



*Karolina Kaszlińska*

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa we Wrocławku

## **TWÓRCZOŚĆ A SZKOLNE FUNKCJONOWANIE DZIECKA W KLASACH POCZĄTKOWYCH**

---

### **ABSTRACT**

Creativeness of children in early school education as well as the means for its stimulation are important issues both for practitioners and theoreticians of early schooling. It can be observed in everyday conversations between teachers of young children, in curriculum requirements and syllabi for the integrated education as well as some academic and quasi-academic works. The reasons for that are, firstly, the growing awareness of the importance of this sphere of children's development, and secondly, the fact that early school years are particularly important for the child. Ability to think creatively and solve problems determines success in a variety of situations. For this reason is considered to be a desirable feature, worth developing.

The article concerns the relationship between creativity and functioning of children in early childhood education; especially between creative attitude and the educational achievement, as well as social relationship. It contains also an analysis of the cognitive components of the creative process and individual determinants of educational attainment and social development of the child.

The author also presented the opportunity to develop creative attitudes of pupils in educational practice in classes 1–3. Arts, literary and mathematical education is treated here as a special additional tool to support and intensify this process.

### **Key words:**

creative attitude, school achievement, social relationships, primary education, stimulating creativity

## 1. Twórczość a szkoła

Kształtowanie i rozwijanie twórczości uczniów, szczególnie w charakterze postulatów, stosunkowo często pojawia się w ostatnich latach tak w rozważaniach teoretycznych z zakresu psychologii i pedagogiki, jak i w języku praktyków – metodyków i nauczycieli. Niestereotypowość myślenia i działania, umiejętność twórczego postrzegania i rozwiązywania problemów traktowane są jako cechy pożądane, zwiększające szansę na powodzenie w różnych sytuacjach. „Autorzy tego postulatu podkreślają pozytywną rolę twórczej aktywności jednostki w osiągnięciu sukcesów nie tylko w szkole, ale i we wszystkich dziedzinach działalności w życiu dorosłym, w osiągnięciu poczucia dobrostanu psychicznego i zdrowia społecznego, także w procesie samorealizacji”<sup>1</sup>.

Wzrost zainteresowania tą tematyką zdaje się wynikać przede wszystkim ze zmian, jakie dokonują się w otaczającej nas rzeczywistości, w której wychowanie ku przyszłości bywa traktowane niemal równoznacznie z wychowaniem do twórczości, wychowaniem antycypacyjnym. Koncepcje wyrażające intencje człowieka, który potrafi kształtować rzeczywistość w sposób twórczy, okazują się kluczowymi wyzwaniem dla edukacji<sup>2</sup>. W sytuacji, gdy nie jesteśmy w stanie określić warunków, w jakich uczniowie w swej dorosłości będą funkcjonować, ani wymogów, jakim będą musieli sprostać, a tym samym wyposażyć ich dziś w zamknięty zestaw wiedzy i umiejętności wystarczający, by dobrze radzić sobie w dorosłości, twórczość okazuje się cechą dość uniwersalną i pożądaną jednocześnie, by koncentrować na niej wysiłki edukacyjne. Takiemu nastawieniu sprzyja fakt, iż pozostaje ona dyspozycją, ulegającą rozbudzaniu i rozwijaniu w drodze oddziaływania określonych czynników (trening twórczości).

Ponieważ twórczość da się stymulować – i to szczególnie w wieku wczesnoszkolnym, gdy dzieci wykazują największą zdolność zachowań twórczych i podatność na ich pobudzanie, jak również plastyczność w zakresie kształtowania postaw – szczególnie uwagę warto zwrócić właśnie na ten etap edukacji szkolnej<sup>3</sup>. „Należy podkreślić też, iż dotychczas przeprowadzone badania nad twórczością w szkole zmierzały najczęściej do wykazania, że twórczość w szkole jest możliwa, daje się rozwijać dzięki specjalnym programom i/lub metodom pedagogicznego wsparcia”<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> J. Uszyńska-Jarmoc, *Czego nie wiemy o twórczości w szkole? Obszary zdeformowane, ignorowane i/lub zaniedbane*, „Chowanna” (Twórczość – ekspresja – aktywność artystyczna w rozwoju dzieci i młodzieży), K. Krasoń (red.), t. 1 (36), Katowice 2011, s. 14.

<sup>2</sup> M. Kleszcz, *Postawa twórcza a hierarchia wartości młodego pokolenia*, „Chowanna”, op.cit., s. 7.

<sup>3</sup> E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, Sopot 2012, s. 22.

<sup>4</sup> J. Uszyńska-Jarmoc, *Czego nie wiemy...*, op.cit., s. 14.

Zdaniem Danuty Czelakowskiej kształtowanie twórczych zdolności dzieci jest niezbędne. Autorka wiąże to zadanie z wykorzystywaniem potencjału drzemiącego w każdym dziecku oraz pomyślnym rozwojem mocnych stron osobowości każdego ucznia. Rozpoznawanie i stymulacja szeroko rozumianych twórczych uzdolnień – zdaniem autorki – usprawnia myślenie ucznia, a dzięki transferowi także proces uczenia się<sup>5</sup>.

Choć twórczość sama w sobie może być traktowana jako pożądana cecha osobowości i z tego samego powodu rozwijana bądź trenowana, warto także zwrócić uwagę na jej związki z innymi wewnętrznymi uwarunkowaniami szkolnego funkcjonowania ucznia, które decydują o jego powodzeniu, osiągnięciach szkolnych oraz korzystnej pozycji w zespole klasowym.

W kontekście edukacji wczesnoszkolnej twórczość bywa analizowana z wykorzystaniem takich pojęć, jak: aktywność twórcza uczniów, myślenie twórcze, twórcze rozwiązywanie problemów, w końcu także twórcze postawy oraz ich kształtowanie.

