nie jest możliwe zrozumienie specyfiki funkcjonowania twórczych dzieci z trudnościami w uczeniu się, bo z jednej strony poszukujemy wskaźników ich trudności, z drugiej – wskaźników kreatywności i twórczości. Jest to zapewne swoiste wyzwanie stojące przed pedagogami, a brak jasnego opisu kreatywnych i twórczych dzieci z trudnościami w uczeniu się powoduje, że identyfikujemy niewiele z nich.

Aby miała miejsce właściwa interwencja, która mogłyby prowadzić do wielotorowych działań edukacyjnych rozwijających kompetencje twórcze dzieci z trudnościami w uczeniu się, zapobiegająca równocześnie rozwojowi ich problemów społecznych i behawioralnych, będących często wynikiem pomijania potrzeb „podwójnie wyjątkowego” dziecka (zob. Whitmore, Maker, 1985), potrzebna jest pełna, wczesna identyfikacja potencjału twórczego tych dzieci. U jej podstaw powinno znaleźć się założenie, że kreatywność i twórczość to warunek konieczny uczenia się i rozwoju.

Identyfikacja twórczego potencjału, podobnie jak identyfikacja trudności (ich obraz zmienia się wraz z wiekiem), powinna być kontynuowana na każdym ze szkolnych etapów, po to, by działania aktywizujące twórczy potencjał podlegały ewaluacji i mogły być dopasowywane do potrzeb dzieci. Być może takie oczekiwania są jednak zbyt optymistyczne, gdyż analizując specyfikę zmian zachodzących we współczesnych przedszkolach i szkołach, można dostrzec, że środowiska, w których funkcjonują dzieci z trudnościami w uczeniu się trudno nazwać „gościnnymi”, otwartymi na respektowanie nie tylko ich ograniczeń, ale przede wszystkich potrzeb i możliwości oraz niewypowiedzianych czasem oczekiwań. Na zakończenie może więc jeszcze krótka refleksja – chociaż smutne jest oczywiście to, że nauczyciele nie stymulują twórczego potencjału dzieci z trudnościami w uczeniu się, nie ma chyba nic smutniejszego niż twórcze dziecko, która nie jest w stanie rozwinąć „skrzydeł”, bo nawet nie wie, że je ma.

Bibliografia

- Barsalou, L.W., Prinz, J.J. (1997). *Mundane creativity in perceptual symbol systems* [Codzienna kreatywność w systemach symboli percepcyjnych]. W: T.B. Ward, S. M. Smith, J. Vaid (red.), *Creative thought: An investigation of conceptual structures and processes* [Myślenie twórcze: Badanie struktur i procesów konceptualnych] (ss. 267-307). Washington: American Psychological Association.
- Baum, S. (1985). *Learning disabled students with superior cognitive abilities: A validation study of descriptive behaviors* [Uczniowie z trudnościami w uczeniu się i ponadprzeciętnymi zdol-

- nościami poznawczymi: Badanie walidacyjne zachowań opisowych]. Niepublikowana dysertacja doktorska. Storrs: University of Connecticut.
- Baum, S., Owen, S.V., Dixon, J. (1991). *To be gifted and learning disabled: From identification to practical intervention strategies* [Być zdolnym i mieć trudności w nauce: Od identyfikacji do praktycznych strategii interwencyjnych]. Mansfield Center: Creative Learning Press.
- Craft, A., Gardner, H., Claxton, G. (red.) (2008). *Creativity wisdom, and trusteeship: Exploring the role of education* [Mądrość kreatywności i powiernictwo: Odkrywanie roli edukacji]. Thousand Oaks: Corwin INC.
- Craft, A. (2008). *Creativity and early years education: A lifewide foundation* [Kreatywność i edukacja wczesnoszkolna: Podstawa dla całego życia]. London–New York: Continuum Studies in Lifelong Learning.
- Cropley, A.J. (1989). *Nauczyciel wobec twórczego dziecka*. W: M. Malicka (red.), *Twórczość, czyli droga w nieznanne* (s. 116-119). Warszawa: WSiP.
- Fox, L.H., Brody, L., Tobin, D. (red.) (1983). *Learning disabled/gifted children: Identification and programming* [Dzieci z trudnościami w uczeniu się/uzdolnione: Identyfikacja i programowanie]. Baltimore: University Park Press.
- Kolańczyk, A. (2011). Uwaga ekstensywna: Model ekstensywności vs. intensywności uwagi. *Studia Psychologiczne*, 49(3), 7-27.
- Kozielecki, J. (2001). *Psychotransgresjonizm*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Kożusznik, B. (2010). Kluczowa rola psychologii we wspieraniu i stymulowaniu innowacyjności. *Chowanna*, 2, 21-50.
- Krauze-Sikorska, H. (2019). Outsider Art. Sztuka, która pozwala poznać świat Innego. W: B. Kurowska., K. Łapot-Dzierwa (red.), *Kultura – Sztuka – Edukacja* (t. 3, ss. 179-193). Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Krauze-Sikorska, H. (2014). Mikro- i makrokontekst w procesie systemowej diagnozy psychopedagogicznej dzieci i młodzieży z trudnościami w uczeniu się. *Studia Edukacyjne*, 33, 19-33.
- Krauze-Sikorska, H. (2010). Dziecko jako homo creator. Podmiotowe i sytuacyjne determinanty aktywności twórczej dziecka w okresie średniego i późnego dzieciństwa. W: H. Krauze-Sikorska, K. Kuszak (red.), *Aktywna edukacja w przedszkolu i w szkole: Teoria i praktyka* (ss. 19-32). Poznań: Wydawnictwo Naukowe WSPiA.
- Krauze-Sikorska, H. (2009). Predyktory twórczego funkcjonowania dzieci z układu ryzyka zaburzeń. W: K. Krasoń, M. Łączyk (red.), *Odkrywanie – wyjaśnianie rzeczywistości: Perspektywa artystyczna i edukacyjna* (ss. 213-223). Katowice: Oficyna Wydawnicza Waclaw Walasek.
- Krauze-Sikorska, H. (2008). Indywidualizacja w procesie nauczania a wspomaganie i wspieranie rozwoju dziecka z układu ryzyka zaburzeń. W: W. Puślecki (red.), *Wspieranie rozwoju dzieci w procesie wczesnej edukacji* (ss. 321-329). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Krauze-Sikorska, H. (2006). *Edukacja przez sztukę: O edukacyjnych wartościach artystycznej twórczości dziecka*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Landau, E. (2003). *Twoje dziecko jest zdolne: Wychowanie przykładem*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Lovett, B.J., Sparks, R.L. (2011). The identification and performance of gifted students with learning disability diagnoses: A quantitative synthesis [Identyfikacja i osiągnięcia uczniów zdolnych z rozpoznaniem zaburzeń uczenia się: Synteza ilościowa]. *Journal of Learning Disabilities*, 4, 304-316. DOI: 10.1177/0022219411421810.
- Popek, S.L. (2003). *Człowiek jako jednostka twórcza*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Richards, R. (2007). Everyday creativity: Our hidden potential [Kreatywność codzienna: Nasz ukryty potencjał]. W: R. Richards (red.), *Everyday creativity and new views of human nature: Psychological, social, and spiritual perspectives* [Twórczość codzienna i nowe spojrzenie na

- naturę ludzką: Perspektywy psychologiczne, społeczne i duchowe] (ss. 25-53). Washington: American Psychological Association.
- Robinson, K., Aronica, L. (2015). *Kreatywne szkoły: Oddolna rewolucja, która zmienia edukację*. Kraków: Wydawnictwo Element.
- Szmidt, K.J. (2013). *Pedagogika twórczości*. Sopot: GWP.
- Szmidt, K.J. (red.) (2005). *Dydaktyka twórczości: Koncepcje – rozwiązania – problemy*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Terman, L.M. (1925). *Genetic studies of genius: Volume I. Mental and physical traits of a thousand gifted children* [Genetyczne badania nad geniuszem: Tom I. Cechy umysłowe i fizyczne tysiąca uzdolnionych dzieci]. Palo Alto, CA: Stanford University Press.
- Whitmore, J.R., Maker, C.J. (1985). *Intellectual giftedness in disabled persons* [Uzdolnienia intelektualne u osób z niepełnosprawnościami]. Rockville: Aspen Systems Corp.
- Wojnar, I. (1976). *Teoria wychowania estetycznego*. Warszawa: PWN.