Postawa twórcza – jak każda inna postawa – jest strukturą nabytą, indywidualną i zmienną, która dynamizuje i ukierunkowuje zachowanie jednostki. Zawiera aspekt asocjacyjny, normatywny i behawioralny i kształtuje się nie tylko poprzez potrzeby, lecz także poprzez wartości społeczne. Z punktu widzenia praktyki edukacyjnej istotny jest fakt, iż postawy są strukturami, które pozwalają się kształtować, co oznacza, że poprzez zastosowanie określonych środków można stymulować ich rozwój (gdy są to postawy pożądane), powstrzymać go (gdy są to postawy niepożądane), a także modyfikować (zmieniać kierunek) postaw już istniejących. Kształtowane w dzieciństwie postawy stają się nadto podstawą trwałej tendencji do myślenia, odczuwania i zachowywania się w określony sposób. Należy więc przyjąć, iż budowanie i rozwijanie postaw twórczych u dzieci w wieku wczesnoszkolnym może być mechanizmem skutecznego przygotowywania ich do satysfakcjonującego funkcjonowania w dorosłości.

Definiująca postawę twórczą – jako trwałą dyspozycję ucznia przejawiającą się w różnych zachowaniach innowacyjnych, transgresyjnych i przekształcających środowisko – Danuta Czelakowska zwraca uwagę, że jej kształtowanie polega na rozwoju całej osobowości ucznia. W konsekwencji wymaga podejmowania tak złożonych i trudnych do realizacji w praktyce edukacyjnej zadań, jak: poszukiwanie i tworzenie wartości, wspieranie zainteresowań, uzdolnień, rozwijanie motywacji immanentnej, kształtowanie potrzeb wyższego rzędu oraz dążenie do samorealizacji<sup>6</sup>.

---

<sup>5</sup> D. Czelakowska, *Metodyka edukacji polonistycznej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Kraków 2010, s. 237.

<sup>6</sup> *Ibidem*, s. 248.

Postawy twórcze przejawiają się w dostrzeganiu problemów wymagających rozwiązania, w pozytywnym ustosunkowaniu się do tego typu problemów oraz w gotowości i umiejętności ich rozwiązywania. Obecnie uważa się, że czynności twórcze jednostek warunkowane są przez specyficzne cechy osobowości. Zakłada się przy tym, że postawa twórcza jest jednym z czynników determinujących zmiany w systemie poznawczym, które prowadzą do pojawienia się specyficznych wartości. Może również warunkować skłonność do ustalania wewnętrznych kryteriów aksjologicznych<sup>7</sup>. Nie ulega więc wątpliwości, że twórczość implikuje określony sposób postrzegania rzeczywistości i działania w niej, także w sytuacjach szkolnych.

## 2. Osiągnięcia szkolne

Najistotniejszymi elementami, które składają się na szkolne funkcjonowanie dziecka, są jego osiągnięcia szkolne oraz relacje społeczne. Społeczne oczekiwania wobec dziecka w tych zakresach składają się na rolę ucznia. Można założyć, że postawa twórcza wiąże się zarówno z pierwszym, jak i drugim elementem, zwłaszcza w świetle postulatów, o których mowa była powyżej. Otwarte pozostaje natomiast pytanie o to, czy warunkuje je, czy sama jest od nich zależna, czy też bez istotniejszych zależności z nimi współwystępuje. Próba odpowiedzi na tak postawione pytanie objąć musi analizę wymienionych wyżej pojęć oraz ich składowych.

Klasyczne definicje osiągnięć szkolnych opisują je w relacji do programu nauczania. Według Bolesława Niemierko „uczeń o oczekiwanych osiągnięciach chce i umie wykonywać czynności przewidziane programem kształcenia”. Autor rozróżnia przy tym osiągnięcia emocjonalne, czyli wewnętrzne wdrożenie do określonego rodzaju działania, i osiągnięcia poznawcze, stanowiące znajomość dziedzin i sposobów działania<sup>8</sup>. Program nauczania ma charakter zewnętrzny w stosunku do ucznia i jego rozwoju. Jeśli stanowi podstawowe odniesienie dla osiągnięć ucznia, niezauważone pozostają jego postępy w poszczególnych zakresach, składające się na obiektywne osiągnięcia.

Umiejscowione we współczesnych dyskursach pedagogiki definicje tegoż pojęcia zawierają natomiast kategorię progresywnej zmiany i koncentrują na rosnących kompetencjach oraz kolejnych sukcesach dziecka. W przeciwieństwie do tradycyjnego oceniania osiągnięć szkolnych dziecka, które opiera się na marzeniu dystansu, jaki dzieli ucznia od oczekiwanego standardu określonej programem

<sup>7</sup> M. Kleszcz, *Postawa...*, op.cit., s. 7.

<sup>8</sup> B. Niemierko, *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Warszawa 2012, s. 269.

nauczania normy, w interpretacji interakcyjnej ocenianie to dotyczy postępu, jaki dokonał się w stosunku do jego uprzednich możliwości, osiągnięć i kompetencji<sup>9</sup>.

K. Kuligowska przez pojęcie osiągnięcia szkolne rozumie „korzystne zmiany zarówno w sferze instrumentalnej ucznia (w zasobach informacji, w sprawnościach intelektualnych, umiejętności korzystania z tych informacji w działaniu), jak i w sferze kierunkowej (w motywacji do działania, w aspiracjach, uczuciach oraz postawach)”<sup>10</sup>.

Osiągnięcia szkole często wiązane są również z kategorią zdolności w myśl założenia, że uczeń zdolny zawsze lub prawie zawsze osiąga sukces szkolny. Bolesław Niemierko traktuje zdolności jako istotny regulator zachowania człowieka, odgrywający szczególną rolę w uczeniu się. „Zdolności umysłowe ucznia są podstawą uczenia się wykraczającego poza warunkowanie oraz jego osiągnięć życiowych”<sup>11</sup>. Równie często przyjmuje się, że osiągnięcia szkolne w całości zdeterminowane są inteligencją ucznia. Otwarte pozostają wciąż pytania, czy i w jakim zakresie twórcza postawa ucznia wiąże się z jego szkolnymi osiągnięciami? Jakie rzeczywiście relacje łączą wybrane elementy procesu poznawczego, warunkującego osiągnięcia szkolne i postawy twórczej?

### 3. Indywidualne uwarunkowania osiągnięć szkolnych a poznawcze składniki procesu twórczego

Traktowane jako efekty kształcenia osiągnięcia szkolne zależą od wielu czynników, z których część umiejscowiona jest w środowisku rodzinnym i szkolnym, zaś pozostałe mają charakter wewnętrzny, indywidualny. Do drugiej grupy należą dyspozycje psychiczne uczniów oraz ich sprawności poznawcze, w tym: uwaga, inteligencja, spostrzeganie (percepcja), pamięć, myślenie. Wymienione elementy są także składowymi procesu twórczego. Można więc założyć, iż analiza powyższych kategorii najpierw z perspektywy kompetencji poznawczych, których implikacją są osiągnięcia szkolne, a następnie w kontekście postawy twórczej da wskazówki do odpowiedzi na pytanie: czy twórczy uczeń to „dobry uczeń”?

Odpowiadająca za selekcjonowanie informacji, które otaczają dziecko uwaga, jest warunkiem koniecznym procesu kształcenia, a tym samym leży u podstaw

<sup>9</sup> D. Klus-Stańska, *Tworzenie warunków dla rozwojowej zmiany poznawczej i konstruowania wiedzy przez dziecko* [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), Warszawa 2009, s. 461–463.

<sup>10</sup> K. Kuligowska, *Doskonalenie lekcji*, Warszawa 1984, s. 29–30.

<sup>11</sup> B. Niemierko, *Kształcenie...*, op.cit., s. 52–53.

osiągnięć szkolnych i funkcjonowania szkolnego w ogóle. Nie kierując uwagi na sygnały (bodźce) płynące z otoczenia, możliwe byłoby jedynie wykonywanie czynności automatycznych, sterowanych fragmentami trwałej pamięci<sup>12</sup>.

Choć we wczesnym dzieciństwie dominuje w postaci mimowolnej, w wieku wczesnoszkolnym, zwłaszcza w kontekście sytuacji edukacyjnych, można już odnieść się do uwagi dowolnej. Dzięki niej uczniowie zdolni są koncertować się na tym, czego mają się nauczyć, i ignorować bodźce nieistotne dla tego procesu<sup>13</sup>. W tym sensie uczenie się jest efektywne, a tym samym osiągnięcia szkolne możliwe, gdy dziecko ma zdolność do wyłowienia z całego zbioru treści tylko tych, które mają znaczenie dla danej sytuacji, są edukacyjnie istotne. Z tego też powodu doskonalenie procesu uwagi jest przedmiotem zainteresowań i oddziaływań edukacyjnych na etapie przedszkolnym i wczesnoszkolnym, co znajduje swoje odzwierciedlenie nawet na płaszczyźnie formułowanych w tej przestrzeni komunikatów werbalnych („uwważaj”, „zwróć uwagę”).

Tymczasem Edward Nęcka dowodzi, iż twórczość wiąże się z gorszym funkcjonowaniem uwagi tak w zakresie selekcji, jak i kontrolowania czynności jednoczesnych. Jego zdaniem swoiste osłabienie filtra uwagi umożliwia wykorzystanie w procesie twórczym bodźców rzeczywiście lub pozornie nieistotnych, umożliwiających dostrzeżenie analogii lub nietypowe skojarzenie. W tej perspektywie osłabienie mechanizmów selekcji bodźców to rodzaj kosztu ponoszonego przez jednostkę za zdolność do kreatywnego myślenia. Twórczość wiąże się także zdaniem autora z ograniczeniem mechanizmu hamowania poznawczego, występującego w przeduwagowych etapach obróbki bodźca, które z kolei może służyć procesom wytwarzania nowych pomysłów<sup>14</sup>.

Kategorią ściśle łączącą się z uwagą jest spostrzeżenie, które polega na wiązaniu wrażeń z odbioru prostych właściwości przedmiotów w całość wyodrębnioną z otoczenia. Rolę selekcyjną redukującą nadmiar informacji odgrywają właśnie procesy uwagi<sup>15</sup>. W procesie uczenia się spostrzeżenie jest szczególnie istotne w edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej, gdzie stanowi podstawę poznania. Operujące głównie myśleniem konkretno-obrazowym dzieci nie są jednak zdolne do pośredniego i uogólnionego poznawania rzeczywistości drogą myślenia abstrakcyjnego, w tym hipotetyczno-dedukcyjnego<sup>16</sup>.

---

<sup>12</sup> Ibidem, s. 220.

<sup>13</sup> Cz. Kupisiewicz, *Dydaktyka*, Kraków 2012, s. 212.

<sup>14</sup> E. Nęcka, *Psychologia...*, op.cit., s. 62–64.

<sup>15</sup> B. Niemierko, *Kształcenie...*, op.cit., s. 220.

<sup>16</sup> M.H. Dembo, *Stosowana psychologia wychowawcza*, Warszawa 1997, s. 312–313.

Osoby twórcze cechuje szczególnie dobra organizacja percepcji, wyrażająca się umiejętnością całościowego spojrzenia na bodziec, uwzględnienie jego wszystkich istotnych elementów i „integrującą” interpretację. Typowe dla osób twórczych są skłonności do spostrzegania rzeczywistości w sposób całościowy i uporządkowany, a jednocześnie wysoce indywidualny, subiektywny. Zwykle preferują bodźce wizualne złożone i nieregularne, będąc skłonni nadawać takim bodźcom własną interpretację. Jak sugeruje E. Nęcka: „Można by sądzić, że chodzi to o wprowadzanie porządku wyższego rzędu, a unikanie porządku narzucającego się, już przez kogoś zasugerowanego”<sup>17</sup>.

Poza spostrzeganiem i uwagą duże znaczenie dla właściwego przebiegu kształcenia i osiągnięć szkolnych uczniów ma ich pamięć, czyli dyspozycja psychiczna umożliwiająca gromadzenie, przechowywanie, a następnie odtwarzanie poprzez rozpoznawanie lub przypominanie. Podobnie jak w przypadku uwagi także pamięć zmienia się wraz z rozwojem jednostki. U dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym dominuje pamięć mechaniczna i zapamiętywanie dosłowne. Z wiekiem wzrasta zapamiętywanie sensowne, rozwija pamięć dowolna, zyskując w końcu przewagę nad pamięcią mimowolną. Dominacji pamięci mimowolnej nad dowolną sprzyja zbliżenie treści uczenia się do poziomu podstawowych form aktywności poznawczej uczniów oraz ich zaangażowanie emocjonalne.<sup>18</sup> Z punktu widzenia skuteczności i sprawności uczenia się za korzystne uznać należy takie cechy pamięci, jak: szybkość zapamiętywania, pojemność, trwałość, wierność, łatwość odtwarzania.

Pamięć pełni rolę istotnego ogniwa w cyklu obiegu informacji w procesie uczenia się. W efekcie spostrzegania zarejestrowane, wstępnie uporządkowane sygnały pojawiają się w pamięci świeżej (krótkotrwałej). Można ją traktować jako układ przejściowy przechowywania danych. Dopiero przekształcona w drodze kodowania obrazowego (ikonicznego) lub werbalnego (pojęciowego) na postać właściwą dla danego ucznia informacja może pozostać w pamięci trwałej (długotrwałej), czyli w układzie stałego przechowywania informacji<sup>19</sup>.

Istnieją przesłanki by sądzić, że postawy twórcze wiążą się ze sposobem funkcjonowania pamięci. Nęcka uważa, że twórczość wymaga kodowania nietypowego (polegającego na przypisywaniu zapamiętywanemu obiektowi niezwyklej, idiosynkratycznej etykiety identyfikacyjnej), alternatywnego (czyli przypisywania obiektowi kilku „etykiety”) i selektywnego (definiowania obiektu tylko ze względu na

<sup>17</sup> E. Nęcka, *Psychologia...*, op.cit., s. 67.

<sup>18</sup> Cz. Kupisiewicz, *Dydaktyka...*, op.cit., s. 213–214.

<sup>19</sup> B. Niemierni, *Kształcenie...*, op.cit., s. 30.

jedną, wybraną cechę). Jeśli informacja została zakodowana w sposób nietypowy, istnieje większa od przeciętnej szansa, że w sposób nietypowy lub niestandardowy zostanie użyta. Informacja zakodowana alternatywnie może zostać przypomniana w rozmaitych, często odległych od kontekstu, w którym została zapamiętana sytuacjach. Kodowanie selektywne umożliwia natomiast tworzenie kategorii *ad hoc*, które mogą odgrywać kluczową rolę w rozwiązywaniu problemów, zwłaszcza naukowych. Sytuacje nowe związane z rozwiązywaniem nietypowych problemów wymagają globalnego przeszukiwania magazynu pamięciowego, które z kolei może być skuteczne tylko dzięki wykorzystaniu nietypowych kluczy, na przykład użytych wcześniej nietypowych czy alternatywnych kodów<sup>20</sup>. Wyżej opisany mechanizm „twórczego zapamiętywania” leży między innymi u podstaw ćwiczeń służących rozwojowi i usprawnianiu pamięci – mnemotechnik.

Efektywne zapamiętywanie i łatwe odtwarzanie zapamiętywanych informacji są niewątpliwie istotnymi czynnikami pozytywnie korelującymi z sukcesami szkolnymi. Można więc przyjąć tezę, iż twórcza postawa sprzyja osiągnięciom szkolnym poprzez lepsze działanie pamięci.

Szczególną rolę w procesie kształcenia przypisać należy kolejnemu po pamięci ogniwu w cyklu obiegu informacji w procesie uczenia się, jakim jest proces myślenia. Zdobywana przez uczniów wiedza składa się bowiem z pojęć i sądów formułowanych w drodze i poprzez myślenie. Ogólniej jest też ono narzędziem, bez którego niemożliwe byłoby owocne funkcjonowanie w społeczeństwie<sup>21</sup>. „Czynność myślenia jest łańcuchem operacji umysłowych, za pomocą których przetwarzamy informacje zakodowane w spostrzeżeniach, wyobrażeniach i pojęciach. Dzięki myśleniu człowiek lepiej poznaje rzeczywistość, tworzy plany i projekty, dokonuje odkryć, formułuje oceny i wnioski”<sup>22</sup>. W tym sensie proces nauczania–uczenia się w całości uwarunkowany jest myśleniem, zaś osiągnięcia szkolne ściśle zależą od sprawności przebiegu obecnych w procesie myślenia operacji.

Przyjmuje się, że na myślenie składają się następujące operacje: analiza, synteza, porównywanie, abstrahowanie i uogólnianie. Istnieją jednak definicje myślenia włączające twórczość jako jego element: „Myślenie to złożony proces umysłowy, polegający na tworzeniu nowych reprezentacji za pomocą transformacji dostępnych informacji. Transformacja ta obejmuje interakcję wielu operacji umysłowych:

---

<sup>20</sup> E. Nęcka, *Psychologia...*, op.cit., s. 75–76.

<sup>21</sup> Cz. Kupisiewicz, *Dydaktyka...*, op.cit., s. 214.

<sup>22</sup> J. Koziński, *Myślenie i rozwiązywanie problemów* [w:] *Psychologia ogólna*, T. Tomaszewski (red.), Warszawa 1992, s. 92.



wnioskowanie, abstrahowanie, rozumowanie, wyobrażanie sobie, sądzenie, rozwiązywanie problemów, twórczość<sup>23</sup>.

Osobną kategorię stanowi myślenie twórcze. Ogólnie jest ono definiowane jako takie, dzięki któremu powstają nowe odkrycia, otwierają się nowe spojrzenia, dostrzegane, definiowane i rozwiązywane są problemy<sup>24</sup>. W efekcie myślenia twórczego powstają obiektywnie nowe idee lub nowe rozwiązania problemu, w przeciwieństwie do myślenia nietwórczego, które polega na odkrywaniu powszechnie znanych treści<sup>25</sup>. Guilford rozpatruje myślenie twórcze jako proces rozwiązywania problemów. Twierdzi wręcz, że rozwiązywanie problemów i myślenie twórcze „mają ze sobą tak wiele wspólnego, że można je traktować jako to samo zjawisko”<sup>26</sup>. Niewątpliwie istotną cechą myślenia twórczego jest aktywne podejście do problemów i ich rozwiązywania, nierzadko skutkujące jego daleko idącą modyfikacją, a także sama skłonność do poszukiwania problemów. Twórcza postawa wobec problemu manifestuje się skłonnością do upraszczania go, redefiniowania, stawiania na nowo, zastępowania go innym problemem<sup>27</sup>. Ma to istotne znaczenie dla szkolnego funkcjonowania dziecka szczególnie w sytuacji nauczania problemowego (tak w postaci strategii problemowej, jak i metod problemowych w edukacji wczesnoszkolnej). W tym kontekście postawa twórcza sprzyjać będzie sukcesom szkolnym.

Twórcze myślenie to także myślenie metaforyczne (metafora, będąc złożeniem dwóch lub więcej znaczeń, przynosi nową wiedzę). Nadto cechuje je zdolność do przewycięzania sztywnych nawyków i nastawień<sup>28</sup>. Ocenianie tendencji ucznia do szukania nowych dróg do rozwiązań należy w całości do nauczyciela klas 1–3. To on w codziennej praktyce edukacyjnej podejmuje decyzje – czy osiągnięcia i sukces szkolny ucznia uwarunkowany jest umiejętnością myślenia i działania według zaplanowanych algorytmów, czy też umiejętnością tworzenia nowych? Czy miarą owych osiągnięć jest zbieżność z programowymi założeniami, czy też dynamika poznawczego rozwoju dziecka? Jak ocenić nieszablonową, acz trafną odpowiedź lub działanie ucznia, jeśli wcześniej przygotowany scenariusz zajęć jej nie przewidział i założył inną? Zasygnalizowane wątpliwości nie pozwalają jednoznacznie wskazać, jak postawa twórcza wyrażająca się twórczym myśleniem wpływa na osiągnięcia szkolne.

<sup>23</sup> P.G. Zimbardo, *Psychologia i życie*, I. Kurcz, B. Wojciszke (red.), Warszawa 1999, s. 403.

<sup>24</sup> Cz. Kupisiewicz, *Dydaktyka...*, op.cit., s. 215.

<sup>25</sup> J. Kozielecki, *Myślenie...*, op.cit., s. 119.

<sup>26</sup> J.P. Guilford, *Natura inteligencji człowieka*, Warszawa 1978, s. 593.

<sup>27</sup> E. Nęcka, *Psychologia...*, op.cit., s. 79.

<sup>28</sup> Ibidem, s. 80–81.

Jednym z istotniejszych czynników warunkujących osiągnięcia szkolne dziecka jest jego inteligencja, potocznie rozumiana jako umiejętność pozyskiwania i przetwarzania informacji oraz korzystania z doświadczeń. Pozwala ona przy tym na możliwie doskonale rozwiązywanie zadań problemowych. Bywa również utożsamiana z ogólnym uzdolnieniem do uczenia się, zwłaszcza na sposób szkolny.

Wiele elementów istniejących definicji kumuluje Jan Strelau, według którego „inteligencja to konstrukt teoretyczny odnoszący się do względnie stałych warunków wewnętrznych człowieka, determinujących efektywność działań wymagających udziału typowo ludzkich procesów poznawczych. Warunki te kształtują się w wyniku interakcji genotypu, środowiska i własnej aktywności”<sup>29</sup>.

Ponieważ szkolne uczenie się opiera się na aktywności poznawczej jednostki i jej sprawności intelektualnej, często przyjmuje się, że wysoki iloraz inteligencji w sposób bezpośredni przekłada się na bardzo dobre wyniki w nauce i osiągnięcia szkolne, pomniejszając rolę innych czynników.

Zdaniem Bolesława Niemierko inteligencja jest zdolnością często przecenianą, i to z kilku powodów. Po pierwsze stosunkowo łatwo i dokładnie pozwala się zmierzyć. Po drugie, jest silnie między jednostkami zróżnicowana. Kolejny powód to fakt, iż pozostaje niezależna od bieżącej sytuacji i przejawia się w toku wykonywania różnych zadań umysłowych w zmiennych warunkach<sup>30</sup>.

Z powyższych przyczyn wyjaśnienia dotyczące określonych zjawisk i procesów, które wykorzystują kategorię inteligencji, często mają charakter jednowymiarowy. Nie uwzględniają szeregu czynników, zwłaszcza społecznych, które mogą modyfikować związek między inteligencją jednostki a różnymi sferami jej funkcjonowania, w tym osiągnięciami szkolnymi, czy też funkcjonowaniem szkolnym w ogóle. Za przykład sytuacji, w której wysoki iloraz inteligencji nie koreluje ze szkolnymi sukcesami ucznia, służyć może syndrom nieadekwatnych osiągnięć szkolnych, rozumiany jako „niewykorzystywanie możliwości przejawiające się w dużej rozbieżności pomiędzy ocenami i zachowaniami szkolnymi dziecka a jego wysokim potencjałem, takim jak: inteligencja, twórczość, mierzonym za pomocą wystandaryzowanych testów i opinii nauczyciela i rodziców”<sup>31</sup>. Osobnym zagadnieniem pozostają analiza i ocena osiągnięć szkolnych w perspektywie teorii inteligencji wielorakich H. Gardnera<sup>32</sup>.

---

<sup>29</sup> J. Strelau, *Inteligencja człowieka*, Warszawa 1997.

<sup>30</sup> B. Niemierko, *Kształcenie...*, op.cit., s. 53.

<sup>31</sup> B. Dyrda, *Syndrom Nieadekwatnych Osiągnięć jako niepowodzenie szkolne uczniów zdolnych. Diagnoza i terapia*, Kraków 2000, s. 42.

<sup>32</sup> H. Gardner, *Inteligencje wielorakie: nowe horyzonty w teorii i praktyce*, Warszawa 2009.

Relację między inteligencją a postawą twórczą rozpatrywać można co najmniej na dwa sposoby. Po pierwsze, można więc posłużyć się kategorią „inteligencji twórczej”, która *de facto* jest tożsama z postawą twórczą. W innym ujęciu inteligencja i zdolności twórcze, współwystępując z trzecim elementem, jakim jest tendencja do dokończania zadań, składają się na rozwój wybitny, który z kolei można traktować jako czynnik gwarantujący wysokie osiągnięcia szkolne. Według J. Renzulliego „osiągnięcia są udziałem osób, u których oprócz wybitnych zdolności umysłowych (wysoki iloraz inteligencji) występują zdolności twórcze oraz silna motywacja do kończenia rozpoczętego zadania (wytrwałość w pracy)”<sup>33</sup>.

Także Edward Nęcka dowodzi, że nie można stawiać znaku równości między zdolnościami twórczymi a tradycyjnie rozumianą inteligencją – wysokiego ilorazu inteligencji nie można traktować jako wskaźnika kreatywności jednostki. Autor przyznaje jednak, że umiejętność wytwarzania dzieł nowych i wartościowych prawdopodobnie wymaga określonego poziomu inteligencji. W kontekście szkolnego funkcjonowania dzieci zwraca nadto uwagę, iż jednoznaczne oddzielenie twórczości i inteligencji jest istotne nie tylko w odniesieniu do sfery poznawczej, lecz również społecznej i emocjonalnej dziecka. Dzieci o wysokiej inteligencji i twórcze cieszą się zwykle popularnością wśród rówieśników, mają wysoką samoocenę i niski poziom lęku. Dzieci twórcze, lecz o niewysokim poziomie inteligencji są natomiast powściągliwe i wycofane, mało popularne wśród rówieśników<sup>34</sup>.

#### 4. Postawa twórcza a społeczne funkcjonowanie ucznia

Drugim elementem stanowiącym treść szkolnego funkcjonowania ucznia poza osiągnięciami szkolnymi są jego relacje społeczne. Od ich jakości zależy umiejętność działania w grupie – klasie szkolnej, zdolność do pracy w zespole, gotowość do podejmowania adekwatnych ról i pozycji, skuteczność wspólnego działania.

Istnieje integralny związek między rozwojem społecznym, poznawczym, językowym i jego innymi sferami. Jak dowodzi Małgorzata Karwowska-Struczyk wynikające z dobrego radzenia sobie z sytuacjami społecznymi dobre samopoczucie dziecka w szkole koreluje z jego osiągnięciami poznawczymi. Dzieci odrzucane przez rówieśników częściej mają negatywny stosunek do szkoły w ogóle. Pierwsze klasy szkoły podstawowej to także czas tworzenia się pierwszych przyjaźni, które

<sup>33</sup> Podstawy psychologii. Podręcznik dla studentów kierunków nauczycielskich, W. Pilecka, G. Rudkowska, L. Wrona (red.), Kraków 1998, s. 348–349.

<sup>34</sup> E. Nęcka, *Psychologia...*, op.cit., s. 130–132.

sprzyjają rozwojowi społecznemu i emocjonalnemu, uwrażliwiają emocjonalnie i rozwijają empatię. Nabywane w szkole umiejętności nawiązywania kontaktów z rówieśnikami i dorosłymi oraz budowania przyjaźni owocują zdolnością do radzenia sobie w nowych sytuacjach społecznych w przeszłości<sup>35</sup>.

Przyjęcie teorii inteligencji wielorakich pozwala na analizę związku postawy twórczej z rozwojem społecznym i emocjonalnym dziecka przy wykorzystaniu kategorii inteligencji interpersonalnej, rozumianej jako zdolność do rozpoznawania swoich i cudzych stanów emocjonalnych oraz do budowania satysfakcjonujących więzów emocjonalnych i społecznych. „Zasadniczymi składnikami inteligencji interpersonalnej są zdolności do dostrzegania i rozróżniania motywacji, intencji i myśli, nastrojów i temperamentów innych ludzi”<sup>36</sup>.

Inną kategorią pozwalającą opisać społeczne funkcjonowanie dziecka w środowisku szkolnym są jego kompetencje społeczne, czyli „założone umiejętności warunkujące efektywność radzenia sobie w określonego typu sytuacjach społecznych, nabywane przez dziecko w kontaktach z rówieśnikami i dorosłymi, zarówno w domu rodzinnym, jak i w innych środowiskach socjalizacyjnych”<sup>37</sup>.

Na relacje z rówieśnikami wpływ mogą mieć takie cechy ucznia twórczego, jak: jego nonkonformizm, niezależność myślowa, samodzielność, spontaniczność czy otwartość, wyrażająca się m.in. ciekawością intelektualną, krytycyzmem wobec wyznawanych wartości, braniem pod uwagę własnych fantazji i emocji. Cechy te zasadniczo utrudniają społeczne funkcjonowanie w tych wymiarach, które zasadzają się na umiejętności podporządkowywania się grupie, ulegania konwencji, adaptacji do narzuconych reguł.

E. Nęcka zwraca uwagę na „koszty społeczne i emocjonalne”, które osoby twórcze muszą ponosić z tytułu swojej niezależności, wyrażającej się w postawie nonkonformistycznej i nieuleganiu naciskowi. „Społeczność zazwyczaj wywiera presję w kierunku ujednolicania zachowań i postaw swoich członków, natomiast jednostka dąży do autonomii i niezależności od nacisków społecznych. Utrzymywanie równowagi między presją konformizacji a dążeniem do autonomii może być trudne. [...] W rezultacie mogą doznawać odrzucenia, czy nawet potępienia, bywają samotne, niedoceniane i niezrozumiane”<sup>38</sup>.

---

<sup>35</sup> M. Karwowska-Struczyk, *Dziecko i rówieśnicy w społecznym świecie wczesnej edukacji* [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna...*, op.cit., s. 400.

<sup>36</sup> *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*, P. Salovey, D.J. Sluyter (red.), Poznań 1999, s. 134.

<sup>37</sup> M. Karwowska-Struczyk, *Dziecko...*, op.cit., s. 370.

<sup>38</sup> E. Nęcka, *Psychologia...*, op.cit., s. 143.

Na faktyczną sytuację społeczną dziecka twórczego najistotniej wpływa zdolność do emocjonalnego kontrolowania wyżej wymienionych cech, a przede wszystkim poziom inteligencji interpersonalnej, czy też umiejętności społecznych. Dzięki nim możliwe jest ograniczenie opisanych wcześniej emocjonalnych i społecznych kosztów twórczości.

Zarówno postawa twórcza, jak i inteligencja interpersonalna nie mogą się ani rozwijać, ani wyrażać w izolacji. „Wymiary inteligencji interpersonalnej, które dana osoba może przejawiać w określonej sytuacji, powiązane są z innymi rodzajami inteligencji oraz całym zbiorem dalszych zmiennych”<sup>39</sup>. Można stąd wyciągnąć wniosek, iż pomimo istnienia obiektywnych ograniczeń dla rozwoju społecznych umiejętności ucznia twórczego, wynikających z jego opisanych wyżej cech, możliwe i konieczne jest wzmacnianie jego inteligencji interpersonalnej. Takie podejście wpisuje się w najistotniejsze zadanie edukacji zintegrowanej, jakim jest dbałość o wszechstronny i harmonijny rozwój ucznia.

Osobnym zagadnieniem są społeczne relacje uczniów twórczych z dorosłymi – nauczycielami. Jedną z cech tych dzieci jest tendencja do skupiania się tylko na tych zagadnieniach i czynnościach, które dla nich są interesujące. Zadając nauczycielowi wiele pytań dalece wychodzących poza scenariusz zajęć, które dla innych uczniów są niezrozumiałe i które ich nie dotyczą, w pewien sposób dezorganizują tok lekcji. Sposób rozwiązywania postawionych przez nauczyciela zadań i problemów w sposób twórczy to sposób często przez nauczyciela nieprzewidziany, niezrozumiały, trudny do oceny w odniesieniu do programowych wymagań.

Podatność do rozproszenia uwagi utrudniająca zdolność do uważania na lekcji i podążania na czynnościami nauczyciela sprawia, że uczniowie ci mają opinię „niegrzecznych”, sprawiających problemy, niezdiscyplinowanych. Co istotne, taka opinia pociąga za sobą znaczące konsekwencje w postaci sposobu traktowania zdolnego ucznia i oceniania jego wytworów. Można też przyjąć, że dotyczące relacji nauczyciel–uczeń procesy spostrzegania społecznego mogą wywrzeć istotny wpływ nie tylko na poznawczy i społeczny rozwój ucznia, lecz także na rozwój jego zdolności twórczych, które mogą być przez nauczycieli rozwijane bądź hamowane<sup>40</sup>. Nasuwa się konkluzja, że czynnikiem najistotniej determinującym jakość tych relacji jest postawa samego nauczyciela – mniej lub bardziej otwarta, czy piśszą precyzyjniej, mniej lub bardziej twórcza.

<sup>39</sup> P. Salovey, D.J. Sluyter, *Rozwój...*, op.cit., s. 156.

<sup>40</sup> E. Nęcka, *Psychologia...*, op.cit., s. 158–159.

## 5. Stymulowanie postaw twórczych w praktyce edukacyjnej

Działająca niejako w zastępstwie społeczeństwa jako całości szkoła nie sprzyja twórczości przede wszystkim dlatego, że ujednolica zachowania i sposób myślenia wychowanków, a dokonując przekazu wiedzy, norm i wartości, uczy przede wszystkim konformizmu. Formalna edukacja koncentruje się przede wszystkim na przekazaniu jak największej ilości wiadomości, w mniejszym stopniu stymulując myślenie, wyobraźnię, dociekliwość i samodzielność intelektualną. Jednakowoż, jak zostało już zasygnalizowane, postulaty dotyczące kształtowania i rozwijania postaw twórczych uczniów młodszych coraz częściej podnoszone są na gruncie pedagogiki, a pewne próby ich realizacji podejmuje się także w praktyce szkolnej.

Stymulowanie twórczości uczniów młodszych, zwłaszcza w potocznym rozumieniu, wciąż najsilniej wiąże się z edukacją artystyczną. Zgodnie z założeniami programowymi, w kształceniu muzycznym, plastycznym, teatralnym, dziecko występuje nie tylko jako odbiorca, lecz także jako twórca. Szczególnie często wykorzystywane w tym celu różne formy aktywności plastycznej, gdyż – jak pokazuje doświadczenie – wielu nauczycieli klas początkowych nie posiada wystarczających kompetencji muzycznych (w tym umiejętności gry na instrumencie), by wrażliwość i twórczość muzyczną dzieci odpowiednio kształtować.

Szersze rozumienie istoty postawy twórczej pozwala dostrzec wiele możliwości kształtowania jej poprzez prymarną edukację literacką i językową. Za przykład może tu służyć praca z tekstem, w tym analiza i interpretacja treści domyślnych i symbolicznych w tekstach, wyprowadzanie z nich uogólnień, improwizowanie, inscenizowanie. Rozwijaniu kreatywności służą również typowe lekcje o języku, w czasie których uczniowie wykorzystują metody dedukcji i indukcji.

Na istotniejsze zadania wczesnoszkolnej edukacji polonistycznej służącej kształtowaniu postaw twórczych zwraca uwagę Danuta Czelakowska. Wymienia wśród nich między innymi opowiadanie przez uczniów przebiegu wydarzeń w lekturach, filmach, przedstawieniach teatralnych. Podobne funkcje pełni zbiorowe i indywidualne układanie w formie ustnej i pisemnej opowiadań opartych na przeżyciach i doświadczeniach dzieci, historyjkach obrazkowych, utworach literackich, filmach, przedstawieniach bądź audycjach. Specjalne miejsce we wczesnoszkolnej edukacji literackiej i językowej zajmuje układanie twórczych opowiadań, w tym opowiadań związanych z treścią utworu, na przykład komponowanie początku i zakończenia do zaprezentowanego fragmentu bądź ilustracji, tworzenie innych losów bohaterów utworu oraz tworzenie i pisanie swobodnych tekstów<sup>41</sup>.

<sup>41</sup> D. Czelakowska, *Metodyka...*, op.cit., s. 251.

Rozumienie związku między myśleniem twórczym a umiejętnością dostrzegania i rozwiązywania problemów pozwala zauważyć znaczenie, jakie postawa twórcza ma dla edukacji matematycznej. Nauczanie problemowe jest bowiem – obok nauczania realistycznego i czynnościowego – jedną z ważniejszych współczesnych koncepcji wczesnego nauczania matematyki.

Czesław Kupisiewicz mianem nauczania problemowego określa „te czynności, których punktem wyjścia jest praktyka jako źródło wiedzy. Od niej uczeń przechodzi do formułowania uogólnień, aby następnie sprawdzić te uogólnienia ponownie w praktyce – tym razem – kryterium ich poprawności”<sup>42</sup>. Strategia nauczania problemowego może być wykorzystywana we wszystkich obszarach edukacji zintegrowanej – punktem wyjścia każdorazowo jest sytuacja, w której występuje trudność niemożliwa do rozwiązania w prosty sposób za pomocą znanych algorytmów schematów, reguł; sytuacja, w której dzieci odczuwają braki w wiadomościach i wykazują gotowość dociekania, szukania odpowiedzi na pojawiające się pytania i wątpliwości. Specjalne zastosowanie znajduje jednak w nauczaniu matematyki.

Matematyczne sytuacje problemowe pojawiają się często w edukacji zintegrowanej w sposób naturalny w toku postępowania indukcyjnego. Mogą mieć charakter metodologiczny lub pozamatematyczny prowadzący do problemów matematycznych. W sytuacji pozamatematycznej uczeń musi zmatematyzować dane obecne w określonej treści, stosując dla rozwiązania takiego problemu albo oparty już aparat matematyczny, albo samodzielnie konstruując taki aparat. Problemy przeformułowywane zostają na język werbalny lub werbalno-symboliczny z symboliką rysunkową włącznie.

Szczególne miejsce w problemowym nauczaniu matematyki zajmują zadania tekstowe. Rozwiązywanie i układanie różnych zadań umysłowych w edukacji zintegrowanej nie musi stanowić celu samego w sobie, lecz może być integralnym ogniwem procesu nauczania–uczenia się, umiejscowionym w jednostce dydaktycznej jako wprowadzenie do zajęć, utrwalenie materiału bądź kontrola wiadomości, skorelowanym z edukacją językową, plastyczną czy środowiskową.

Jedną z korzyści osiągniętych przez dziecko dzięki rozwiązywaniu zadań tekstowych jest „rozwijanie postawy intelektualnej wyrażającej się w twórczym, logicznym i krytycznym myśleniu, samodzielnym pokonywaniu trudności i matematycznym analizowaniu zjawisk”<sup>43</sup>. W ten sposób zadania tekstowe istotnie

<sup>42</sup> Cz. Kupisiewicz, *Dydaktyka...*, op.cit., s. 123.

<sup>43</sup> E. Gruszczyk-Kolczyńska, *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki*, Warszawa 1997, s. 103.

przyczyniają się do rozwijania twórczego myślenia tak na poziomie analizy i rozumienia ich treści, jak i odnajdywania sposobu ich rozwiązania.

Wymienione powyżej przykłady wykorzystywania i rozbudzania twórczych postaw uczniów w toku edukacji zintegrowanej nie zmieniają jednak całościowego obrazu szkoły, która nie stanowi właściwej, stymulującej przestrzeni ich rozwijania. Stanowiący wciąż najistotniejszą płaszczyznę odniesienia tak dla osiągnięć szkolnych, jak i sposobów myślenia i działania uczniów program nauczania ma charakter pragmatyczny, uniformizujący dzieci, zorientowany na skuteczność, wydajność, sprawną transmisję wiedzy. W świetle tych konstatacji trudno oczekiwać, by rozwijanie twórczych postaw uczniów traktowane było nadto z należytą uwagą, jako integralna część wspierania wszystkich sfer rozwoju dziecka z uwzględnieniem wzajemnych relacji twórczości z rozwojem poznawczym i społecznym. Jednak – jak zostało udowodnione – dopiero dostrzeganie i uwzględnianie owej złożoności w projektowaniu i realizowaniu działalności edukacyjnej stwarza realne warunki do harmonijnego i wszechstronnego rozwoju dziecka i przygotowania go do dorosłości.

## LITERATURA:

- Czelakowska D., *Metodyka edukacji polonistycznej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Kraków 2010.
- Dembo M.H., *Stosowana psychologia wychowawcza*, Warszawa 1997.
- Dyrda B., *Syndrom Nieadekwatnych Osiągnięć jako niepowodzenie szkolne uczniów zdolnych. Diagnoza i terapia*, Kraków 2000.
- Gardner H., *Inteligencje wielorakie: nowe horyzonty w teorii i praktyce*, Warszawa 2009.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki*, Warszawa 1997.
- Guilford J.P., *Natura inteligencji człowieka*, Warszawa 1978.
- Kuligowska K., *Doskonalenie lekcji*, Warszawa, 1984.
- Kupisiewicz Cz., *Dydaktyka*, Kraków 2012.
- Niemierko B., *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Warszawa 2012.
- Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, D. Klus-Stańska, M. Szczep-ska-Pustkowska (red.), Warszawa 2009.
- Podstawy psychologii. Podręcznik dla studentów kierunków nauczycielskich*, W. Pilecka, G. Rudkowska, L. Wrona (red.), Kraków 1998.
- Psychologia ogólna*, T. Tomaszewski (red.), Warszawa 1992.
- Salovey P., Sluyter D.J., *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*, Poznań 1999.



Strelau J., *Inteligencja człowieka*, Warszawa 1997.

Uszyńska-Jarmoc J., *Czego nie wiemy o twórczości w szkole? Obszary zdeformowane, ignorowane i/lub zaniedbane*, „Chowanna” (Twórczość – ekspresja – aktywność artystyczna w rozwoju dzieci i młodzieży), K. Krasoń (red.), t. 1 (36), Katowice 2011.

Zimbardo P.G., *Psychologia i życie*, I. Kurcz, B. Wojciszke (red.), Warszawa 1999.